



# **Revolución bolivariana y debates educativos para el cambio**

**Culturas escolares, proyecto pedagógico nacional y reforma curricular**

**Luis Bonilla-Molina**

# **REVOLUCIÓN BOLIVARIANA Y DEBATES EDUCATIVOS PARA EL CAMBIO**

CULTURAS ESCOLARES, PROYECTO PEDAGÓGICO NACIONAL Y REFORMA CURRICULAR

**Luis Bonilla-Molina**

Ediciones Gato Negro

Caracas -Venezuela

© 2005

### iii CONSTRUYAMOS ENTRE TODOS LA RED LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN COMPARADA”

Este material se incorpora a la Base de Producciones Documentales de la Línea de Investigación comparativa sobre Gerencia y Calidad de la Educación, la Red Latinoamericana y del Caribe de Ex Becarios del IIPE-UNESCO, la Sociedad Venezolana de Educación Comparada, la Red de Apoyo al Proyecto Educativo Nacional (PEN) y la Cooperativa Escuela Nuestramérica. Puede ser usado libremente por los colectivos de pedagogía libertaria.

Pueden contactar al autor escribiendo a: Apartado Postal 724, Rubio 5030, Estado Táchira, Venezuela. [luisbo@gmail.com](mailto:luisbo@gmail.com), o llamando al 0416 7775255.

Este es un material sin fines comerciales.

Este es un material en revisión, sin revisión de estilo ni edición.

© 2005

**Dedico este libro a:**

**mis padres, Luis Francisco Bonilla y Oliva Molina,  
gracias viejos por la ternura, la constancia y el apoyo**

**Ligia mi esposa y compañera por más de dos décadas**

**mis hijas Maria Eugenia y Nathaly Oliva fuentes  
permanentes de inspiración en esta lucha por la derrota de  
la exclusión educativa**

**mis hijos Luis Francisco y Engelbert por enseñarme todos  
los días, a ser papá**

**Nathaly Parra, siempre solidaria y presente**



### *Agradecimiento especial a*

Vicealmirante Luis Torcatt Sanabria, Director del despacho Presidencial, quien contagia con su permanente optimismo por la revolución dentro de la revolución

Haiman El Troudi, Director de Relaciones Presidenciales Nacionales y Secretario Ejecutivo del Comando Maisanta por su permanente apoyo y solidaridad

Lic. Rubén Reinoso por su permanente confianza

Nathaly Parra quien dedico horas de trabajo a la edición del texto final.

los colegas de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y el Centros de Investigaciones Educativas (CIED) de Bogotá quienes me animaron a continuar adelante con la publicación de estos textos

los amigos de la Fundación Planeta Paz de Colombia, especialmente a Daniel y Fernando Escobar, quienes con su acciones y ejemplo me recordaron la importancia de la revolución bolivariana en la solución pacífica y democrática de la exclusión social

el personal docente, administrativo, obrero, alumnos, padres y representantes de la Escuela Bolivariana Marco Tulio Rodríguez, ubicada en Rubio, Estado Táchira, espacio permanente para que los profesionales de la esperanza construyan sueños

los alumnos y alumnas de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) quienes permanentemente le hacen observaciones valiosas a los borradores de mis libros



## Índice

INDICE

PRESENTACIÓN

PRELIMINARES

CULTURAS ESCOLARES Y CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

LA REFORMA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LAS DOS GRANDES CULTURAS ESCOLARES

LA CULTURA ESCOLAR NEOLIBERAL

LA CULTURA ESCOLAR TRANSFORMADORA

DIFERENCIAS ENTRE LAS CULTURAS ESCOLARES

CULTURA DE LA CREACIÓN O DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

ESTUDIOS CULTURALES

CAPITAL CULTURAL

REPRODUCCIÓN CULTURAL Y RESISTENCIA

CULTURA, LÓGICA RELACIONAL (COMPARADA) E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

INVEDECOR

ANIMACIÓN CULTURAL

LA CULTURA ESCOLAR Y LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

**VALORES, CULTURA Y EDUCACIÓN**

LA AXIOLOGÍA CULTURAL

*ÉTICA Y VALORES*

*LA MORAL*

CRISIS DE LOS ESTADOS NACIONALES Y OPERACIONES POLÍTICAS PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

CRISIS DEL ESTADO MODERNO VENEZOLANO

EL GOBIERNO BOLIVARIANO Y EL PROCESO CONSTITUYENTE

**PROYECTO EDUCATIVO INTERNACIONAL**

EL PROYECTO EDUCATIVO INTERNACIONAL (PEIN)

EL PROYECTO EDUCATIVO INTERNACIONAL (PEIN) A COMIENZOS DEL SIGLO XXI

OBJETIVOS DEL PROYECTO EDUCATIVO INTERNACIONAL

**LA TENDENCIA REFORMADORA INTERNACIONAL EN LA EDUCACIÓN**

LA REFORMA EDUCATIVA: PERSPECTIVA COMPARATIVA

ARGENTINA

CHILE

COLOMBIA

ESTADOS UNIDOS

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONSENSO EN LA TENDENCIA REFORMADORA INTERNACIONAL

**PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL**

LA PROPUESTA EDUCATIVA NACIONAL

EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL (PEN)

EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL (PEN) Y LOS INDICADORES DEL SISTEMA ESCOLAR

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONSENSO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA REVOLUCIÓN BOLIVARIANA

**PROYECTO PEDAGÓGICO NACIONAL Y REVOLUCIÓN BOLIVARIANA**

EL PROYECTO PEDAGÓGICO NACIONAL COMO PROCESO DE LA REVOLUCIÓN BOLIVARIANA

PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL (PEN) Y PROYECTO PEDAGÓGICO NACIONAL (PPN)

EL NIÑ@, EL ADOLESCENTE, EL ADULTO ... EL SER HUMANO EN EL CENTRO DE LAS PREOCUPACIONES Y LAS ACCIONES. UNA LECTURA DESDE LA OTREDAD SILENCIADA

LA CUESTIÓN PEDAGÓGICA

LA METÓDICA

**PROYECTO PEDAGÓGICO NACIONAL: PREMISAS CURRICULARES**

EL PROYECTO PEDAGÓGICO NACIONAL

CURRÍCULO CENTRADO EN EL NIÑO y su CONTEXTO DE VIDA

CURRÍCULO LIBERADOR

CURRÍCULO CREATIVO

CURRÍCULO CRÍTICO

LAS INCERTIDUMBRES DE LA PROFESIÓN DOCENTE

CALIDAD, PERTINENCIA Y EQUIDAD EN LA PERSPECTIVA CURRICULAR

CURRÍCULO, DIVERSIDAD Y BIODIVERSIDAD

LA CULTURA: EXPRESIÓN CENTRAL DE LA INEQUIDAD

CURRÍCULO Y SOBERANÍA COGNITIVA Y LOCAL

LA NEUTRALIDAD CONCEPTUAL Y OPERACIONAL

LA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA

LA PERTINENCIA HISTÓRICA

LAS BASES CULTURALES DEL CURRÍCULO

CURRÍCULO PARA EL ENCUENTRO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL, LA INTEGRACIÓN NACIONAL Y EL PROGRESO DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

#### **ANTECEDENTES Y PREMISAS DE LA REFORMA CURRICULAR**

BREVE REPASO A LOS ANTECEDENTES RECIENTES DE LA REFORMA CURRICULAR

LA REFORMA CURRICULAR INSCRITA EN LA REFORMA EDUCATIVA

LA REFORMA CURRICULAR ENTRE 1980-1998

LA ASAMBLEA NACIONAL DE EDUCACIÓN: EL CRUCE DE CULTURAS ESCOLARES

LA REFORMA CURRICULAR ENTRE 1999-2002

LA PROPUESTA DE DOMÍNGUEZ Y LAS ESCUELAS BOLIVARIANAS

EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL Y SUS PREMISAS CURRICULARES

EL TRABAJO DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL SOBRE LA REFORMA CURRICULAR

LA CONTEXTUALIZACIÓN Y FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR EN EL ESTADO ARAGUA: UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO CURRICULAR

LA NUEVA ORIENTACIÓN INSTITUCIONAL

NUESTRA PROPUESTA PREVIA

#### **LOS ÚLTIMOS AVANCES**

SÍNTESIS DE GESTIÓN EDUCATIVA BOLIVARIANA EN MATERIA DE PROYECTO PEDAGÓGICO NACIONAL Y REFORMA CURRICULAR

BREVE ESTUDIO DE UN CASO: El Liceo Bolivariano "DR. MIGUEL OTERO SILVA":

REFLEXIONES FINALES

PARA CONCLUIR

LISTA DE REFERENCIAS

## Presentación



## Preliminares

De nada sirven las declaraciones de buena intención, ni los llamados públicos a impulsar la participación, si a la hora de desarrollar políticas revolucionarias para el cambio no garantizamos altos niveles de protagonismo ciudadano.

Las discusiones limitadas a “sociedades cerradas” constituyeron un rasgo distintivo del modelo gerencial cuarto republicano. Estas prácticas se sustentaban en la representación. En el caso del magisterio, las actuaciones excluyentes se complementaban con las apelaciones al profesionalismo docente. Desde esa perspectiva solo debían opinar respecto a las transformaciones educativas, quienes se habían “formado” en ello o, especializado en determinados campos disciplinares. El ciudadano era considerado un eunuco pedagógico. Por supuesto esa castración ciudadana apuntaba a garantizar reformas de forma que no colocaran en peligro los intereses particulares.

Excluyendo al ciudadano común de los debates pedagógicos trascendentes, desde la educación se contribuía al sostenimiento, entre otros vicios propios del Pacto de Punto Fijo, del clientelismo partidista y la elaboración elitista de políticas públicas en educación. Contra ello, irrumpió la revolución bolivariana.

Desde nuestra perspectiva, estas premisas demandan en el presente, ampliar los marcos de participación, incluyendo a todos y todas los interesados en opinar respecto a la orientación del sistema educativo venezolano. Entendemos que desde Enero del 2002 hasta el presente, la conspiración imperial contra el modelo político de democracia participativa y protagónica contenido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), impidió continuar con los debates y esfuerzos que durante los tres primeros años de gobierno bolivariano se venían haciendo por construir consenso dialógico, respecto a la agenda educativa. Pero, los contundentes triunfos electorales del 15 de Agosto y 30 de Octubre del 2004 reconfiguran el escenario político nacional posibilitando la democratización amplia de los debates pedagógicos necesarios para construir unas políticas educativas auténticamente revolucionarias, tanto por su eficacia como por su legitimidad.

Entre los debates que en la actualidad exigen una amplia participación, están los temas asociados al currículo, la didáctica en procesos, la evaluación cualitativa, la verdadera transdisciplinariedad, los discursos hegemónicos y la educación liberadora, la recuperación de la memoria histórica local y el pensamiento pedagógico venezolano, el modelo gerencial de pirámide invertida y gobierno escolar comunitario, aristas todas asociadas al Proyecto Pedagógico Nacional. Aspectos que deben ser valorados desde la visión sistémica, en cuya perspectiva se hace necesario reconocer y estudiar los alcances del Proyecto Educativo Internacional.

El texto que hoy tienen en sus manos tiene el propósito de contribuir al relanzamiento de los debates pedagógicos inherentes a la revolución Bolivariana. Considero que es una buena hora para ello.

En este libro abordamos solo algunas de las agendas temáticas para el cambio: Proyecto Educativo Internacional y su relación con el Proyecto Educativo Nacional (PEN); construcción del Proyecto Pedagógico Nacional a partir de las definiciones del Proyecto Educativo Nacional; Reforma Curricular desde la localidad (escuela, comunidad y el niño); construcción compartida de consenso discursivo, entre otros temas. Nuestros argumentos, postulados y definiciones no pretenden hegemonizar el debate, sino presentar un cuerpo coherente de propuestas sistémicas para avanzar de manera sostenida en la transformación del sistema educativo venezolano.

Desde la Colección EL NUEVO MAESTRO VENEZOLANO continuamos generando propuestas y posiciones para alimentar las discusiones educativas para la transformación, tarea que iniciamos en el año 1999. Nuevas publicaciones y debates estaremos promoviendo en los próximos meses y años. Esperamos que en ésta oportunidad reciban la mejor acogida por parte de la sociedad venezolana.

---

# **CULTURAS ESCOLARES Y CONSTRUCCIÓN CURRICULAR**

---



# CULTURAS ESCOLARES Y CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

La lectura necesaria

*“Que las verdades no tengan complejos, que las mentiras parezcan mentiras, que no te den la razón los espejos, que te aproveche mirar lo que miras. /// Que no se ocupe de ti el desamparo, que cada cena sea tu última cena, que ser valiente no salga tan caro, que ser cobarde no valga la pena. /// Que no te compren por menos de nada, que no te vendan amor sin espinas, que no te duerman con cuentos de hadas... (Sabina, Joaquín, 1998-1999, Noches de boda en 19 días y 500 noches, BMG, Ariola y Compact Disc Digital Audio. Colombia.)*

## LA REFORMA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LAS DOS GRANDES CULTURAS ESCOLARES

¿**Que es cultura?** Una rápida indagación sobre la definición de este término nos permitió localizar más de 100 significados válidos. Sin embargo a los efectos del estudio de las dinámicas educativas de cambio, nos parece útil construir uno propio, hibridado a partir de las definiciones formuladas por Strauss (1990), Gimeno Sacristán (1998) y Álvarez de Zayas (2000). En consecuencia, **cultura** vendría a ser: **la red de significados, conocimientos, prácticas y símbolos** (Strauss), **construidos socialmente de manera contingente** (Sacristán) **en un momento histórico dado** (Zayas).

Hibridación conceptual que resulta útil al asumir que la actual **reforma** es propia del momento histórico de crisis del estado nacional moderno, a partir del cuál se vienen construyendo de manera contingente, para cada uno de los enfoques centrales (**cultura escolar neoliberal** y **cultura escolar transformadora**), propuestas con sus propias redes de significados, contenidos, procedimientos y símbolos.

Entendemos que el estudio cultural del cambio resulta de especial importancia, pues no sólo permite distinguir los elementos constitutivos de las dos culturas principales, sino sus diferenciaciones internas a partir de las cuales podemos entender las marchas y contramarchas de la gestión educativa.

## LA CULTURA ESCOLAR NEOLIBERAL

Quienes leyeron el libro **Reforma Educativa, Poder y Gerencia** (Bonilla, 2001), recordarán que en él trabajamos ampliamente la diferenciación entre las principales expresiones actuales de las **culturas escolares**. Allí señalamos que la **cultura escolar neoliberal**

“se fundamenta en una concepción mercantilista del conocimiento que, aunque no se ha elaborado y comunicado explícitamente, puede derivarse claramente del análisis de las propuestas que se hacen sobre su utilización. (...) Toda la práctica pedagógica es valorada como mediadora en el proceso de producción de efectos rentables y se resume en la búsqueda de la estrategia más eficiente en el sentido económico del término: mayor rendimiento con el menor coste” (Pérez, citado por Bonilla, 2001, p.28)

Los principales exponentes de la cultura escolar neoliberal en Venezuela son **Leonardo Carvajal<sup>1</sup>, Mariano Herrera<sup>2</sup>, Marielsa López<sup>3</sup>, Norma Odremán<sup>4</sup>, Antonio Cárdenas<sup>5</sup>** y, los sectores agrupados en las

<sup>1</sup> Ministro de Educación “virtual” durante el golpe de Estado fascista de Abril de 2002. Convocó en 1998 a la Asamblea Nacional de Educación, instancia que generó la síntesis del discurso educativo neoliberal para las políticas educativas en Venezuela

<sup>2</sup> De amplia formación académica, se concentró en estudiar como se empalmaba en Proyecto Educativo Internacional en la realidad nacional. Dirigió el CICE.

<sup>3</sup> Igual al anterior.

<sup>4</sup> Durante los últimos años de la cuarta república (1994 – 1998), Norma Odremán fue la operadora política neoliberal en el gobierno. Dirigió las operaciones de reforma curricular en ese periodo.

<sup>5</sup> Ministro de Educación durante el segundo gobierno de Rafael Caldera (1994-1998).

Asociaciones Civiles Asamblea Nacional de Educación<sup>6</sup>, Nulidad Decreto 1011<sup>7</sup>, CICE<sup>8</sup> y ANEP<sup>9</sup>.

## LA CULTURA ESCOLAR TRANSFORMADORA

Por su parte, la **cultura escolar transformadora**

*"se fundamenta en la relación de las reformas educativas respecto a las reestructuraciones sociales de conjunto, en una hermenéutica de cambio. Respecto al aprendizaje, asume intrínsecamente un componente libertario, crítico y humanista, porque la soberanía cognitiva del alumno, constituida en la interacción social constructiva, en la flexibilización curricular y en la didáctica investigativa, no es compatible con las tradicionales mecanismos de coerción y de compulsión empleados en la escuela (Bonilla, 2001, ob. Cit. pp.28-29).."*

El propósito central de los integrantes de la cultura escolar transformadora lo constituye la derrota de la exclusión educativa. Claro está, la superación de la exclusión educativa es entendida más allá de los límites administrativos de la total cobertura escolar, para adentrarse en los procesos constitutivos del proyecto ético del sujeto, la educación liberadora y el proyecto social emancipatorio. Las misiones educativas Robinson I<sup>10</sup>, Robinson II<sup>11</sup>, Ribas<sup>12</sup>, Sucre<sup>13</sup>, UBV<sup>14</sup>, Vuelvan Caras<sup>15</sup>, Barrio

<sup>6</sup> Esfuerzo por construir una síntesis educativa venezolana próxima a las propuestas neoliberales.

<sup>7</sup> Recordemos que mediante el Decreto 1011 el gobierno de Chávez intentó constituir un cuerpo de supervisores itinerantes con competencias en todo el territorio nacional para garantizar el desarrollo de las operaciones políticas para la transformación educativa.

<sup>8</sup> Centre de Investigaciones Culturales y Educativas

<sup>9</sup> Asociación Nacional de Educación Privada.

<sup>10</sup> Para la derrota del analfabetismo de más de un millón de venezolanos y venezolanas de todas las edades.

<sup>11</sup> Para garantizar la prosecución educativa de los nuevos alfabetizados y aquellos ciudadanos que habían resultados excluidos del sistema educativo formal. Se extiende al 9 grado de educación básica.

<sup>12</sup> Para garantizar la prosecución al bachillerato. Se concentra en el diversificado y la culminación del bachillerato de la población que había sido excluida del sistema escolar formal.

<sup>13</sup> Para garantizar la inclusión en la educación superior de los bachilleres que habían podido ingresar a los estudios universitarios. En la actualidad se ha logrado incluir más del medio millón de jóvenes aun modelo educativo flexible de educación superior.

<sup>14</sup> La Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) es la instancia para la institucionalización de la Misión Sucre. La UBV aspira contar con una matrícula de 90.000 alumnos al culminar el 2005.

<sup>15</sup> Misión para garantizar la recalificación laboral y posibilitar la derrota de la exclusión del mundo del trabajo.

Adentro<sup>16</sup>, Identidad, forman parte de esa estrategia integral. Misiones que deben ser redimensionadas superando la didáctica positivista, adentrándose en la didáctica en procesos, pero el estudio de esta dinámica forma parte de otro libro que estamos terminando.

Los principales exponentes de la **cultura escolar transformadora**<sup>17</sup> son **Carlos Lanz Rodríguez**<sup>18</sup>, **Héctor Navarro**<sup>19</sup>, **Aristóbulo Istúriz**<sup>20</sup>, **Orietta Caponni**<sup>21</sup>, **Maria Egilda Castellanos**<sup>22</sup>, **Arnaldo Esté**<sup>23</sup>, **Freddy Domínguez**<sup>24</sup>, **Ramón Moreno**<sup>25</sup>, **Maryann Hanson**<sup>26</sup> y el propio autor de éste trabajo, entre otros y, los sectores agrupados en la **Red de Educadores**, la **Red de Apoyo al Proyecto Educativo Nacional (PEN)**, la red **INVEDECOR**<sup>27</sup>, **TEBAS**, la **AVEC**<sup>28</sup>, la **línea de investigación comparativa sobre gerencia y calidad de la educación**<sup>29</sup>, la **escuela Nuestramérica**, para citar sólo algunos.

Dentro de la **cultura escolar transformadora coexisten la corriente asamblearia -no partidaria-** (de la cual forma parte el autor, de corte consejista, horizontal, dialógica y de permanente contacto) la cuál está muy asociada a los movimientos de la base magisterial y, la **corriente progresista** de la cual forman parte la mayoría de educadores de izquierda, muy asociada a las direcciones gremiales del magisterio y los

<sup>16</sup> Atención médica integral para la población excluida del sistema de medicina pública. Se desarrolla en las propias comunidades rompiendo con la perversa práctica de la medicina limitada al centro médico. Recupera el concepto de medicina familiar.

<sup>17</sup> Aún con variantes entre ellos

<sup>18</sup> Dirigió entre 1991 y 1998 la red de Investigación-Acción. Fue Coordinador del Proyecto Educativo Nacional (1999-2001) en el MECD, Director de Análisis Estratégico del Ministerio de Educación Superior (2002-2004). Actualmente dirige el componente pedagógico de la Misión vuelvan caras (2005 -).

<sup>19</sup> Ministro de Educación, Cultura y Deportes (MECD) durante el periodo 1999-2001. Ministro de Educación Superior durante el periodo 2002-2004

<sup>20</sup> Máximo líder del Partido Patria Para Todos (PPT). Ministro de Educación, Cultura y Deportes en el periodo 2002-2005

<sup>21</sup> Actual rectora de la UBV

<sup>22</sup> Primera rectora de la UBV (2003-2004). Ocupó altos cargos de responsabilidad educativa en el periodo 1999 – 2003 tanto en el MECD como en el MES.

<sup>23</sup> Investigador educativo quien lidera el proyecto TEBAS.

<sup>24</sup> Luchador social. Se ocupó del diseño de las Escuelas Bolivarianas en el periodo 1999-2000

<sup>25</sup> Docente de educación superior jubilado. Ocupó la Dirección de Planificación del MECD en el periodo 1999 – 2001. Actualmente está al frente de la Dirección de Análisis Estratégico del Palacio de Miraflores.

<sup>26</sup> Docente Universitaria. Ocupó el Viceministerio de Asuntos Educativos en el periodo 1999-2001. Actualmente es uno de los gerentes de la nueva PDVSA.

<sup>27</sup> Red de investigación acción dirigida por Carlos Lanz Rodríguez.

<sup>28</sup> Asociación Venezolana de Educación Católica.

<sup>29</sup> Al frente de la cuál está el autor de este trabajo

partidos políticos de izquierda. En Venezuela no existe una izquierda educativa como tal.

Las dos corrientes de la cultura escolar transformadora buscan espacios de encuentro con el resto del magisterio, pero desde presupuestos operativos y teóricos diferenciados. La corriente asamblearia prefiere las instancias reconsenso dialógico (tipo constituyente educativa) y de encuentro entre diversos para los debates teóricos y la acción compartida (como la Sociedad Venezolana de Educación Comparada<sup>30</sup>). Por su parte la corriente progresista busca escenarios de encuentro, mediante la lógica de representación. En esa perspectiva participaron en la Asamblea Nacional de Educación de 1998 y hacen un esfuerzo por controlar el movimiento magisterial bolivariano. En ocasiones se han aproximado, a nuestro juicio peligrosamente a los presupuestos teóricos de la cultura escolar neoliberal, en temas como:

(a) **proyectos Pedagógicos de Plantel, Participación y Comunidades Educativas** en oposición al **gobierno escolar**. Escuela autocentrada y resistencia a los modelos gerenciales de gobierno escolar comunitario, limitada relación entre transformación escolar y comunitaria, entre otros aspectos,

(b) el **gremialismo clientelar**,

(c) relación entre Estado y **Educación Privada**,

(d) perspectiva de construcción del **Currículo Básico Nacional** desde arriba, desde el Ministerio de educación. Por lo general este sector tiende a coincidir con las posturas neoliberales de

(e) crítica al **Proyecto Educativo Nacional (PEN)**.

En el fondo, alientan a estas dos corrientes las posiciones de militancia para el cambio, una que se considera parte de la **corriente**

---

<sup>30</sup> al frente de la cuál está el autor de este trabajo.

**histórica por el cambio** (en la cual lo partidario es secundario) y la otra que defiende la dirección **partidaria del proceso de cambio educativo** (en las cuales la militancia en el partido y su línea de acción es lo sustantivo y la democracia de partidos constituye la aspiración suprema).

## DIFERENCIAS ENTRE LAS CULTURAS ESCOLARES

Las diferencias inherentes a las culturas escolares se refieren a:

<i>Cultura Escolar Neoliberal</i>	<i>Cultura Escolar Transformadora</i>
Un imaginario de poder localizado en las esferas gubernamentales	El imaginario de poder reside de manera intransferible en la soberanía popular
La democracia entendida como proceso de votación (mediante tarjetón o asambleariamente) en torno a propuestas formuladas desde los referentes de poder	La democracia participativa y protagónica se concreta en el involucramiento de los ciudadanos en todas las etapas y procesos de toma de decisiones, desde la formulación de políticas hasta la contraloría social.
La participación como mecanismo para enseñar a los ciudadanos a hacerse responsables de los servicios públicos (incluida educación), con la finalidad que el Estado ahorre recursos. Recursos que luego serán invertidos en fortalecer los flujos de producción y mercancía e incrementar la plusvalía.	La participación constituye el mecanismo de apropiación ciudadana sobre los asuntos públicos y el pleno ejercicio de la soberanía cognitiva.
La inteligencia funcional del gobierno reside en los altos niveles de toma de decisión y le corresponde presentarle opciones de	Nadie puede saber más lo que quiere que el propio ciudadano. La sumatoria de las voluntades y perspectivas ciudadanas en una

solución a los problemas para que los ciudadanos seleccionen una de esas opciones.

comunidad constituye la mayor expresión de inteligencia social para un momento histórico dado.

Los procesos de descentralización, desconcentración y devolución de facultades persiguen alcanzar la mayor eficacia de las instituciones mediante la generación de espacios para la corresponsabilidad presupuestaria de los ciudadanos que permita al Estado tener el menor coste por las actividades sociales.

La descentralización, desconcentración y devolución de competencias gubernamentales a los ciudadanos significa la recuperación del protagonismo de los individuos y las comunidades sobre todos los asuntos de Estado que le son inherentes

Toda operación de reforma del Estado en el presente debe orientarse a reducir el tamaño del Estado, lo cual significa una transferencia progresiva de responsabilidades gubernamentales a los ciudadanos y sus organizaciones no gubernamentales

El Estado se debe a sus ciudadanos y sus dinámicas deben propiciar el impulso de la justicia social redistributiva. El Estado debe tener el tamaño que le permita darles la mayor cantidad de satisfacciones a sus ciudadanos. El desempleo que genera la perspectiva neoliberal sobre el tamaño del Estado, constituye el mayor crimen contra la humanidad en la actualidad, pues condena al desamparo, desarraigo y exclusión a los seres humanos.

## CULTURA DE LA CREACIÓN O DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Sin desconocer o negar otras macro y micro clasificaciones, a los efectos del presente trabajo asumimos dos niveles culturales asociados al cambio: el de la **producción** y el de la **creación**.

Una cultura ya sea de **dominación** (cultura escolar neoliberal) o **liberación** (cultura escolar transformadora) genera procesos y prácticas que se aproximan a la **producción** o la **creación** de conocimientos.

Consideramos que la producción y la creación de conocimientos son dinámicas complementarias. Las diferencias surgen al estudiar la teleología de la acción, el norte que orienta la praxis educativa: de liberación o de dominación. En nuestro caso, estamos comprometidos con la perspectiva liberadora y emancipatoria, desde el proyecto ético del sujeto imbricado con las demandas sociales.

Para comprender mejor la distinción entre **creación cultural** y **producción cultural** nos parece útil mencionar los conceptos y reflexiones, así como las asociaciones entre **cultura** y **conocimiento**, formuladas por Álvarez de Zayas (1998). Para este investigador cubano, el docente debe tener claridad respecto a lo que quiere promover desde los procesos del aula: **la creación o la producción de conocimientos**. En las actividades del **nivel reproductivo** se procura dominar un conocimiento existente para resolver problemas relacionados a dinámicas ágiles; mientras que en las actividades de **nivel creativo**, se procura contribuir con sus iguales a la resolución de problemas complejos construyendo conocimiento, innovaciones útiles. El logro de resultados en el nivel creativo suelen resultar más lento. En la medida que se eleva la complejidad de las dinámicas pedagógicas se distinguen mejor los procesos de creación o producción de conocimientos.

Los actores/sujetos sociales en cada momento histórico procuran la recreación o **creación** de nuevas dinámicas o productos que enriquezcan su cultura, sin que ello implique un abandono de las prácticas de producción de conocimientos. En un proyecto emancipatorio y/o de educación liberadora la creación y la producción son complementarias y su desarrollo demanda distinción.

Eso sí, las culturas de **dominación** (neoliberal) y **liberación** (transformadora) no son complementarias sino excluyentes, razón por la cual están en permanente **contradicción** y **conflicto** en la realidad social concreta, lo cual se expresa en los procesos de creación y/o producción de conocimientos.

## ESTUDIOS CULTURALES

Los estudios culturales, nos permiten entender los grandes campos paradigmáticos que constituyen marcos referenciales para la acción, valorados desde sus dinámicas internas y su relación con el entorno y no, desde simples externalidades deterministas o en su relación con el limitado campo de análisis de las estructuras dualistas.

La mayor potencia de los estudios culturales reside en el hecho que posibilitan la identificación, distinción, comprensión, valoración y exploración prospectiva, de las identidades que forman parte de las dos grandes culturales (transformadora y neoliberal), no como un todo acabado sino como un conjunto de asociaciones en permanente mutación, recambio y movilidad. Precisión que **facilita la distinción de las diferencias en la acción política, en el comportamiento respecto a la gestión gubernamental y el imaginario de los grupos e individualidades que forman parte de una cultura determinada.**

Desde esta apropiación-comprensión de la realidad, es posible entender mejor las dinámicas de transformación como procesos de transición continua, en los cuales los actores/sujetos sociales claves ya no son valorados como buenos o malos, sino como actores sociales en permanente transformación cultural.

Ello demanda la revisión y la transformación de las dinámicas pedagógicas que se concentran en una **episteme de producto** hacia una **episteme de procesos**, que posibilite el desarrollo de iniciativas de educación para la libertad, de transformación liberadora.

Sin embargo, los estudios culturales colocan en un segundo plano el estudio de la confrontación con el capital. Al superar el economicismo interpretativo, a pesar de sus constructos transformadores radicales, los estudios culturales suelen ser blanco permanentemente de cuestionamiento, por parte de quienes fundan sus análisis en la comprensión limitada de las teorías transformadoras y las lecturas cargadas de seudomarxismo dogmático. Las críticas centrales parten de una lectura mecánica de las dinámicas de lucha de clases. Desde nuestra perspectiva, las herramientas, procesos y lógicas propias de los estudios culturales enriquecen la cultura transformadora.

## CAPITAL CULTURAL

Pierre Bourdieu (1992, 1994, 1997, 2000) desarrolla la idea de **capital cultural** en un marco de lucha/resistencia entre dominación y liberación. Más allá de la visión estructuralista Althusseriana sobre los aparatos ideológicos del Estado y su papel en la reproducción de la dominación, Bourdieu considera que la **estructura del espacio social** se reproduce mediante mecanismos de interacción, más que por acciones institucionales en si mismas.

La escuela y el sistema escolar, lejos de ser valorados por Bourdieu como simples aparatos ideológicos del Estado, pasan a ser considerados como espacios que **contribuyen**<sup>31</sup> a la distribución del capital cultural.

Bourdieu trabaja las nociones de **capital cultural** y **estructura del espacio social**, como complementarias y útiles para comprender el modo de reproducción cultural.

El capital cultural vendría a ser la síntesis de contenidos, experiencias y expectativas sociales de los individuos que van marcando su relación con el resto de la sociedad. Así como se nace, se crece, se vive en familias con un determinado capital económico que se expande, contrae o mantiene estable, los individuos al nacer heredamos un capital cultural diferenciado –aun dentro de la propia estructura de la clase a la cual se pertenece– que generará una determinada tendencia de comportamiento en la dinámica de confrontación entre dominación y liberación.

Un ejemplo sencillo de este valor se evidencia por ejemplo, en la diferenciación de modos de vida que se observa entre jóvenes que aún habiendo nacido en familias obreras (clase) sus progenitores han optado por elecciones de resistencia política diferenciada (reformismo, conformismo, resistencia activa, anarcosindicalismo) lo cual los ha llevado a construir redes de amistades, hábitos, preferencias distintas. La valoración de esta dinámica sirve para conocer la configuración del capital cultural de individuos y/o colectivos sociales determinados. El capital escolar (títulos, credenciales) constituye el otro elemento que configura el capital cultural.

---

<sup>31</sup> Bourdieu insistía en subrayar la expresión contribuye en sustitución de cualquier otro vocablo determinista.

Para este sociólogo francés el actual modelo de dominación está montado sobre una estructura de distribución, flujo, sostenimiento y transformación del

- (1) capital económico visto en su relación capital-trabajo para generar valor; y
- (2) capital cultural expresado en la relación entre los espacios sociales y las posiciones sociales, disposiciones o hábitos y la toma de posición o elecciones que realizan los sujetos sociales inmersos en él.

Para Bourdieu (2000,p.108) *la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica del sistema escolar*. En el caso de los excluidos del sistema escolar, el trabajo y el ocio complementan las estrategias familiares de producción/reproducción de capital cultural. La cultura laboral y la cotidianidad callejera emergen con fuerza como temáticas de interés para el desarrollo de un proyecto emancipatorio incluyente como la revolución bolivariana.

El capital cultural escolar expresa dinámicas de mantenimiento, reinclusión o exclusión, diferentes en cada momento histórico. La noción de **capital escolar** contribuye a la comprensión del enorme esfuerzo que realizan las familias más deprimidas económicamente para que sus hijos estudien en escuelas privadas catalogadas de “*mejores*”. Estas instituciones educativas no sólo otorgan credenciales que ya tienen un valor en el mercado laboral, sino que además posibilitan el encuentro con redes de relaciones, la comprensión y asimilación de hábitos y la toma de decisiones que reconfiguran el capital cultural inicial de los individuos. La movilidad social forma parte de las metas de cualificación del capital cultural. Sin embargo, las estrategias de adaptación y ruptura con el circuito de dominación tienen sus límites, pues resulta imposible para la propia estructura del sistema el sostenimiento de una generalizada movilidad de clase. Límites que determinan e inciden en la reconfiguración de los mecanismos, formas y expresiones mediante las cuales emerge posteriormente la resistencia.

La determinación del capital cultural de partida de un grupo social (inmigrantes, género, minoría política, etnia, etc) constituye eje de interés de los estudios culturales. Al docente, la utilización de la idea de capital cultural en los procesos de valoración e investigación sobre las dinámicas del aula, le permite comprender las tendencias de movilidad de sus alumnos, las expectativas de conocimiento que tienen y las formas de resistencia que les pueden parecer más viables y/o a las cuales recurrirán con mayor frecuencia.

## REPRODUCCIÓN CULTURAL Y RESISTENCIA

Henry Giroux dedica gran parte de su esfuerzo intelectual a la comprensión y valoración de las dinámicas de resistencia. Resistencia en éste caso escolar, que generan tanto los alumnos como los profesores, los padres y las comunidades escolares contra formas y expresiones que identifican como opresoras, castradoras o dominantes. A partir del estudio de las resistencias, Giroux se concentra en el estudio de la escuela como un espacio para generar liberación.

En el número ocho de los cuadernos de formación pedagógica<sup>32</sup> (disponibles en Internet) y en un próximo libro sobre el estudio de los cambios, abordamos en detalle las diferentes corrientes de pensamiento referidas al estudio de la reproducción de la dominación.

En este momento nos interesa destacar que para Giroux es mucho más importante la **síntesis de los procesos de resistencia a la dominación** que la simple valoración y comprensión de los mecanismos de la opresión, pues mientras los primeros incitan a la actividad y la esperanza sobre otro mundo posible, el interés exagerado por los segundos tiende a crear un panorama negativo, fomentando la inmovilidad en la acción, de resistencia desde la escuela.

## CULTURA, LÓGICA RELACIONAL (COMPARADA) E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Nuestra aproximación al estudio de las dimensiones culturales de la transformación educativa, procura la profundización de la comprensión

---

<sup>32</sup> Educación y Hegemonía

holística de la inmensa tarea que tiene planteado el magisterio rebelde y las fuerzas de cambio social en el marco de la revolución bolivariana.

Por ello, consideramos conservadoras las posiciones que tienden a considerar los esfuerzos por sistematizar, estudiar y comprender los cambios en curso como un simple esfuerzo esnobista. Entendemos que afirmaciones como estas parten de una consideración de la realidad como producto, presupuesto teórico y operacional que en su esencia es profundamente opresor.

Nos parece importante destacar que el esfuerzo teórico que realizamos, se complementa con la decisión de avanzar en la construcción y desarrollo de un modelo de **investigación transformadora** que articule la lógica relacional (comparativa) con la investigación participativa o militante. En nuestro país, en una primera etapa, desde la investigación-acción se subestimó la fuerza, el potencial revolucionario de la comparación como herramienta para generar conciencia crítica. En el presente, es impensable impulsar dinámicas de investigación-acción sin una mentalidad relacional, sin una lógica comparativa.

La fusión de estos horizontes investigativos e interpretativos se expresa en Venezuela en el método INVEDECOR<sup>33</sup>, propuesta metodológica desarrollada desde los ochenta desde la corriente por el cambio social y muy especialmente por Carlos Lanz Rodríguez. Es justo reconocer el papel que jugaron en la década de los ochenta del siglo XX, Fals Borda y el movimiento pedagógico colombiano, en el desarrollo de la propuesta INVEDECOR.

## INVEDECOR<sup>34</sup>

El método de investigación acción **INVEDECOR** sintetiza dinámicas de transformación que están imbricadas en todo esfuerzo intelectual realmente comprometido con la ruptura de las prácticas y estructuras de dominación.

<sup>33</sup> INVEDECOR: Siglas que expresan el cruce de las dinámicas de investigación, educación, comunicación alternativa y organización horizontal a partir de los presupuestos teóricos de la investigación-acción.

<sup>34</sup> Uno de estos cuadernos de formación reproducirá de manera integral el trabajo de Carlos Lanz Rodríguez sobre el método INVEDECOR.

En consecuencia la investigación se asume como un proceso cultural transformador asociado al conocimiento de la realidad para su transformación a partir de las potencialidades locales, la educación liberadora, la comunicación de experiencias y saberes comunitarios y pedagógicos mediante estrategias de divulgación imbricadas a procesos de cambio agenciados desde cada comunidad, la organización escolar, pedagógica y comunitaria horizontal, la apropiación compartida de nuevos conocimientos de resistencia y liberación, la fecundación entre saberes populares y conocimientos académicos, de verdades diversas. Es decir, INVEDECOR sistematiza y organiza de manera sistémica las herramientas conceptuales y operacionales necesarias para la creación de espacios de liberación desde la escuela.

En esa estrategia la comunicación comunitaria alternativa, la difusión y apropiación de la información por canales enraizados en las prácticas de resistencia constituye una dinámica de especial relevancia.

Comunicación y educación para la acción transformadora que se califica en los procesos de organización autónoma desarrollando estrategias para la superación popular de la opresión.

En ese marco la investigación no es otra cosa que la recuperación, sistematización y simplificación de experiencias para su socialización creativa. Como lo señalamos con anterioridad, una de las áreas de expansión de INVEDECOR está constituida, por la inclusión con mayor peso de la lógica relacional.

## ANIMACIÓN CULTURAL

La educación popular es un desarrollo conceptual, operativo y paradigmático profundamente asociado a las iniciativas educativas con horizonte emancipatorio que se desarrollaron desde finales del siglo XIX hasta comienzos de la década de los sesenta del siglo XX. Labourie, R (1978) señala que para 1870 eran tres las principales corrientes de la educación popular: la confesional, la laica y la asociada a los intereses de la clase obrera que se asocian a los textos de la Internacional Obrera, la AIT y sus posteriores divisiones.

Para el *stablismenth* no era bien vista la educación popular generada por las organizaciones de los trabajadores. Los esfuerzos que desde la educación popular agenciada por los trabajadores se realizaban para separar escuela e iglesia, así como la búsqueda permanente de condiciones para que el acto pedagógico se convirtiera en un esfuerzo liberador hicieron de la educación popular una herramienta odiosa para los instalados en el poder.

En respuesta, desde el orden establecido se generó en la década de los sesenta del siglo XX la **animación sociocultural** como respuesta normalizadora, es decir controlada. A partir de la educación extra-escolar se busca educar de manera flexible a los individuos, para convertirlos en ciudadanos.

Por ello, hemos señalado en otros trabajos, nuestra preocupación por la definición de la interacción socio comunitaria, como unos de los ejes de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). Entendemos que la en el caso de la UBV, la propuesta está más asociada a la educación popular desde la perspectiva de los trabajadores, pero la tendencia a colocar nombres distintos a prácticas homólogas, lejos de contribuir a precisar el horizonte teórico, genera confusiones. Tal vez, habría resultado más útil, desde una perspectiva transdisciplinaria, denominar educación popular a lo que ahora se denomina interacción socio comunitaria, pero eso es tema de un debate aparte.

Volviendo a la animación cultural, queremos destacar sus intenciones de convertir a la educación en una simple herramienta civilizatoria, que incorpore ciudadanía y distensione los conflictos. Es decir, útil para el orden opresor y no asociada a las estrategias educativas emancipatorias, de auto constitución ética del sujeto.

Desde esa posición "*inocua*" la investigación transformadora es utilizada para la comprensión y superación de problemas independientemente de su valoración relacional con las lógicas de dominación o liberación. En este trabajo y la serie de cuadernos de formación expresamos nuestra diferenciación con tales aproximaciones.

Desde nuestra perspectiva, los problemas y las diferencias no residen en los nombres, ni en las denominaciones, mucho menos en quienes las desarrollan, sino en las prácticas concretas.

Es en las cotidianidades de las prácticas sociales donde se develan las relaciones sistémicas con la opción de dominación o liberación que un determinado discurso contiene.

Por ello, nos parece importante distinguir la propuesta de investigación acción que postulamos (**INVEDECOR**) de otras aproximaciones de investigación participativa, entre ellas algunas formas de **animación cultural** que pretenden reducir a un papel instrumental la acción de transformación generada desde los procesos investigativos.

## LA CULTURA ESCOLAR Y LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

A partir de la lectura de la **arqueología del saber** de Michel Foucault, quedo en evidencia que la educación es una herramienta para la opresión o la liberación.

Una **educación opresora** enfatizará en las reglas morales autoritarias y centrales para la construcción de toda propuesta pedagógica. Considerará que lo importante es bajar información desde los referentes de poder para que ésta sea instrumentalizada por los individuos obedientes, que resultan equiparables a buenos ciudadanos.

La producción y la creación de conocimientos se limitan a las necesidades del sistema. Aquello que escapa a estas fronteras es visto como problémico, innecesario y conflictivo.

En el caso del **currículo** la educación opresora, castradora y dominante concentrarán gran parte de su esfuerzo en la construcción, desde arriba, de un Currículo Básico Nacional que sea normalizador de la verdad pedagógica y de las necesidades de la Nación, de la Patria.

Por eso, desde la **educación liberadora** nos parece más que ingenua, inconsistente, la posición de algunos compañeros y docentes bolivarianos quienes se comprometieron a continuar con la inserción de la

rediseño curricular elaborado por Odreman, Carvajal y otros representantes de la **cultura escolar neoliberal**, de la educación opresora (1998)<sup>35</sup>.

Aceptar darle continuidad a ese adefesio centralista, no es otra cosa que la claudicación ante los regímenes de la verdad única y opresora. Argumentar como positivo el porcentaje de currículo local y/o regional no es otra cosa que aceptar la **domesticación**, reconociendo que sólo podemos construir un **currículo liberador**, en un porcentaje mínimo y sujeto a su **inserción nacional**. Ni los teóricos y gerentes de la educación norteamericana, con su legado de nación opresora, han llegado a tanto.

Desde la perspectiva fouldcouniana y para la **cultura escolar transformadora**, solo puede existir una **educación liberadora** en la medida que logre desarrollar un **Proyecto Pedagógico**, a través del cual, el sujeto se constituya a si mismo, como sujeto ético, como hombre y mujer emancipados. Es decir una educación desde la perspectiva de los alumnos, de los padres, de los de abajo. Solo, una propuesta curricular de ese corte, sin camisas de fuerzas nacionales (CBN) puede avanzar en la construcción del Proyecto Ético de la Educación Venezolana.

El tema cultural se nos devela en consecuencia como una cuestión **sustantiva** para la construcción de un Proyecto Pedagógico Nacional de factura liberadora, crítica y creativa.

---

<sup>35</sup> Algunos compañeros, incluso con altas responsabilidades en el actual gobierno bolivariano suscribieron el COMPROMISO EDUCATIVO NACIONAL(1998), síntesis discursiva neoliberal a la cual arribó la Asamblea NACIONAL DE EDUCACIÓN (1998). Para un estudio más detallado de este proceso y sus incidencias leer: Bonilla, Luis (2000) Educación, Ruralidad y Cambios ; y Bonilla. Luis (2001) Reforma Educativa, poder y gerencia, ambos textos forman parte de ésta colección.



---

## Valores, Cultura y Educación

---



## LA AXIOLOGÍA CULTURAL

Los **valores inherentes a las culturas escolares** se objetivan en las **prácticas de gestión**, los **supuestos pedagógicos** y los **símbolos de cohesión**. Lo cual nos obliga a repasar la axiología.

## ÉTICA Y VALORES

Si consideramos que la **ética** está referida a las formas de vida, de acción del individuo o un grupo determinado, los **valores** no son otra cosa que las ponderaciones que le damos a determinados comportamientos, conocimientos, rutinas escolares. Estimaciones que actúan como marco de referencia, como orientadores de nuestras acciones. Los valores se ponderan por su **sistematicidad**, **historicidad** y **eticidad**.

La **sistematicidad** se expresa en la coherencia de su recorrido temporal, desde su aparición en los diferentes roles y momentos de la vida del hombre y los colectivos, en este caso de la gestión.

La **historicidad** se refiere a la aparición, mantenimiento y prolongación de determinadas ponderaciones sobre comportamientos en un momento histórico cultural dado y su inserción en la dinámica de cambios en relación con otros momentos históricos. Esto nos permite señalar, por ejemplo, que fulanito se comporta como miembro de tal o cual agrupación y/o grupo.

Finalmente, la **eticidad**, viene a ser la forma como esos valores son aceptados como propios, en lo que se suele enunciar como el **comportamiento moral** respecto a tres referentes, a decir: la **liberación**, la generación de capacidad **crítica** y el desarrollo de las fuerzas **creativas** del ser humano.

## LA MORAL

A partir de la lectura de Foucault es posible distinguir tres tipos de moral:

**1. Moral:** como conjunto de valores y de reglas de acción que se oponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos descriptivos diversos (familia-iglesia-escuela);

**2. Moral:** como el comportamiento real de los individuos en su relación con las reglas y valores que se le proponen; y;

**3. Moral:** como la manera en que debe constituirse uno mismo como sujeto moral que actúa en referencia a los elementos prescriptivos que constituyen el código.

El **comportamiento** moral auténtico, es el que permite la permanencia de los auténticos valores del sujeto y su importancia ética fundamental para la cultura escolar transformadora.

En tiempos de mimetismos ideológicos, el "*comportamiento moral*" coherente y su relación clara respecto a los valores que representa y dice representar, nos resultan útiles para conocer la eticidad, no sólo de un individuo o grupo, sino de toda una cultura.

Para la **cultura escolar transformadora** la apelación a la **participación** no es solo un requerimiento táctico u operativo, sino todo un referente ético que distingue los comportamientos cónsonos con la moral revolucionaria para el presente de los comportamientos acomodaticios, la doble moral de la burocracia que dice una cosa y hace todo lo contrario. Es decir, la moral revolucionaria sustenta y sostiene la cultura en el cambio y para el cambio.

---

## Crisis de los Estados nacionales y operaciones políticas para la transformación educativa

---

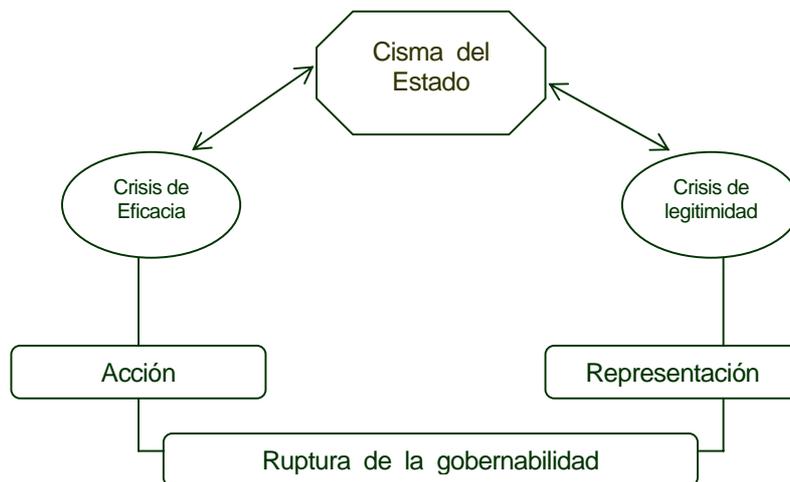


## CRISIS DEL ESTADO MODERNO VENEZOLANO

La crisis del Estado moderno, expresado en los cismas de gobernabilidad en las sociedades nacionales como signo distintivo de los procesos políticos en Latinoamérica y el Caribe, se expresó con simetrías pero también con particularidades en el caso Venezolano.

Después de contar con una de las “*democracias más estables*” en el continente, los sucesos ocurridos en Caracas en Febrero de 1989 evidenciaron el emerger de lo que sería un proceso continuo de deterioro en la percepción ciudadana sobre la acción de las instituciones y la legitimidad de las representaciones. Es decir, en expresiones de crisis del Estado asociadas a problemas de **eficacia** y **legitimidad**.

Situación que a partir de los intentos de ruptura democrática ocurridos en 1992 (4F y 27N) mostraron signos evidentes de colapso en las formas del sistema político.



Estas rupturas y fusiones entre los ámbitos público y privado mostraban a su vez, limitaciones en el ejercicio de la ciudadanía. Con esta afirmación no se pretende justificar las inconsistencias entre discurso y acción en la esfera gubernamental, sino destacar la complementariedad de los problemas culturales en el ejercicio de los deberes y derechos ciudadanos, con la eclosión de la crisis de eficacia y legitimidad del Estado venezolano.

**En medio de las contradicciones de estas fuerzas sociales y políticas encontramos la escuela, institución sobre la cual centraremos en análisis más adelante.**

Desde la perspectiva gubernamental venezolana en las décadas de ochenta y buena parte de los noventa del siglo XX, en plena correspondencia con las tendencias de los sistemas políticos de la región, se plantea con urgencia la necesidad de impulsar estrategias reformistas. En consecuencia se construye una agenda para los cambios que ya venía siendo delineada por la Comisión para la Reforma del Estado (COPRE), tanto en su instancia nacional como en las regionales.

Dentro del abanico de opciones para la modernización del Estado, las acciones previstas en la prospectiva de transformaciones para el sistema educativo eran múltiples y complementarias a las planteadas en las esferas económicas, sociales, políticas y de orientación estratégica del Estado.

La escasa voluntad política para la concreción de la agenda de cambios, la limitada capacidad de respuesta autónoma ante los temas generados por la incertidumbre mundial y la profundización a niveles inimaginables años atrás de la crisis de eficacia y legitimidad del Estado venezolano, se expresaban en una creciente conflictividad en los diversos escenarios locales, incluida la escuela, expresión institucional del sistema educativo.

Algunos tímidos intentos por buscar un consenso para la acción como el expresado en la Asamblea Nacional de Educación (1998) resultaron incapaces de trascender los límites de la formalidad declarativa. La situación electoral de ese mismo año dejaba claro, no solo que su concreción estaba postergada para el próximo equipo gerencial educativo, sino que los resultados electorales decidirían la propia orientación y niveles de profundización de los cambios.

El entonces candidato presidencial Hugo Rafael Chávez Frías y su equipo asesor en materia de reformas habían planteado a través de la Agenda Bolivariana Alternativa su intención de adelantar cambios significativos en todos los campos, muchos de los cuales mostraban sustantivas diferencias de orientación con los previstos hasta ahora por la COPRE, que es importante destacar no se habían planteado superar los parámetros establecidos por la CEPAL/ILPES y el Consenso de Washington.

## EL GOBIERNO BOLIVARIANO Y EL PROCESO CONSTITUYENTE

Desde los referentes gubernamentales, la concreción de la Agenda Bolivariana Alternativa expresada ahora en los cinco polos estratégicos de desarrollo, evidenció su carácter nacionalista y la voluntad de no continuar adelante con la apertura total a los mercados globales, en detrimento de los intereses patrios. Esta decisión implicaba una redefinición del sistema educativo y su orientación, dada su importancia en la recuperación de la gobernabilidad.

Durante 1999, en medio del proceso constituyente se realiza la Constituyente Educativa, instancia que impulsa la síntesis discursiva para los cambios previstos en el sector. El Proyecto Educativo Nacional (PEN) y sus aspectos propositivos (2000) emergen junto a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) como ejes orientadores para los cambios estratégicos en materia educativa. Las propuestas gubernamentales y de base respecto a una nueva Ley Orgánica de Educación (2001), consignadas ante la Asamblea Nacional contienen la expresión en políticas, de esta orientación<sup>36</sup>.

Mientras la Constitución preveía la aspiración de país a construir en cuya concreción la educación adquiere un rol estelar; el PEN articula discursivamente la relación prospectiva entre el país que tenemos y el país que queremos a partir de los referentes educativos.

Sin embargo, a pesar que el PEN define a la escuela como **centro del que hacer comunitario**, para diciembre de 2001 el despacho de

<sup>36</sup> Respecto a este temática estamos terminando un libro que se denomina DEBATE SOBRE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, el cual complementa el texto que en su momento presentáramos: Bonilla, Luis (1999) COMPORTAMIENTO DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN ANTE EL PROCESO CONSTITUYENTE Y LA NUEVA LEGALIDAD. Ediciones UPEL. Caracas. Venezuela.

Educación, Cultura y Deportes (MECD) precisa que las expresiones didácticas, curriculares, evaluativas, de gestión y planificación escolar están aún en un nivel de abstracción que limita su concreción por intermedio del maestro. Se plantea la necesidad de **construir participativamente** el **Proyecto Pedagógico Nacional (PPN)**, instrumento que desarrolle en el concreto institucional, la escuela, la formulación de macro políticas educativas enunciadas en el PEN.

En los próximos capítulos expondremos nuestra visión sobre las formas, mecanismos, procedimientos y articulación en los espacios escolares de la propuesta de construcción consensuada del Proyecto Pedagógico Nacional, enfatizando en su dimensión curricular.

Esto implica la delimitación previa de las finalidades del sistema educativo contenidas tanto en la Constitución (CRBV) como en el PEN y el Proyecto de Ley Orgánica de Educación presentado por el Ejecutivo. A partir de estas premisas se puede comenzar a resolver el énfasis y orientación del desarrollo curricular, en cada una de sus aristas, incluida la formación y el desempeño docente.

Indagación, reflexión y comprensión holística que se entiende fundamentada en la puntualización que sobre la actual filosofía de la educación hiciera el Ministro de Educación, Cultura y Deportes (2002-2005), profesor Aristóbulo Istúriz:

Toda Filosofía política tiene una filosofía de educación. ¿Qué significa esto?, que toda filosofía política persigue alcanzar un modelo de sociedad donde el hombre puede alcanzar su desarrollo pleno. Y para alcanzar ese modelo de sociedad se requiere un modelo de ciudadano. El instrumento que tiene el Estado para forjar ese modelo de ciudadano es la educación.

... El problema de fondo está en la concepción de la educación. Por eso el debate por la educación, es el debate por la República que queremos fundar. (Entrevista concedida a José Manuel Iglesias, 2001, pp. 34-36)

Antes revisaremos los contenidos y relaciones existentes entre el Proyecto Educativo Internacional, el Proyecto Educativo Nacional, el Proyecto Pedagógico Nacional y la reforma curricular.

---

# Proyecto Educativo Internacional

---



# PROYECTO EDUCATIVO INTERNACIONAL

*“La verdad lleva en si la propia medicina y, en cualquier caso, es preferible al silencio prolongado, el cual, entre otras cosas, es además ofensivo y degradante, porque quien calla acerca de algo que puede producir dolor parece estar convencido de que la otra parte no comprende que el silencio mismo tiene un significado, y no sólo eso, sino que no es capaz de pensar que el silencio puede ocultar cosas todavía más graves que las que se pretende callar”. (Gramsci, Antonio, 1978, Cartas a Yulca, Reedición. Editorial crítica, Barcelona: España).*

## EL PROYECTO EDUCATIVO INTERNACIONAL (PEIN)

El **Proyecto Educativo Internacional** es la síntesis discursiva que orienta la educación a escala planetaria.

El **Proyecto Educativo Internacional (PEIn)** tiene dimensiones filosófica, política, económica, ética y de reproducción del orden establecido. En este libro sostenemos que

- (1) el **PEIn** precede y configura de manera diversa a las propuestas educativas nacionales, procurando la homogenización cultural de las prácticas educativas y sus metas;
- (2) el **PEIn** constituye una herramienta de la mayoría política en los centros de poder internacional para el mantenimiento del orden, mediante la aceptación de formas únicas de conceder y valorar a la educación revestidas con el consenso derivados de las conferencias e instancias educativas internacionales, y
- (3) el **PEIn** es un constructo paradigmático, pero palpable en lo concreto, que está en permanente evolución, adaptándose al proceso de transformación del modelo de

reproducción cultural de la opresión a la **reproducción biopolítica** del sistema de relaciones sociales y poder que actualmente caracteriza a la sociedad imperial.

El PEIn es una novedad de la segunda mitad del siglo XX que se potencia a comienzos del siglo XXI como expresión de los nuevos escenarios de confrontación en la cultura de la dominación y la cultura de la opresión.

## EL PROYECTO EDUCATIVO INTERNACIONAL (PEIN) A COMIENZOS DEL SIGLO XXI

Una buena dosis de romanticismo pedagógico lo encontramos en las propuestas de reforma educativa que se fundamentan en un supuesto marco de independencia nacional para la formulación de los proyectos educativos nacionales y/o locales.

Los centros de poder de la comunidad internacional generan un conjunto de ideas para los cambios y la reforma educativa, los cuales no se presentan con una sola denominación, sino por el contrario con múltiples declaraciones para esquivar su comprensión como parte de la estrategia mundial de dominación. Estos acuerdos se presentan como resultantes de “*conferencias*” con la participación de las autoridades de los países de la inmensa mayoría de gobiernos del mundo. A partir de este “consenso” se construye el **Proyecto Educativo Internacional (PEIn) en cuyo marco se inscriben los Proyectos Educativos Nacionales**.

Por supuesto, que éste “consenso” se presenta fundamentado en la diversidad de enfoques y teorías pedagógicas. El “consenso” suele admitir su abordaje desde las dos culturas escolares de mayor relevancia a escala planetaria (la transformadora y la neoliberal). El Proyecto Educativo Internacional (**PEIn**) es redactado en términos de

gran amplitud, para cobijar como un paraguas, múltiples opciones nacionales, siempre y cuando se orienten a los objetivos del **PEIn**.

Consideramos que el actual **PEIn** para la educación preescolar, básica y media diversificada se impulsa desde 1990 por intermedio de la **Declaración de Jonteim de Educación Para Todos**, mientras que el PEIn para la educación superior se desarrolla a partir de las conclusiones de la **Conferencia Mundial de Educación Superior** (1998). El PEIn, en éste caso de la educación en sus niveles y modalidades iniciales, es monitoreado de manera permanente por numerosas instancias, tal y como se desprende del siguiente Informe de UNESCO (2000):

“El Foro Mundial sobre la Educación, celebrado del 26 al 28 de abril de 2000 ha adoptado el **Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes**. Los participantes en el Foro reiteraron su acuerdo con la perspectiva de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada hace diez años en Jomtien (Tailandia). Los participantes en el Foro, además de congratularse por los compromisos contraídos por la comunidad internacional en el decenio de 1990 -y más concretamente por el planteamiento de la educación básica como un derecho fundamental reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos, contrajeron colectivamente, en nombre de la comunidad internacional, el compromiso de lograr la educación básica “para todos los ciudadanos y todas las sociedades”. El Marco de Acción de Dakar se basa en el más amplio balance de la educación básica realizado hasta ahora: la Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000. Esta evaluación, prevista desde la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en 1990, ha elaborado un análisis detallado del estado de la educación básica en el mundo entero. Cada país ha evaluado sus propios adelantos en el camino hacia el logro de los objetivos de Jomtien y ha presentado sus resultados en el transcurso de las seis conferencias regionales siguientes, celebradas entre 1999 y 2000: Conferencia del África Subsahariana sobre Educación para Todos, celebrada en Johannesburgo (Sudáfrica), del 6 al 10 de diciembre de 1999; Conferencia Regional de Asia y el Pacífico sobre Educación para Todos, celebrada en Bangkok (Tailandia) del 17 al 20 de enero de 2000; Conferencia Regional de los Países Árabes sobre Educación para Todos, celebrada en El Cairo (Egipto), del 24 al 27

de enero de 2000; Reunión de Ministros y representantes de los nueve países muy poblados (Grupo E-9), celebrada en Recife (Brasil) del 31 de enero al 2 de febrero de 2000; Conferencia Regional de Europa y América del Norte sobre Educación para Todos, celebrada en Varsovia (Polonia) del 6 al 8 de febrero de 2000; Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos, celebrada en Santo Domingo (República Dominicana) del 10 al 12 de febrero de 2000. Los seis marcos de acción regionales adoptados en esas conferencias sobre Educación para Todos forman parte integrante del Marco de Acción general de Dakar. En el Marco de Acción se declara que “la médula de la Educación para Todos es la actividad realizada en el plano nacional” y que “ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta”. La UNESCO, en su calidad de organización dedicada por excelencia a la educación, complementará la labor llevada a cabo por los gobiernos nacionales, coordinará y movilizará en el plano nacional, regional e internacional a todos los participantes, es decir, a los organismos de financiación multilaterales y bilaterales, las organizaciones no gubernamentales, los interlocutores del sector privado y las organizaciones de la sociedad civil. Los Estados tendrán que consolidar o crear sus planes nacionales de acción desde ahora hasta el año 2002, a fin de lograr los objetivos de la educación para todos en el año 2015, a más tardar. Se prestará una atención especial a las actividades en los ámbitos definidos en Dakar, a saber: la lucha contra el HIV-SIDA, la primera infancia, la salud en la escuela, la educación de las niñas y las mujeres, la alfabetización de adultos y la educación en situaciones de crisis. (<http://www.unesco.org>).

Su marco operativo es consensuado en las reuniones internacionales de los Ministros de Educación y evaluado mediante un formato de data común (metas e indicadores homologados), por el **Instituto Internacional de Estadísticas**.

Las teorías sobre el “purismo ideológico de la educación” y la necesidad que tienen los decisores de “disimular” el carácter interdependiente de la actual dinámica mundial, han impedido ver con claridad la correlación existente entre el **PEIn** y las propuestas de políticas educativas para cada país. Las decisiones gubernamentales,

que de manera forzosa procuran esta coordinación, suelen hacerlo sin pasar por la construcción de consensos nacionales, dificultando así, la comprensión sistémica de las relaciones entre las políticas educativas. De allí que las estrategias para derrotar la discrecionalidad de estas políticas de control, pasan por el impulso de amplios procesos de consulta reflexiva

Aún en contextos restringidos es posible innovar y desarrollar una propuesta educativa contrahegemónica. Podríamos incluso ilustrar estas posibilidades, mediante la comparación de datos y procesos internacionales con los nuestros. Ello, nos permitiría distinguir como en muchas regiones que nuestros “**mitos políticos educativos nacionales**” consideran opresores (EEUU, Inglaterra), el magisterio y los sectores progresistas de esos países han logrado avanzar en procesos de construcción de una nueva hegemonía, más allá de lo que los “**radicales nacionales**” hemos hecho.

En **Latinoamérica** destaca el papel de Cuba, cuyos resultados vienen influyendo, especialmente desde 1989, en las evaluaciones que se hacen de la educación en el área. Desde el 2003, el proceso de amplia participación del magisterio cubano en el desarrollo de las misiones educativas venezolanas, en el marco de la revolución bolivariana, ha generado lo que algunos autores han denominado, como la **cubanización de la pedagogía**. Ciertamente, para evitar cualquier tipo de colonialismo, este encuentro demanda un ambiente de debates, dinámica que aún es incipiente en nuestro país.

Las políticas cada vez son menos, el resultado de una sola instancia, sino que por el contrario cada vez más son el resultado de múltiples instancias, colectivos e individualidades que desde diversos referentes nacionales trabajan en un objetivo común.

Un ejemplo de ello, lo constituye el actual equipo mundial de discusión sobre los indicadores para los objetivos de la **Declaración de Educación para Todos (EPT)** dirigido por Roser Cusso y del cual forma parte el autor de este trabajo. Este equipo explora las bondades y resistencias de distintos indicadores de logros de los objetivos de la Declaración EPT. De una manera **participativa abierta y flexible**, se procura de alcanzar el mayor **consenso** posible para las políticas

educativas mundiales de dominación. Es decir, el consenso se construye con la **participación de la mayor cantidad de autores posible**. Mal puede entonces, construirse de manera cupular un **Proyecto Pedagógico Nacional** y una **Reforma Curricular** que aspire prestar una contribución significativa al impulso de una **democracia participativa y protagónica**.

## OBJETIVOS DEL PROYECTO EDUCATIVO INTERNACIONAL

Para conocer los alcances del Proyecto Educativo Internacional, debemos estudiar sus metas e indicadores a partir de sus aspectos propositivos. Los grupos de objetivos de la **Declaración de Educación Para Todos (EPT)** se refieren a seis aspectos centrales definidos por la Conferencia en 1990, con sus respectivos indicadores y los criterios de valoración de estos procesos. Estos hacen mención a la:

### 1. Protección y desarrollo de la primera infancia

**Objetivo:** *Expansión de las actividades de protección y desarrollo de la primera infancia, comprendidas las intervenciones en el plano familiar y comunitario, especialmente en favor de los niños pobres, desfavorecidos y discapacitados.*

*Indicador 1: Tasa bruta de matrícula en programas de desarrollo de la infancia en los sectores público, privado y comunitario, expresada en porcentaje del grupo de edad oficial interesado si es que lo hay, o si no del grupo de edad comprendido entre 3 y 5 años.*

*Indicador 2: Porcentaje de nuevos alumnos que ingresan en el primer grado de la enseñanza primaria, a los que se ha dispensado cualquier tipo de programa*

organizado de desarrollo de la primera infancia.

## 2. Enseñanza primaria

**Objetivo:** *Universalización de la enseñanza primaria o de la educación básica, así como del acceso a este nivel de educación, de aquí al año 2000.*

*Indicador 3: Tasa bruta de ingreso: nuevos alumnos que ingresan en el primer grado de enseñanza primaria en porcentaje de la población que tiene la edad oficial de ingreso en este nivel de enseñanza.*

*Indicador 4: Tasa neta de ingreso: nuevos alumnos que ingresan en el primer grado de enseñanza primaria y que tienen la edad oficial de ingreso en este nivel de enseñanza en porcentaje de la población correspondiente.*

*Indicador 5: Tasa bruta de matrícula.*

*Indicador 6: Tasa neta de matrícula.*

*Indicador 7: Gasto público ordinario en enseñanza primaria:*

*a) en porcentaje del PNB;*

*b) por alumno, en porcentaje del PNB por habitante.*

*Indicador 8: Gasto público en enseñanza primaria, en porcentaje del total del gasto público en educación.*

*Indicador 9: Porcentaje de maestros de enseñanza primaria que poseen los títulos académicos exigidos.*

*Indicador 10: Porcentaje de maestros de enseñanza primaria acreditados para enseñar de acuerdo con las normas nacionales.*

*Indicador 11: Número de alumnos por maestro.*

*Indicador 12: Tasas de repetición por grado.*

*Indicador 13: Tasa de supervivencia en el quinto grado (porcentaje de la cohorte de alumnos que alcanza efectivamente al quinto grado).*

*Indicador 14: Coeficiente de eficacia (número ideal de años-alumnos necesarios para que una cohorte finalice el ciclo de la enseñanza primaria, expresado en porcentaje del número efectivo de años-alumnos).*

### **3. Adquisiciones y resultados del aprendizaje**

**Objetivo:** *Mejora de los resultados del aprendizaje, es decir que un porcentaje convenido de una cohorte de edad determinada (por ejemplo, el 80% de los jóvenes de 14 años) alcance o supere el nivel establecido de aprendizaje que se considera necesario*

*Indicador 15: Porcentaje de alumnos que han alcanzado como mínimo el cuarto*

año de la escolaridad primaria y que dominan un conjunto de competencias básicas definidas a escala nacional.

Indicador 16: Tasa de alfabetización de las personas de edades comprendidas entre 15 y 24 años.

#### 4. Alfabetización de adultos

**Objetivo:** Reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos (el grupo de edad que se toma en consideración ha de determinarlo cada país) para el año 2000, por ejemplo a la mitad del nivel que tenía en 1990, haciendo hincapié suficientemente en la alfabetización de las mujeres para reducir considerablemente la actual disparidad entre la tasa de alfabetización masculina y la femenina.

Indicador 17: Tasa de alfabetización de adultos: porcentaje de la población de más de 15 años de edad que sabe leer y escribir.

Indicador 18: Índice de paridad de alfabetización entre los sexos: relación entre la tasa de alfabetización de las mujeres y la de los hombres.

#### 5. Formación en competencias básicas

**Objetivo:** Expansión de los servicios de educación básica y de la formación en otras competencias esenciales necesitadas por jóvenes y adultos, evaluándose la eficacia de los programas

*en función de la evolución de las conductas y de las repercusiones en la salud, el empleo y la productividad.*

Este objetivo atañe a una amplia gama de actividades de aprendizaje a nivel básico destinadas a impartir conocimientos, competencias y actitudes que los jóvenes y adultos necesitan en su vida cotidiana y su trabajo, con miras a mejorar su calidad de vida. El ámbito de este objetivo va más allá de la oferta de educación y formación básicas, y comprende también la eficacia y el impacto de los programas tal y como se manifiestan en la modificación de conductas y en las mejoras en materia de salud, de tasas de empleo, de productividad, etc.

Otra dimensión de ese examen tendrá que referirse al contexto de políticas y de gestión en el que se inscriben esos programas. ¿Cómo proceden los poderes públicos para fomentar, supervisar y regular esos programas? ¿Qué servicios gubernamentales organizan o financian estas actividades de educación y formación? ¿Quiénes son los principales patrocinadores y proveedores? ¿Cómo se insertan estas actividades en el sistema de educación y formación del país?

Por último, la evaluación tendrá que intentar apreciar la calidad, eficacia y resultados de estos programas. Se pueden obtener indicaciones sobre la calidad analizando la información relacionada con el nivel de educación y formación de los instructores, así como con el material pedagógico y los métodos de enseñanza utilizados (por ejemplo, experiencias prácticas interactivas, conferencias, demostraciones, etc.).

La eficiencia y los resultados de estos programas se pueden evidenciar con algunos indicadores substitutivos, a saber: tasas de asistencia y de terminación de los cursos (que suelen ser reveladores del concepto que los educandos tienen de la adecuación del programa a sus necesidades); logros de los "graduados" en materia de obtención de un empleo o de mejora de sus ingresos; y modificaciones de conductas en materia de prácticas sanitarias, cuidados a los niños, nutrición, etc.

Aunque sea difícil medir la repercusión social de estos programas, es un aspecto que sin embargo no se debe descuidar. La información procedente de los informes de evaluación de los programas y de los estudios de casos, así como las impresiones de las distintas partes interesadas (por ejemplo, patrocinadores de programas, funcionarios locales, etc.) pueden proporcionar elementos de análisis.

## 6. Educación para una vida mejor

**Objetivo:** *Que las personas y las familias, a través de todos los conductos de educación — comprendidos los medios de comunicación de masas, las demás formas de comunicación modernas y tradicionales, y la acción social— incrementen su adquisición de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios para vivir mejor y obtener un desarrollo sólido y sostenible, evaluándose la eficacia las actividades en función de la evolución de las conductas.*

El examen de los progresos de la educación para una vida mejor, podrían referirse a los cambios significativos que se han producido desde 1990 en los siguientes ámbitos:

### **1. Utilización de medios de comunicación electrónicos e impresos con fines educativos:**

- \*Emisiones educativas (radio y televisión) utilizadas en las escuelas.
- \*Emisiones educativas utilizadas en los programas extraescolares.
- \* Emisiones educativas utilizadas para incrementar las competencias de los docentes en servicio.
- \* Anuncios de servicios públicos difundidos por radio y televisión.
- \* Programas educativos difundidos al público en general.
- \* Distribución geográfica de las emisiones (zonas rurales y zonas urbanas, por región).
- \* Periódicos y revistas con secciones, artículos o suplementos de índole educativa.
- \* Utilización activa de bibliotecas, museos y ferias del libro para promover y apoyar la educación básica.
- \* Teatro ambulante y otros espectáculos que transmiten mensajes educativos.
- \* Campañas de movilización social para incrementar la concienciación y los conocimientos del público, por ejemplo en materia de vacunación infantil, protección del medio ambiente y riesgos para la salud.

### **2. Políticas, gestión y financiación**

- \* Políticas y medidas oficiales para la utilización de los medios de comunicación de masas con fines educativos.

- \* Servicios gubernamentales que utilizan los medios de comunicación de masas para la educación básica.
- \* Otros patrocinadores de programas educativos a través de los medios de comunicación de masas.
- \* Reglamentación y supervisión de esos programas por parte de los poderes públicos.
- \* Financiación pública y privada de esos programas.

### 3. Calidad, eficacia y resultados

- \* Educación y formación pedagógica de los planificadores de programas.
- \* Cooperación entre los profesionales de la educación y los de los medios de comunicación de masas.
- \* Reacciones (retroinformación) y demanda de docentes y directores de escuela.
- \* Reacciones de los oyentes, espectadores y lectores de los medios de difusión.
- \* Demanda de más emisiones o artículos con contenido educativo.
- \* Esquemas de conducta del público destinatario, puestos de manifiesto por la mejora de las prácticas sanitarias, del cuidado de los niños, de la utilización de los servicios públicos, de la participación en organizaciones sociales, etc.

Para monitorear su inserción y desarrollo se establecen las siguientes **fuentes de datos**:

Muchos de los datos necesarios para efectuar una evaluación exhaustiva de la EPT ya están disponibles, o se pueden obtener en cada país. Entre las fuentes de datos figuran:

- A. Informes anuales de las escuelas o cuestionarios cumplimentados por el Ministerio de Educación o por autoridades educativas de nivel jerárquico inferior.
- B. Encuestas en las escuelas realizadas sobre cuestiones específicas de vez en cuando.
- C. Informes de la inspección escolar.
- D. Anuarios estadísticos publicados por el Ministerio o por las oficinas centrales de estadísticas.
- E. Encuestas sobre las familias.
- F. Censos de población.
- G. Estudios e informes sobre proyectos preparados para el Ministerio o para donantes.

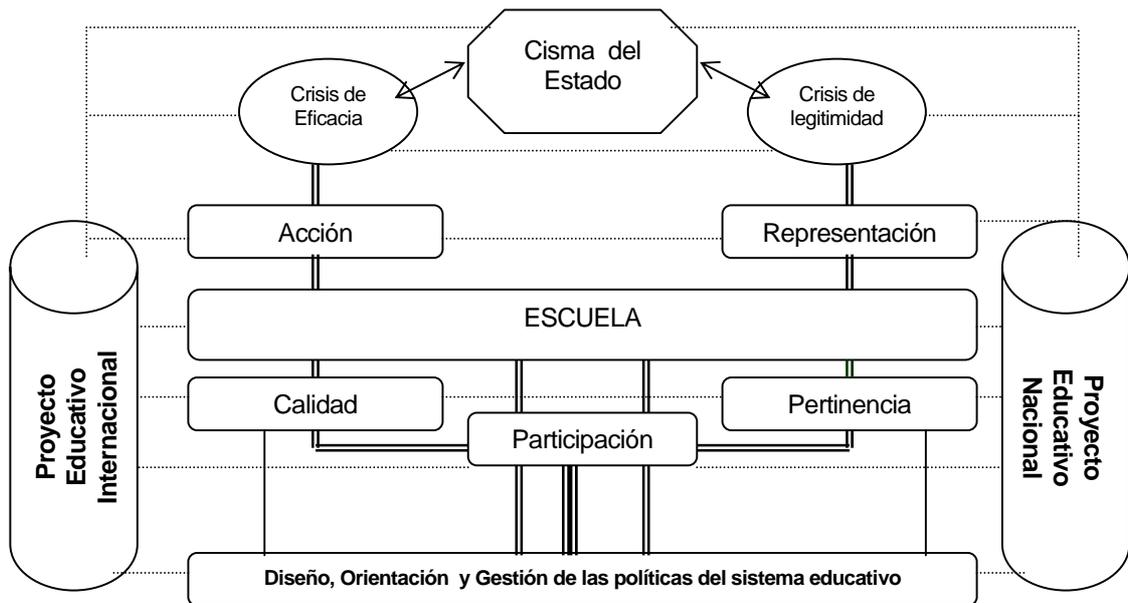
Además, es menester hacer un esfuerzo especial para obtener datos sobre determinadas actividades de educación básica, y más concretamente sobre las realizadas fuera de la escuela. Esto puede implicar que se realicen o encarguen:

- H. Estudios de muestras, utilizando métodos estadísticos establecidos para garantizar su fiabilidad.
- I. Estudios de muestreo, usando métodos sencillos para obtener datos ilustrativos.
- J. Estudios de casos para documentar detalladamente experiencias particulares.
- K. Entrevistas para obtener datos descriptivos y opiniones.

Consideran importante que cada país utilice todas las fuentes de datos posibles y otros elementos de información pertinentes para obtener una visión de conjunto exhaustiva y fiable, y así poder analizar los adelantos realizados en la consecución de los objetivos de la EPT.

Todos estos objetivos, indicadores, fuentes y metodología procuran ser consensuados para garantizar su viabilidad. Se realizan continuos encuentros mundiales, continentales y regionales para tal fin. Por ello, colocar como excusa la magnitud de la exigencia organizacional para construir participativamente un Proyecto Pedagógico Nacional se convierte en un argumento poco feliz, cuando observamos la tendencia participativa mundial.

Sin desconocer las especificidades, existen un conjunto de tareas y procedimientos comunes para solucionar el problema compartido de la crisis de eficacia y legitimidad del aparato gubernamental y sus instituciones. Estas se refieren a:



El PEIn se inserta en los procesos que hemos venido trabajando en otros textos, respecto a la crisis de eficacia y legitimidad de la acción

gubernamental como justificación para el inicio de operaciones de cambio o reforma que en todas las áreas se realizan en los países de la región.

A partir de esta dinámica, realizaremos un breve estudio comparado de complejidad elemental respecto a las reformas educativas que se realizan en algunos países de la región y su complementariedad, de tal forma que el lector pueda establecer la dinámica relacional entre ellos y, de estos con el Proyecto Educativo Internacional (PEIn) para así ilustrar la significación que le estamos asignado a este último.

---

La tendencia reformadora internacional en  
la educación

---



## LA REFORMA EDUCATIVA: PERSPECTIVA COMPARATIVA

La crisis de **eficacia** y **legitimidad** fue y es utilizada por los centros de poder económico mundial para imponer su **agenda** neoliberal. En esta perspectiva se busca desmontar, a través de la **Reforma del Estado**, el viejo aparato estatal nacional con sus políticas de **Bienestar Keynesiano** y **Fordismo**. En el caso de los países Latinoamericanos, ésta **crisis de representación y acción** se relaciona estrechamente al **cisma de gobernabilidad**<sup>37</sup>.

La reforma educativa es parte de este proceso y no constituye una dinámica exclusiva de la realidad venezolana. Si bien es un movimiento en espiral, su desarrollo es desigual y combinado en los distintos países.

**El referente común en estos procesos de crisis de eficacia y legitimidad lo constituye la exigencia societal de participación y más democracia.** Para ilustrarlo citaremos brevemente cuatro ejemplos recientes de reforma educativa, como casos en el continente: Argentina, Chile, Colombia y los Estados Unidos<sup>38</sup>.

## ARGENTINA

En el caso de **Argentina** encontramos que la reforma educativa iniciada en los ochenta se profundiza en la década de los noventa a la luz del ensayo neoliberal duro, que la administración de ese país, junto con el FMI y el BM decidieran recorrer.

En esa perspectiva, establecen como **“principios y objetivos generales de la educación** el logro de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa” (Database, 1998).

<sup>37</sup> Crisis muy cierta que legitimaba la propuesta de reforma.

<sup>38</sup> La información sobre estos procesos se corresponde a (1) los informes nacionales presentados ante la Organización Internacional de Educación por cada uno de los ministros de Educación (1998) de los países miembros de la Conferencia Internacional de Educación, los cuales la UNESCO-CIE nos facilitó para uso de la línea de investigación comparativa sobre gerencia y calidad de la educación; (2) Otros documentos sobre estos procesos que forman parte de la base documental de la línea; (3) El trabajo de campo realizado por el autor en dos de esos países (Argentina y Colombia).

Expresan sus **prioridades y preocupaciones actuales en materia de educación,**

*a partir del reconocimiento que Argentina como República democrática durante varios periodos de su historia reciente vivió diversas interrupciones políticas al proceso democrático, con consecuencias críticas para su economía y el conjunto de la sociedad. Con el restablecimiento de la democracia, la estabilidad alcanzada en estos años y el proceso de reforma del Estado se generan condiciones propicias para el mejoramiento sustantivo del sistema educativo. Sin una mejora educativa será imposible que la estabilidad, la nueva estructura del Estado y las reformas económicas, logren por sí solas el objetivo del desarrollo sostenido. Con ese fin la transformación está orientada en torno a la complementación de los siguientes objetivos: la consolidación de la identidad nacional; el afianzamiento de la democracia; la generación de crecientes niveles de justicia social; el aumento sostenido de la productividad, la eficiencia y la competitividad<sup>39</sup>. (Database, 1998)*

Es decir, las prioridades educativas están sujetas a las exigencias de gobernabilidad (**legitimidad**) y acción gubernamental (**eficacia**), así como a las reformas económicas para el aumento de la productividad, la eficiencia y la competitividad<sup>40</sup>. Aún más, enuncian, aunque con fines utilitarios, la estrecha **vinculación de escuela y comunidad-sociedad en la construcción del futuro y su papel reproductor de poder**, al señalar:

*"Existe consenso acerca de que el papel de la educación en la conformación actual de la ciudadanía no se agota en la esfera política del voto, de la representación y de la igualdad formal ante la ley. Debe transmitir valores que preparen a los ciudadanos para ser miembros*

<sup>39</sup>Subrayado nuestro

<sup>40</sup>Recuérdese el libro de IESA sobre la competitividad en varias áreas, incluida la educación.

*activos de una comunidad organizada y para una convivencia basada en el respeto por la diversidad, el pluralismo y la tolerancia. La generación de crecientes niveles de justicia social implica otorgar a la educación un papel activo en la disminución de las desigualdades sociales. En esta línea se hace hincapié en una distribución democrática de saberes socialmente válidos y de las credenciales que los acreditan como parte fundamental de la contribución de una sociedad verdaderamente integrada.*

Luego, en el marco de las reformas, se destaca la voluntad de ir abandonando de manera progresiva, el papel del gobierno central en el financiamiento de la educación pública, al puntualizar que

*"Una de las líneas de acción es la federalización educativa que, como proceso de conducción política, apunta a profundizar la cohesión del sistema educativo nacional. La descentralización tiene como fin mejorar el gobierno y la gestión de la educación y generar procesos de formación acordes con las diversas realidades. La descentralización constituye uno de los ejes principales de la actual gestión educativa. Dentro de ella se inscribe como una etapa la transferencia gestora de los servicios educativos a los niveles provinciales de gobierno. Para instrumentar la transferencia de servicios, el Congreso ha aprobado una ley específica que faculta al Poder Ejecutivo a concertar con los gobiernos provinciales el financiamiento y sostén de los servicios transferidos en caso de que las jurisdicciones no alcancen – por los mecanismos previstos en el presupuesto – a solventar los gastos correspondientes<sup>41</sup>. El fortalecimiento del Consejo Federal de Cultura y Educación constituye el ámbito adecuado de concertación y coordinación de programas y proyectos de las distintas jurisdicciones, sin afectar las facultades y responsabilidades propias de cada una de ellas.*" (Database, 1998)

<sup>41</sup>Subrayado del autor para ilustrar la perspectiva neoliberal de la reforma

En simultaneidad con los procesos de reforma educativa impulsados en Venezuela (1981-1998/) y otros países del continente, se señala que:

*" En este marco la reestructuración comprende básicamente nuevas definiciones en torno a diferentes aspectos: perfil institucional y funciones, mecanismos de gobierno y de gestión, los procesos y resultados, la composición y las características de los recursos humanos, la infraestructura y el equipamiento, la reorganización del Ministerio de Cultura y Educación. La actividad del Ministerio queda legitimada por la pertinencia de sus propuestas generadas con la participación permanente y oportuna de los actores sociales implicados. Esto supone una capacidad para comunicar y defender informaciones, propuestas y argumentaciones complejas ante actores diversos.<sup>42</sup>*  
"(Database,1998)

Puntualizan que las **decisiones en materia educativa son tomadas con "los actores que conforman el proceso educativo, con el objeto de recibir sus propios aportes, visiones e intereses referidos a la elaboración, aplicación y evaluación a las políticas educativas; con los otros sectores de la comunidad, con el objeto de lograr una participación activa en la acción educativa formal y no formal'** (Database,1998).

## CHILE

**Chile** es un país que durante la **dictadura** y los primeros años de la **democracia tutelada** impulsó un proceso de ajustes económicos, que a diferencia de lo ocurrido en Argentina no tuvo como eje central el paquete neoliberal, sino la orientación **eficientista cepalina**, orientada discursivamente a la **eficiencia administrativa** del aparato burocrático de

<sup>42</sup>Negritas del autor para destacar la legitimación de la reforma mediante la legitimación instrumentada con la activa participación de los distintos actores/autores educativos.

la educación y la **calidad** relacionada a **equidad**. Esta última, vista como capacidad del Estado para garantizar acceso a los servicios y derechos fundamentales (Sic), razón por la cual las reformas aspiraron a alcanzar mayor **eficiencia-producto**.

Esto se evidencia al revisar los **principios y objetivos generales de la educación** consagrados básicamente en la Constitución Política de la República, aprobada en 1980, y en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, aprobada en 1990, a partir de los cuales se impulsa la reforma educativa como proceso,

*" Tomando como base los programas de gobierno de las anteriores administraciones democráticas y las recomendaciones del Informe de la Comisión Nacional de Modernización, desde 1995 se ha dado a las transformaciones iniciadas desde 1990 y a las nuevas propuestas el carácter de una reforma educativa. Esta reforma es definida bajo los conceptos de modernización democrática y con equidad. Es una modernización en curso y con una perspectiva de mediano y largo plazo. En términos generales, se trata de: (1) Proveer una formación general de calidad similar para todos; (2) Reformar y diversificar la educación secundaria; (3) Fortalecer la profesión docente; (4) Dar mayor autonomía y flexibilidad de gestión a los establecimientos educativos y más información pública; (5) Aumentar la inversión pública y privada en la educación "(Database,1998)*

Al abordar la **autonomía** y la **construcción curricular**, se evidencia el paralelismo con nuestros procesos de reforma educativa. Una lectura crítica nos permite develar variaciones en la lectura de la realidad y el énfasis de las acciones, conforme se analice desde una cultura escolar dada (transformadora o neoliberal). Por ello, se señala que

*" Respecto a la demanda de mayor autonomía para los establecimientos, particularmente para los del sector municipal, además del proceso de*

*descentralización pedagógica y la descentralización curricular recién iniciado, el Ministerio está empeñado en estimular, a través de su sistema de supervisión, que cada establecimiento genere su propio "proyecto educativo". Para el sector municipal, este propósito se ve reforzado por una nueva disposición legal aprobada en 1995: la que establece los Planes Anuales de Desarrollo Educativo (PADEM). Otro avance en el sentido de la autonomía y el liderazgo, es la facultad conferida por reciente reforma legal a los Alcaldes para que entreguen a los directores, cuyas comunidades escolares lo soliciten, competencia para manejar fondos propios, dando cuenta de ello a profesores y padres de familia. Por otro lado, en el marco del proceso general de modernización del Estado, se está iniciando un amplio esfuerzo de racionalización y de fortalecimiento institucional del Ministerio de Educación, con criterios de flexibilidad y desconcentración que se apoya en las técnicas contemporáneas de gestión. "(Database,1998)*

La **participación** de los distintos actores en la toma de decisiones en materia educativa, constituye referente obligatorio en la reforma educativa chilena.

## COLOMBIA

En cuanto a **Colombia**, la reforma educativa iniciada a partir de la Constituyente de 1991, define al país como

*" un Estado Social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía en sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general" (Artículo 1) "(Database,1998)*

En la Carta Magna Colombiana (1991), aparece definido como principio fundamental del sistema educativo:

*" (...) La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.(artículo 68) "(Database,1998)*

Se evidencian signos de un esfuerzo gubernamental por contextualizar la educación, al enfatizar su relación con el momento histórico. Es así, como se precisa que:

*"La reforma educativa del año 1976 había establecido que el sistema educativo estaba conformado por la educación formal y la no formal. La educación formal comprendía los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria), educación media e intermedia y educación superior. La escolaridad obligatoria comprendía únicamente los cinco años de la educación básica primaria (actualmente comprende nueve grados, cinco de primaria y cuatro de secundaria). Fruto del mandato constitucional, con base en un amplio proceso de concertación y de coordinación entre diversos enfoques y tendencias sobre el desarrollo educativo del país, se formula en 1994 la Ley General de Educación con el sentido de ser una plataforma de lanzamiento hacia la conquista de una nueva educación para un nuevo país, una educación considerada como "un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes." (Ley General de Educación, artículo 1). "(Database,1998)*

A partir de las **definiciones constitucionales** y, de la **Ley de Educación**, se establecen **mecanismos participativos** para definir el horizonte de acción gubernamental. En este aspecto se señala:

*"Acorde con los designios y los derroteros trazados por la Ley General, el Ministerio de Educación Nacional, ha promovido una amplia convocatoria para crear, construir y desarrollar el primer Plan Decenal de la Educación (1995-2005) cuyo objetivo principal es el de obtener "la confluencia de voluntades y esfuerzos de toda la Nación alrededor del proyecto educativo más ambicioso de nuestra historia: la formación de seres humanos integrales, comprometidos socialmente en la construcción de un país en el que primen la convivencia y la tolerancia, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la humanidad en favor de su propio desarrollo y del país". Con la convicción de que la "educación como principal fuente de saber se constituye en la época actual en la más cierta posibilidad de desarrollo humano, cultural, económico y social de la Nación." (Database,1998)*

Es así cómo el **Plan Decenal** de Colombia (1994), **construido participativamente**, contiene los siguientes propósitos generales:

*" (...)generar una movilización de opinión por la educación; lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia política; formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción – cualquiera que sea – al desarrollo sostenible del país y a la preservación del ambiente; afirmar la unidad y la identidad nacional dentro de la diversidad cultural; superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan al sistema educativo para ofrecer a todos los ciudadanos una educación de calidad en condiciones de igualdad; organizar todos los esfuerzos de los grupos sociales en un nuevo Sistema Nacional de Educación; proponer e impulsar el concepto de "ciudad educadora" para la educación extraescolar; asegurar que todas las instituciones de educación básica tengan la posibilidad real de proporcionar una educación completa y de calidad; ampliar la cobertura del sistema educativo. "(Database,1998).*

## ESTADOS UNIDOS

Finalmente, respecto a los **Estados Unidos**, encontramos que:

*" La educación en los Estados Unidos generalmente refleja los valores y prioridades de la sociedad. Éstos incluyen una dedicación a los ideales democráticos, **un compromiso con la libertad individual, y un respeto para la diversidad de la población.** En términos amplios, el sistema de educación americano tiene como su meta el establecimiento de una educación de calidad que les permitirá a todos los niños que logren su potencial más alto como individuos, sirve eficazmente como ciudadanos de una sociedad libre, y con éxito compete en un mercado global cambiante. "(Database,1998)*

Es necesario destacar que

*" El sistema de educación en los Estados Unidos es muy descentralizado. Según la Décima Enmienda a la Constitución americana el gobierno federal no tiene autoridad para establecer un sistema de educación nacional, ni las agencias Federales ordinariamente prescriben política o plan de estudios alguno para las escuelas locales. Se toman tales decisiones al nivel Estatal o distrito. Debido a esta descentralización, las leyes que gobiernan la estructura y volumen de programas de educación pueden variar grandemente entre Estados o Distrito distintos. Algunas de estas leyes son muy prescriptivas; otras son amplias para permitir flexibilidad considerable a los distritos escolares locales de la manera que ellos operan sus escuelas. Por otro lado, a pesar de esta oportunidad para la experimentación y diversidad, los programas educativos de los 50 Estados son notablemente similares, indudablemente el resultado de tales factores comunes son las similares necesidades sociales y económicas de la nación, el traslado frecuente de estudiantes y maestros de una parte del país a otro, y el papel de agencias acreditadoras nacionales de las prácticas educativas. "(Database,1998)*

La definición de políticas de reforma educativa es una **práctica descentralizada** con clara orientación de **facultación** a los **ciudadanos**, incluidas las **Metas Educativas 2000**, en cuyo caso el Estado central es una instancia unificadora de procesos multidireccionales.

## LA CONSTRUCCIÓN DEL CONSENSO EN LA TENDENCIA REFORMADORA INTERNACIONAL

Al repasar, tanto el camino planteado por la Declaración de Jomtein (1990) sobre Educación Para Todos (EPT), así como por los cuatro casos de reforma educativa revisados brevemente, encontramos un conjunto de dinámicas comunes y un referente homologado para su construcción: la participación amplia, flexible y permanente de los actores sociales en la toma de decisión. Proceso que en el caso de los Estados Unidos tiene al distrito escolar y al plantel como unidades básicas de consulta o discusión para la elaboración de políticas.

En términos globales y al menos en teoría, todos los procesos de reforma educativa se fundamentan en procesos de participación y protagonismo ciudadano, para poder diseñar de manera consensuada las metas, ejecutarlas, monitorearlas y alcanzarlas, en plena correspondencia con el Proyecto Educativo Internacional.

Más que una moda, se le demanda a la educación prestar una contribución significativa a la resolución de la crisis de gobernabilidad de los sistemas políticos nacionales de la región. **Puede abstraerse el Ministerio de Educación y Deportes (MED) de esta dinámica en la construcción del Proyecto Pedagógico Nacional.** Esta es una temática que debe alimentar los debates de los maestros venezolanos, en el marco de la revolución bolivariana.

---

# Proyecto Educativo Nacional

---



## LA PROPUESTA EDUCATIVA NACIONAL

Se supone que cada país tiene una propuesta, un modelo, un ideario de educación que se corresponde al **consenso** alcanzado sobre sus **necesidades de desarrollo nacional** y las **aspiraciones de sus ciudadanos**.

A partir de esta construcción se impulsa un **modelo de sistema escolar** (*niveles y modalidades*, en nuestro caso) y **extraescolar** (*educación permanente, postalfabetización, espacios no escolarizados, necesidades emergentes*).

El **sistema escolar** desarrolla las aristas **gerencial** (de aula, centro, distrito escolar, zona educativa, nivel central y coordinación Inter-ministerial), **pedagógica** (curricular, didáctica, evaluativa, de planeamiento educativo), **comunitaria** (impacto de la educación en el entorno escolar y de este en los contenidos y procesos del aula), de **formación docente** (vocacional, educación superior –pre y postgrado-, en servicio y para situaciones no previstas o contingentes) **investigación** (micropolítica escolar y macropolítica educativa) e **integración** (entre niveles y modalidades) que se corresponda a la propuesta general.

Y decimos “se supone” porque al estudiar los sistemas educativos nacionales, a veces la coherencia escolar aparece difusa, por no decir incoherente.

En el plano nacional las formas establecidas para alcanzar este consenso se pueden agrupar en cuatro grandes cuerpos y cinco niveles. Estos son:

Direccionalidad del consenso	Nivel del consenso
1. Los gobiernos diseñan la <b>propuesta</b> educativa nacional la cual se legitima en su comunicación con los ciudadanos	(a) Nacional
	(b) Estatal
	(c) Municipal y/o parroquial

	(d) Local <sup>43</sup>
	(e) Plantel
2. Los gobiernos diseñan el <b>borrador</b> de la propuesta educativa nacional. A partir de este borrador se abre un amplio debate que la enriquece hasta alcanzar el mayor <b>consenso</b> posible	(a) Nacional
	(b) Estatal
	(c) Municipal y/o parroquial
	(d) Local
	(e) Plantel
3. Los gobiernos abren un periodo de consultas sobre temas generadores en materia educativa. Las opiniones, respuestas y formulaciones de los ciudadanos se sistematizan hasta alcanzar una primera aproximación de propuesta oficial la cuál se valida y/o legitima sometiéndola nuevamente a consulta asamblearia ciudadana. En esta última etapa se escuchan, reciben y procesan las observaciones de los ciudadanos sobre las síntesis realizadas y se	(a) Nacional
	(b) Estatal
	(c) Municipal o por distrito escolar
	(d) Comisión Sistematizadora

<sup>43</sup> En este trabajo se entiende la localidad como un espacio de unidad étnica, cultural, histórica, antropológica con un territorio intermedio entre el municipio o la parroquia y el plantel. Esta referido a las múltiples comunidades que tienen relación con un plantel o una cadena de planteles (rurales, indígenas, marginales, especiales, entre otros)

<p>prepara la propuesta oficial definitiva. Esta propuesta oficial definitiva luego es convertida por el ejecutivo en Aspectos Propositivos que orientan las políticas públicas y los procesos de toma de decisión gubernamental en el área. Se asume que este consenso está en permanente evaluación y ajuste para alcanzar el mayor grado de pertinencia posible<sup>44</sup>.</p>	<p><b>(e) Ejecutivo</b></p>
<p>4. Se abre un debate abierto desde los ciudadanos sobre el modelo de educación, su teleología y articulación sistémica, debate que pasa por asambleas de ciudadanos (de plantel y/o local), los Consejos Locales de Planificación Pública, los Consejos Estatales de coordinación de Políticas Públicas hasta culminar en la gran asamblea de planificación educativa que sintetiza, hace coherente el modelo y articula las iniciativas. Se tiene como referentes la Constitución Nacional, la Ley Orgánica de Educación y otras síntesis jurídicas marco (En nuestro caso la LOPNA, por ejemplo). Se entiende este proceso también en la perspectiva de</p>	<p><b>(a) Plantel o desde los sujetos / actores sociales concretos</b></p> <p><b>(b) La Asamblea de Ciudadanos del sector</b></p> <p><b>(c) La Alcaldía o Junta Parroquial a través de los CLPPP<sup>45</sup></b></p> <p><b>(d) El Consejo Estatal de Coordinación de Políticas Públicas</b></p>

<sup>44</sup> Esta fue la ruta asumida por la Constituyente Educativa para la elaboración del Proyecto Educativo Nacional (PEN) y los Aspectos propositivos del PEN

<p>actualización, reforma y elaboración de una nueva Ley de Educación. En nuestro país esta ruta es un camino inédito que tiene sus antecedentes en el PEN y la Constituyente Educativa</p>	<p><b>(e) La Asamblea Nacional de Planificación, El Consejo Federal de Gobierno o el Consejo Nacional de Educación.</b></p>
---	---

En nuestro país cada una de las dos grandes expresiones de la **cultura escolar** (neoliberal y transformadora) constituyeron espacios para la construcción del consenso mínimo necesario que les permitiera formular **propuestas educativas nacionales** con legitimidad y pertinencia para guiar la acción gubernamental. Fueron los casos de la **Asamblea Nacional de Educación** (ANE; 1998, **cultura escolar neoliberal**) y la **Constituyente Educativa** (1999, **cultura escolar transformadora**).

Mientras la **ANE** (1997-1998) presentó un conjunto de propuestas para legitimarlas en debates públicos, la **Constituyente Educativa** (1999) le formulo al país nacional un conjunto de preguntas generadoras para los debates, referidas al país que tenemos y el país que queremos, la educación que tenemos y la educación que queremos a partir de los cuales, en el último de los casos, se construyó participativamente un discurso relacionado con la nueva legalidad que emanaba de la asamblea constituyente (1999) y el nuevo texto constitucional.

Las primeras aproximaciones discursivas desde estas referencias se denominaron Compromiso Educativo Nacional (CEN, 1998) y Proyecto Educativo Nacional (PEN, 1999), alcanzando un universo consultado la primera de setenta y la segunda de unos 500.000 actores sociales, respectivamente.

Sin embargo, no se puede aspirar alcanzar un consenso total en materias de tanto interés social como las educativas. Los actores y las clases sociales tienen los límites de sus intereses, los cuales se ponen en juego en los debates. Estos intereses guían las argumentaciones y las mediaciones que se hacen presentes, la hora de construir un diálogo intersubjetivo.

---

<sup>45</sup> Consejos Locales de Planificación de Políticas Públicas

El máximo consenso posible es aquel que logra fusionar las fronteras de las visiones parceladas, construyendo una potente visión de conjunto; dinámica que suele ocurrir en momentos de relativa paz social generada por la bonanza económica. Condición que no se cumple en la actualidad, prácticamente en ningún país del continente.

En el caso de Venezuela, mientras el **Proyecto Educativo Nacional** se constituye en el esbozo del **programa educativo del gobierno de la revolución Bolivariana** (1999- ), el **Compromiso Educativo Nacional** (CNE, 1998) es la agenda educativa de los sectores opuestos al proceso de transformaciones que lidera Hugo Chávez. A tal punto es cierta esta conclusión, que la figura más conocida del CNE, el Dr. Leonardo Carvajal era el virtual Ministro de Educación en el breve periodo del golpe fascista de Abril de 2002. Situación que evidencia el carácter político sistémico de la educación, develando la inutilidad del llamado ingenuo a una educación apolítica .

## EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL (PEN)

El **Proyecto Educativo Nacional (PEN)** es la síntesis **macro política** de la propuesta de cambios para alcanzar una educación liberadora que genere prosperidad, felicidad y solidaridad. El PEN es una propuesta inclusiva que se imbrica profundamente con el resto de las discursivas de transformación. El PEN evita la visión asistémica del sistema educativo, ajustando su contenido al contexto histórico y social. Al respecto el PEN (1999, p.13) apunta:

*En la elaboración de planes, programas y proyectos educativos, sobre todo en los últimos intentos de reformas educativas, se puede constatar lugares comunes y puntos de vista sobre la globalización, el nuevo patrón tecnológico, la sociedad del conocimiento, la competitividad y la productividad, donde existe un enmascaramiento de su origen, una ausencia de los sujetos sociales involucrados y sus intereses en conflicto. Se trata de una visión tecnocrática que forma parte de la razón dominante, centrada en aspectos técnico-instrumentales del hombre y del desarrollo social.*

*Por ello resulta obligante en el Proyecto Educativo Nacional superar este tipo de enfoque en sus lecturas, diagnósticos y soluciones, para que el cambio educativo tenga una perspectiva emancipadora.*

El **Proyecto Pedagógico Nacional (PPN)** vendría a ser la dimensión **micro política** de la ruta de cambios educativos a emprender. Macro y micro política son posibles y viables solo si se articulan y complementan entre si.

Un discurso macro político sin inserción micro política es un esfuerzo perdido y acción micro política que no se funde en la macro política sistémica es una necedad o un eufemismo pedagogicista.

Ambas iniciativas aisladas solo sirven para engañar y legitimar la opresión, la explotación y el neo colonialismo, independientemente de la bondad de algunos de sus enunciados.

## EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL (PEN) Y LOS INDICADORES DEL SISTEMA ESCOLAR

El discurso inherente a las propuestas educativas devela la **cultura escolar** que promueve para cada sistema educativo, aunque no explique a simple vista la **direccionalidad complementaria** de los Proyectos Educativos Nacionales (PEN's) respecto a los **planteamientos hegemónicos** que viabiliza el Proyecto Educativo Internacional (PEIn), o aunque si permite visualizar los espacios de autonomía o dependencia respecto al PEIn.

Las pistas al respecto las encontramos en los:

- (1) indicadores educativos;
- (2) indicadores de gestión pedagógica del sistema escolar y/o
- (3) indicadores de calidad de vida

La mayoría de sistemas educativos nacionales tienen un Sistema de Evaluación de los aprendizajes. Asimismo, tanto la gestión educativa, como los diseños y modelos de enseñanza, contienen los conceptos y teorías de calidad de vida que maneja una sociedad.

En el caso de Venezuela, el **Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA)** es la instancia encargada de monitorear el comportamiento del sistema. La mayoría de estos sistemas de evaluación de los aprendizajes no están montados sobre la base de las características, necesidades y pertinencia de metas de cada sistema educativo nacional sino que son determinados de manera exógena.

Es decir los indicadores de primer, segundo y tercer nivel no son contruidos de manera autónoma por cada sistema educativo, sino que estos vienen determinados por las instancias supranacionales encargadas de darle viabilidad al Proyecto Educativo Internacional.

Para concretar esta imposición exógena de indicadores han creado instancias, mecanismos y procedimientos normalizados. En el caso de Latinoamérica, el Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación (chile) y el Instituto Internacional de Estadísticas Educativas (Canadá) constituyen dos instancias que trabajan en esa dirección. Sus prácticas institucionales aparecen legitimadas mediante el mecanismo de la clasificación del comportamiento del sistema educativo nacional respecto a la calidad de la educación en relación a sus pares regionales y mundiales.

El procedimiento de **homogenización** se produce por la vía de

- (1) la elaboración de indicadores únicos para la región,
- (2) la promoción de la aceptación por parte de los países miembros de su utilidad como referencia comparativa de calidad de la educación a pesar de no estar validada su pertinencia local y,
- (3) tendencia a estandarizar la población objetivo a evaluar estadísticamente para la clasificación.

Los argumentos para garantizar que todos resumen a ésta dinámica se fundamentan en el supuesto que su rechazo colocaría al sistema educativo al margen de la mirada mundial e implicaría penalizar al país a la

hora de solicitar préstamos de cooperación, ayuda y asesoramiento internacional. Apoyos nada despreciables para países con una economía contraída.

La paradoja a esta situación ocurre con Cuba, cuyos resultados de logro por parte del sistema educativo son altísimos, combinado los indicadores internacionales con los construidos de manera pertinente y legítima por el propio país.

A partir de esta recuperación de la noción de totalidad, intercambio y relación sistémica, es posible avanzar en el estudio de la especificidad del caso Venezuela.

## LA CONSTRUCCIÓN DEL CONSENSO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA REVOLUCIÓN BOLIVARIANA

La pregunta clave gira alrededor de encontrar para que nos sirven el conocimiento de todas estas dinámicas de dominación y resistencia. Respuesta que a nuestro juicio reside en la necesidad de buscar y lograr el mayor consenso posible en la formulación de la propuesta educativa nacional y las políticas públicas que el se derivan, si realmente queremos impulsar una educación emancipatoria, liberadora y de profundo arraigo nacional.

Cómo lo haremos? **Según nuestro criterio, que no excluye otras posiciones, esto solo es posible hacerlo, sosteniendo y manteniendo activado el poder constituyente en el marco del modelo de democracia participativa y protagónica que postula nuestra carta magna.**

---

## Proyecto Pedagógico Nacional y Revolución Bolivariana

---



# PROYECTO PEDAGÓGICO NACIONAL Y REVOLUCIÓN BOLIVARIANA

*“En la historia de la pedagogía, los discursos en torno a los sujetos educativos se han movido en dos direcciones opuestas: de un lado, el puericentrismo y, de otro, el magíster-centrismo. Estos enfoques, que tienen una larga historia de experimentación y conceptualización, están arraigados en prácticas pedagógicas determinadas. Uno y otro absolutizan sus perspectivas. Gramsci relativizó ambos; los situó en el orden de materialidad histórica. No olvidó colocarse en el orden de la materialidad histórica. No olvidó colocarse en el lugar del otro y, de otra, no perdió de vista el sentido del proyecto, esto es, estableció una distancia histórica entre el innatismo rousseauiano, idealista y optimista, y el pragmatismo autoritario e instrumentalista”. (Jorge Gantiva Silva, 1998, El sentido de la filosofía, de la política y la tarea de pensar: Un ensayo sobre Gramsci. p.114).*

## EL PROYECTO PEDAGÓGICO NACIONAL COMO PROCESO DE LA REVOLUCIÓN BOLIVARIANA

No contamos con un **Proyecto Pedagógico Nacional (PPN)**. La propuesta de elaboración de un PPN, emerge en un contexto de transformaciones sociales profundas, iniciadas en 1989, profundizadas en el año 1992 y resignificadas a partir de Diciembre de 1998. Proceso que tienen su antecedente operativo y discursivo en el sistema educativo, con el **Proyecto Educativo Nacional (PEN)**.

Pero **¿qué es el Proyecto Pedagógico Nacional?** En este trabajo apostamos por la búsqueda de una definición construida participativamente. Diálogo que pasa por la integración de miradas diversas, en consecuencia el Proyecto Pedagógico Nacional se nos devela como una temática **polisémico**.

En el **Proyecto Pedagógico Nacional (PPN)** confluyen variadas agendas temáticas: el currículo, los modelos de gestión, la formación docente, los polos estratégicos de desarrollo y hasta el modelo de desarrollo; asimismo la concepción pedagógica del trabajo educativo y hasta la propia definición de lo que significa **educar**.

Es necesario reconocer también, con carácter previo, que dentro de la cultura escolar transformadora no existe un concepto unificado al respecto. Por eso, nos parece atrevido intentar elaborar una conceptualización de experticia, después que venimos reivindicando la agenda participativa. Sin embargo, esto no nos impide hacer un recorrido previo por sus aristas. Trayectoria que una vez socializada y confrontada con otras perspectivas, pueda permitir elaborar consensualmente una definición de Proyecto Pedagógico Nacional.

## PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL (PEN) Y PROYECTO PEDAGÓGICO NACIONAL (PPN)

Para la **elaboración consensuada del Proyecto Pedagógico Nacional (PPN) no se parte de cero**, sino que se cuenta con un conjunto de desarrollos teóricos y experienciales disponibles para su concreción. Nos estamos refiriendo al recorrido de la corriente histórica por el cambio y los numerosos colectivos pedagógicos que lo conforman (INVEDECOR, Escuela Nuestramérica, Red de Educadores, Red de Apoyo al PEN, línea de investigación comparativa sobre gerencia y calidad de la educación, las editoriales alternativas como Cándidos, Educere, entre otras), cuyas trayectorias han incidido en distinta medida a las definiciones actuales sobre educación contenidas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), el Proyecto Educativo Nacional (**PEN**), las propuestas de Ley Orgánica de Educación y los elementos previos para el inicio del debate sobre el currículo.

Si **todo no está en discusión**, ello implica retomar temáticas para precisar premisas conceptuales y axiológicas a partir de las cuales se procura y aspira construir colectivamente el **Proyecto Pedagógico Nacional** y sus elementos curriculares, como columna vertebral del P.P.N. Estas premisas son:

1. Todo cambio teórico-práctico parte de una **epísteme transformadora** que en nuestro caso, concibe a la realidad como un proceso continuo e interactivo de construcción de dinámicas donde se intercambian conocimientos, saberes y aprendizajes.

2. Una aproximación a los procesos pedagógicos desde la **perspectiva relacional**, es decir comparativa, que facilite destacar el carácter humanista del cambio propuesto en contraste a sus opuestos culturales.
3. Una **prospectiva** transformadora de tipo **dialéctico-ecológica**, donde el cambio se impone procurando que **“todos ganen y nadie pierda<sup>46</sup>”**. Quien se resiste a cambiar no es malo y quien promueve las reformas no tiene toda la verdad, ambos son el resultado de un momento histórico.
4. Una apuesta por la **moralidad auto constituida por los propios sujetos** en contraste a las reglas morales decretadas por el Estado y sus expresiones de resistencia. Esto implica una orientación hacia la auto conformación de proyectos éticos de vida y la aspiración de un Proyecto Ético de la Educación fundado en el sujeto.
5. Como correctamente nos lo demostró **Foucault** en su **arqueología del saber**, los procesos de normalización de la verdad para garantizar el mantenimiento de la opresión del poder por parte del Estado, la visión hegemónica y unidimensional de la ética constituida por el Estado, requieren de una **educación que se centre en facilitar información y establecer normas, reglamentos** para sujetar la verdad e impedir su rol liberador desde la perspectiva de construcción del sujeto. Una educación opresora se centra en dar información normalizada. Una educación liberadora se esfuerza en despertar el máximo de las capacidades creativas y críticas del ser humano en un contexto de libertad para ser, conocer, aprender, convivir y emprender.
6. Nos señalan **Foucault** (1964), Roldan (1999) y Camargo y Gaona (2002), que la **verdad normalizada** se expresa en conocimientos, tradiciones, símbolos y prácticas sociales que se cohesionan con valores definidos, impulsados y “facilitados” desde los referentes de poder social, los cuales logran su cometido cuando la moral deseada se convierte en un rasgo de la cotidianidad.

---

<sup>46</sup>En términos ideales los conflictos impulsan el cambio.

Como lo señalamos, esos valores objetivan en las prácticas, las creencias y los símbolos y se ponderan por su **sistematicidad** (en todas las actividades), **historicidad** (relación con un momento histórico dado) y **eticidad** (por su relación con la creatividad y la liberación del sujeto).

Es decir, los valores son contingentes y desde una perspectiva contrahegemónica sólo permiten desarrollar el poder liberador y creador del individuo si son construidos desde sus propios referentes, desde los valores éticos de la moral de los sujetos sociales.

En consecuencia, una educación centrada en los valores para la liberación y no para la opresión, para la creación y no para la reproducción, construye sus definiciones desde los referentes de la acción y necesidades de los sujetos y no desde la norma jurídica del Estado.

Las normas jurídicas que orienten la acción del Estado y sus instancias de gobierno, desde esa perspectiva liberadora, emergerían como la sumatoria consensuada de los proyectos éticos de los individuos.

**Por ello, cuando hablamos de la participación no nos referimos sólo a las vertientes electorales (consultivas, referéndum, votación) sino también y sobre todo, a la participación dialógica, horizontal y compartida entre distintos que le permita al individuo desarrollar plena conciencia de la importancia de su proyecto ético de vida en el marco integrador del proyecto ético de la nación y su educación. En ese marco, la necesidad de construir dialógicamente y desde abajo el Proyecto Pedagógico Nacional (PPN) y su dimensión curricular, no es percibida como una cuestión de formas, sino de profunda esencia liberadora, es decir, de fondo, referido a los principios del cambio para la liberación del hombre por el hombre.**

Desde esa óptica, parece osado defender algunas definiciones jurídicas inherentes a la cultura educativa opresora, como la contenida en el artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación vigente que define cuales son los fines de la educación desde arriba, desde los referentes de los instalados en el poder, independientemente del color o tono del discurso que vocalicen.

El artículo 3 (LOE,1980) desde la perspectiva hegemónica del Estado, **normaliza la verdad** sobre los valores aceptados, el desarrollo de la personalidad del individuo o la persona, el perfil del ciudadano que persigue la educación, lo que considera vivir en democracia, ser solidario, participativo, valorar el trabajo, respeto del ambiente, entre otras.

Pero, lo insólito ocurre cuando encontramos que quienes manifiestan su disposición de construir una Nueva República, distinta a la anterior, se anclan en la ética hegemónica, revistada de verdad en normas elaboradas hace 20 años, cuyos contenidos venían siendo delineados desde dos décadas atrás (años sesenta). Este reconocimiento, asumido como “continuidad de lo bueno del pasado”, no hace otra cosa que frenar las posibilidades para el avance de una educación liberadora, por parte de quienes se espera, impulsen un proyecto educativo contrahegemónico, liberador, creativo, crítico y en permanente construcción.

Por supuesto que éste último camino es árido cuando se construye de manera inédita, pero ahí reside el verdadero reto y no en el recorrido más expedito. Otra cosa es, si lo que realmente se plantea es el simple mejoramiento de procesos de gestión, desde la perspectiva reformista de la cultura escolar neoliberal.

Por ello, el discurso que hoy cuestionamos estamos seguros que será el que siempre defiendan quines solo aspiran a modernizar el Estado y esperamos que las dudas y equívocos surgidos en el presente sólo sean el resultado de la falta de debate profundos en la actualidad, suplantados por la vehemencia discursiva, que sin embargo como lo estamos demostrando, tiene sus límites bien precisos.

7. Mientras para algunos decisores de políticas educativas, **educar** es *“facilitarle a nuestros niños, nuestros adolescentes, el acceso a la información, al conocimiento; que se informe, que conozca, que se ponga en contacto con las distintas manifestaciones culturales. Facilitarle ese acceso a la información, ayudar y facilitar es el proceso educativo”* (Istúriz, 2001,p.33, entrevista de JMI); para autores como Lanz (1994,1996, 1998, 1999, 2000, 2001) y Bonilla (1996, 1998, 1999, 2000, 2001,2002), **educar** es enseñar-aprender a aprender, para la vida. Aprendizaje hoy se objetiva en el conocer, el saber hacer, el saber aprender, el saber convivir y emprender (Coll,1995) desde una ciudadanía planetaria (Morín, 2001) construida a partir de la cultura local y la identidad nacional (PEN,1999).

En el presente educación no es solo enseñanza, no es sólo dar o facilitar conocimiento. Educación es diálogo de saberes, capacidad para comunicar y escuchar la otredad, es capacidad para memorizar sólo lo indispensable y concentrarse en aprender a estar donde está la información, es saber utilizar esa información para hacer, para mejorar la calidad de vida.

**Educación es** capacidad para organizar socialmente las ideas que impliquen un bienestar individual y colectivo. La educación que promueva la inteligencia cooperativa se fundamenta en competencias y habilidades para reconocerse a sí mismo como un ser susceptible de cambiar, un ser que aprende a través de la aventura permanente de explorar y conocer, un ser que se reconoce en sus iguales, un individuo capaz de generar, de activar los mecanismos necesarios para organizar las ideas socialmente útiles. Una educación así, de carácter permanente, promueve el desarrollo integral de la personalidad de los individuos y colectivos, promoviendo el nuevo republicanismo que requiere la República.

8. Reivindicamos el concepto de **aprendizaje** significativo por descubrimiento, producto de la resolución de problemas. Partimos de la premisa teórico-práctica que el aprendizaje se centra en el conocimiento que le resulta útil al individuo, que potencia sus procesos reflexivos y le permite inferir y comprobar relaciones estructurales y ocasionales, que le permite asumirse como un ser libre, creativo, alegre y feliz, capaz de contribuir al

colectivo. En consecuencia, todo aprendizaje se valida socialmente.

9. Reivindicamos el **Estado Docente** como el desarrollo del Estado hacia formas de valoración e interacción permanente, horizontal, dialógica, creativa y liberadora con las prácticas sociales, en sus definiciones, acciones, evaluaciones y en la reconfiguración del accionar. Procesos en los cuales se integran los conocimientos y saberes, la(s) cultura(s) y los deportes, con los derechos sociales fundamentales (alimentación, hogar, trabajo, salud, recreación, entre otros) como deberes de los gobiernos nacionales, regionales y locales. Obligaciones determinadas a partir del encuentro intersubjetivo con las comunidades y los individuos, en pleno respeto a la multiculturalidad y avanzando en la derrota del etnocentrismo. Es decir, el Estado Docente implica una posición ideológica, pero también una forma de construir la visión y misión, tanto del Estado como de la educación.

Nos distanciamos de la concepción de Estado Docente que concibe a la **educación** como el *instrumento que tiene ese Estado para alcanzar su visión, su concepción del mundo* (Istúriz,2001,p.36, entrevista de JMI), que no es otra que la de quienes gobiernan, es decir, de los instalados en el poder.

10. El **conflicto** es valorado como una oportunidad para avanzar. El **conflicto** es visto como la lógica construcción caótica, cuando resulta muy difícil o imposible acceder a los escenarios de construcción consensual; por ejemplo entre poder desde arriba o desde abajo, propiedad social o propiedad privada, ambiente para el hombre u hombre como parte del ambiente, educación para reproducir y/o modificar de manera controlada un modelo de sociedad o educación para la liberación de las fuerzas creativas del hombre y las mujeres.

El **conflicto** es visto como un momento en el cual prácticas, concepciones o procesos resultan impertinentes y son vistas como viejas aunque se niegan a morir, mientras que por otra parte emergen formas de entender e impulsar la realidad de manera pertinente al momento histórico, es el momento de lo nuevo. Cuando lo viejo no termina de morir y lo nuevo no acaba

de nacer siempre habrá conflicto. Éste es visto como un proceso explicable de acuerdo la perspectiva de análisis. Perspectiva que no es neutral.

Desde el **PEN** y otros documentos hemos impulsado la construcción de dinámicas de fusión entre los horizontes teóricos de la **sociología marxista**, la **pedagogía libertaria**, la **perspectiva autóctona del cambio** (Robinsoniana, Bolivariana, Zamorana, Cimarrona, Indígena) y la **ecología dialéctica**.

A partir de los aportes de Teresa Bardisa (1997) hemos preparado la siguiente matriz que ilustra las perspectivas de estudio más comunes sobre el conflicto y el poder en las instituciones educativas:

<b>Modos de entender las organizaciones el conflicto y el uso de poder entre ellas</b>	<b>Expresión más conocida</b>	<b>Reivindica</b>
<b>Neo-Maquiavelismo</b>	Sociología del orden	<p>Las instituciones funcionan mejor cuando los intereses del individuo, las instituciones y la sociedad son los mismos.</p> <p>El conflicto es considerado detestable y desestabilizador</p> <p>En este tipo de estudios se analiza como los administradores utilizan el poder para manejar la cultura, los símbolos y los procesos de consenso dentro de las organizaciones</p>
<b>Weberianismo</b>	Sociología Weberiana	<p>El orden es permanentemente negociado y el conflicto es sólo un momento de esa negociación.</p> <p>Este tipo de estudio enfatizan en los análisis sobre cómo se concreta el proceso de negociación para garantizar la gobernabilidad en la escuela.</p>

<b>Marxismo</b>	Sociología Marxista	<p>Los sistemas de poder y control buscan conservar el orden social y la organización y, no el consenso.</p> <p>El poder es administrado para el beneficio de unos pocos</p> <p>Se sostiene que los administradores abortan las fuerzas que promueven el cambio imponiendo sistemas de control.</p> <p>Los estudios de este tipo analizan como se emplea el poder para eliminar el conflicto y mantener las desigualdades en un sistema jerárquico que beneficia a la élite del poder</p>
<b>Ecología Dialéctica</b>	Enfoque Transdisciplinario para la relación de las transformaciones de la totalidad con lo concreto buscando el equilibrio de la mayor justicia social posible para cada momento histórico	<p>La transformación como un proceso permanente en todo momento histórico.</p> <p>El poder de unos pocos sobre las mayorías, crea la ficción de consenso social. La perspectiva de cambio integral procura alcanzar el mayor consenso real posible para avanzar en la dirección seleccionada.</p> <p>Lo revolucionario es superior a la pragmática de permanencia en el poder, sin embargo, entienden y estudian los programas de transición para alcanzar logros parciales inscritos en la perspectiva de transformación integral.</p> <p>La estrecha relación entre las transformaciones en las relaciones sociales y las dinámicas medioambientales. Una relación injusta existente en el presente, es la de dominación del hombre al medio ambiente -entendido el hombre como parte inherente de él- derivada de la razón instrumental. Reivindica el</p>

ecologismo militante.

Los estudios enfatizan en la comprensión de las relaciones entre las dinámicas macropolíticas y micropolíticas expresadas en contradicciones entre reformas y sus expresiones en la escuela y comunidad.

11. Se asume el **reconocimiento de la tradición histórica del magisterio venezolano**, rebelde insumisa, contestataria, promotora de cambios y altamente comprometida con las aspiraciones de una sociedad más justa. En consecuencia, el **Proyecto Pedagógico Nacional** y especialmente su **componente curricular** deberá reconocer los aportes del ideario y accionar Robinsoniano, la estética educativa de Cecilio Acosta, la iniciativa y capacidad de inventiva de la Federación de Maestros de Venezuela, el apego por la educación técnica de Reyes Baena, el magisterio abierto de Luis Beltrán Prieto Figueroa y más recientemente los aportes de la red de educadores de base con su método INVEDECOR y la red de construcción-apoyo al Proyecto Educativo Nacional (PEN), para hacer mención a un pequeño grupo<sup>47</sup>.
12. El **reconocimiento** del agotamiento de la democracia representativa y la urgencia de impulsar la **democracia participativa y protagónica**.
13. Partimos de la definición de **democracia participativa** como la forma política de construcción del presente y el futuro social mediante el diálogo, la relación horizontal entre burócratas y ciudadanos, y la valoración ética del relativismo cultural, a partir de la cual los individuos reconocen la importancia de las distintas formas de vida para poder vivir juntos. Dinámica que exige la **participación directa**, la **soberanía cognitiva** y la aspiración ética de **consenso**.

<sup>47</sup>Le dedicaremos un cuaderno de esta serie a las corrientes pedagógicas venezolanas

14. La **plataforma de país que queremos** se fundamenta en el diagnóstico de las carencias, fallas, limitaciones, pero también de las potencialidades de la nación que tenemos.
15. La **equidad** es el referente ético supremo a partir del cual se pondera la efectividad de la democracia, vista esta como democracia política (democracia directa), social (igualdad de oportunidades para todos a partir de sus necesidades, capacidades, motivaciones y preparación), económica (acceso a la riqueza material), educativa (del saber), étnica (multiculturalidad).
16. La **participación horizontal** para la toma de decisiones constituye el referente operacional y axiológico que se procura generalizar en las instituciones, el cuál expresa el emerger de una nueva cultura política, donde el diálogo se concreta en consenso discursivo que guía la acción.
17. La **validación de toda dinámica gubernamental en la recuperación de la función social de las instituciones** (eficacia) y el **reconocimiento de los liderazgos institucionales a partir de las realidades locales** (legitimidad); procura insertar y consolidar el paradigma de la democracia participativa y protagónica en la construcción de la futura.
18. En términos clásicos la **reforma** significa el impulso de cambios en un marco institucional, mientras que **revolución** implica el inicio de operaciones de transformaciones a partir de una ruptura. El presidente Chávez impulsa una “**revolución democrática Bolivariana pacífica**”, sin la ruptura de la constitucionalidad sino a partir del desarrollo de un proceso constituyente originario. Lo anterior obliga a definir el actual momento y el **programa** político de **acción** como de **transición**. En ese marco se trabajaría desde la reforma para abrirle cauces institucionales a una revolución integral. **Ese sería el momento actual, de reformas con una perspectiva revolucionaria.**
19. El reconocimiento del actual **momento histórico** como de **transición** en el cual ciudadanos nacidos y formados en el ideario de la Cuarta República promueven la construcción de la Quinta República. En esa perspectiva, la Agenda Bolivariana

Alternativa es un **programa de transición** y sus expresiones educativas plasmadas en la CRBV y el PEN, se asumen como de implementación paulatina en marcos institucionales de ruptura progresiva con las expresiones del pensamiento único. Este reconocimiento implica la apertura permanente e indetenible a la transdisciplinariedad y la multiculturalidad.

20. Se asume el **modelo de desarrollo local sustentable** como alternativa nacional bolivariana ante la agenda foránea de desarrollo sobre la base de la oferta, la demanda y el consumismo. En esta perspectiva **la escuela** se concibe como parte integral de esa dinámica al **estar inserta en 24.000 comunidades locales**, lo cual le plantea a esa institución posibilidades y retos más allá de las formalidades escolares, para propiciar un auténtico desarrollo de cada comunidad.
21. La concepción de **gobierno escolar** significa algo más que la superación dialéctica del concepto y prácticas de comunidades educativas, centradas en el plantel, para asumirse como un mecanismo para la intercomunicación concientizadora entre actores/autores educativos y actores/autores del entorno escolar. Implica reivindicar a la **escuela como centro del quehacer comunitario**.
22. La **educación** y por ende la **escuela**, se asumen como **escenarios políticos**<sup>48</sup>.
23. La **escuela** como centro institucional de las **reformas** es asumida en la doble perspectiva: **macropolítica** y **micropolítica**. Desde la perspectiva **macropolítica (estructural)** es vista como un aparato del Estado para la producción y reproducción ideológica, pero también de resistencias. Por otra parte, la mirada **micropolítica** nos permite comprender sus dinámicas interiores como procesos culturales inherentes a un sistema de actividad política.

---

<sup>48</sup>Ojo no partidistas. Pido excusas a los compañeros que en otros países lean este trabajo, pues a estos niveles de prehistoria intelectual nos ha llevado la cultura escolar neoliberal.

<i>Perspectiva</i>	<i>Estudia</i>
<b>Macropolítica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Relación con el sistema económico</li> <li>*Currículo Oficial.</li> <li>*Los intereses de clase existentes en la sociedad y sus expresiones ideológicas.</li> <li>*La relación del sistema político con las instituciones educativas.</li> <li>*La relación de las reformas del Estado con las reformas educativas.</li> <li>*Las diferencias de opciones para el cambio de acuerdo a la cultura escolar (transformadora o neoliberal)</li> <li>*Entre otros</li> </ul>
<b>Micropolítica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Conflictos entre los actores educativos.</li> <li>*Los intereses individuales y grupales presentes en la escuela.</li> <li>*Las estrategias que utilizan los grupos para alcanzar sus propósitos. Los mecanismos de negociación (alianzas y coaliciones de los actores educativos), el regateo y el compromiso para la acción.</li> <li>*La política organizativa de la escuela y el poder.</li> <li>*Conflictos entre la escuela y la comunidad de entorno.</li> <li>*El aula de clase como escenario de configuración de ciudadanía.</li> <li>*Entre otros</li> </ul>

24. Para avanzar en los procesos de cambio es necesario no descuidar el estudio de la gestión educativa, en especial, las prácticas, estrategias de sobrevivencia y microconflictos entre individuos y/o grupos, los cuales muchas veces pasan

desapercibidos, y no se valoran adecuadamente en la perspectiva de cambios.

25. Existe un **Proyecto Educativo Internacional (PEIn)** que contiene y desarrolla los Proyectos Educativos Nacionales. Este Proyecto Educativo Internacional es coordinado por la UNESCO, su orientación es decidida por las sesiones de la Conferencia Internacional de Educación (CIE); sus decisiones son tomadas en Conferencias Mundiales, Continentales o Regionales y se formalizan en un Plan de Acción. Por otra parte, los resultados de sus acciones son monitoreados constantemente por el Instituto Internacional de Estadísticas Educativas. Los términos de referencia son normalizados por la Comisión Internacional de Normalización Educativa (CINE) y para que surjan efecto deben ser adoptados por una Conferencia Internacional.
26. **El Proyecto Educativo Internacional (PEIn)** una vez aprobado por la Conferencia Internacional genera un conjunto de compromisos nacionales que pasan formar parte de los Proyectos Educativos Nacionales. Se pueden establecer énfasis regionales para nivelar los sistemas educativos del mundo y hacer sus resultados comparables en el ámbito internacional. Los énfasis regionales del **PEIn** son monitoreados por múltiples oficinas regionales del sistema de Naciones Unidas o vinculadas a ésta.
27. El proceso de **negociación** para los **consensos** en materia educativa derivados de estos escenarios mundiales procura crear **espacios de encuentro entre la(s) cultura(s) escolar(es)**.
28. **Los Proyectos Educativos Nacionales** suelen tener complementariedad con el **PEIn**. Al ser el **PEIn** el resultado de un amplio consenso, sus presupuestos teóricos pueden ser instrumentados por las diversas culturas escolares.
29. La situación de las **economías nacionales** genera una **tensión** permanente entre los objetivos y logros previstos por el **PEIn** y los alcances de los **Proyectos Educativos o Pedagógicos Nacionales**.

30. Existe una permanente **tensión entre los Proyectos Educativos Nacionales y los Proyectos Educativos Locales y de Plantel**, que sólo puede ser superada con la participación de todos los actores educativos, en un proceso que vaya de la escuela al nivel central y no a la inversa.
31. No existe **la reforma educativa en singular**, sino las reformas educativas en plural, pues las iniciativas en este campo se relacionan a las culturas escolares y los intereses de Estado.
32. Holly (1990, citado por Carbonell, 2001,p.22), señala que “*en los últimos tiempos ha habido tres movimientos de reforma educativa. El primero suponía **hacer lo mismo pero más**, el segundo **hacer lo mismo pero mejor** y el tercero, **reestructurar y rediseñar el sistema educativo**”.* Esto nos lleva a señalar **dos grandes tipologías reformistas**: (1) los cambios como reforma educativa clásica y (2) las transformaciones como revolución Educativa. En el segundo de los casos el término no implican una relación con definiciones clásicas de revolución proletaria (tipo marxista-leninista) ni total (autarquía), sino que se relacionan al vínculo entre la especificidad y la totalidad en un proceso de cambios desde o con el apoyo de referentes de poder estatal.

#### Tendencias

Reforma Educativa Clásica	1) Hacer lo mismo, pero más
	2) Hacer lo mismo, pero mejor
Revolución Educativa	3) Reestructura y Revisar el sistema educativo

En el caso de Venezuela. **la Asamblea Nacional de Educación(1998)** -primero como instancia de diálogo y luego como Asociación Civil- sus teóricos fundamentales y los partidarios de la cultura escolar neoliberal (incluso aquellos

afectados por la ignorancia supina sobre ello) **se pueden inscribir dentro de las dos primeras tendencias**. Por ello su énfasis en aumentar las horas y días de clase<sup>49</sup>, construir más edificaciones escolares y comedores, en un horizonte difuso de calidad de la educación, cuya expresión más significativa lo constituye el autocentrismo escolar.

La revolución educativa exige ser consecuentes con la propuesta Robinsoniana de ***Inventamos o Erramos***. Reestructura y rediseñar el sistema educativo implica:

Revolución Educativa	Significa revisar, reestructura y rediseñar	La visión de país que tenemos
		La concepción de país que queremos
		La educación que necesitamos para ese tipo de país
		El modelo de desarrollo nacional que asumimos
		Los valores sociales que consideramos necesario consolidar
		La forma de relacionarnos ciudadanos y Estado
		Los mecanismos para la formulación, diseño, ejecución, seguimiento y control de las políticas educativas
		La legitimidad y pertinencia de la educación y el hecho pedagógico

<sup>49</sup>Recordemos que el eje de su campaña mediática fueron los 200 días de clase con doble turno.

		El currículo, la evaluación, la planificación, la didáctica, la formación docente (...)
		Entre otros aspectos

33. Por su parte, continuando con el caso Venezuela, los partidarios de la tercera tendencia<sup>50</sup>, aparecen identificados inicialmente alrededor de la **Corriente Histórica por el Cambio**, la **Constituyente Educativa**, el **Proyecto Educativo Nacional** y la **Red de Educadores**. Sin embargo, en la actualidad este sector aparece escindido conceptualmente en tres campos, aunque esta incisión no se percibe claramente en lo operacional. Por un lado esta el sector que procura continuar adelantando los procesos en la perspectiva de una **revolución educativa**, aunque con limitaciones teleológicas, por otra los **restauradores** que pugnan por continuar la **Agenda de la ANE**, y, finalmente quienes intentamos impulsar una revolución integral escuela-sociedad.

Los primeros con un difuso horizonte de Estado Docente, bien intencionados pero **voluntaristas**. Los segundos **anclados en el Compromiso Educativo Nacional**, no entienden que el PEN superó sus premisas. Finalmente, quienes reivindican que lo pedagógico se vincule a lo comunitario y viceversa; sector al que denominamos **penistas**<sup>51</sup> y su rasgo discursivo distintivo lo constituye el **gobierno escolar** y la **escuela como centro del que hacer comunitario**.

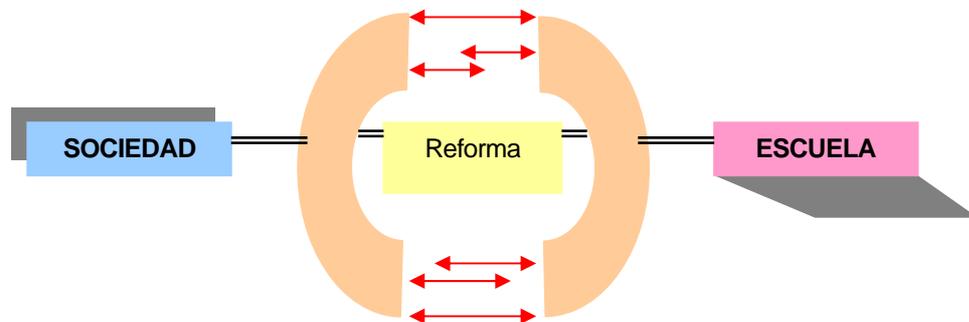
Los dos primeros quieren centrar la **reforma en lo estrictamente pedagógico**, teniendo como rasgo distintivo el desprecio por el **gobierno escolar** y la nueva relación entre **relación escuela-comunidad** para la gestión. Suelen enfatizar sus propuestas en la asepsia del currículo, la evaluación, la didáctica, etc; sector que denominamos **restaurador o**

<sup>50</sup>Reestructurar y rediseñar el sistema educativo

<sup>51</sup>Defensores del Proyecto Educativo Nacional (PEN): El autor se inscribe dentro de este sector

**ANEistas.** Los terceros reivindicamos el nuevo estado docente integral y participativo.

34. La **reforma educativa** es un proceso de **relaciones, de interacciones, entre centro educativo y contexto**. Desde nuestra perspectiva esto justifica los intentos por fusionar los procesos de transformación escolar y de contexto social en una totalidad revolucionaria, gráficamente expresado de la siguiente manera:



De allí la importancia de la relación escuela-comunidad como “**componente externo**” de la reforma educativa; pero también de la sistematización de las innovaciones pedagógicas, su ensayo y generalización como “**componente interno**”; donde lo frontera entre lo externo y lo interno sea cada vez más difusa. Nos detendremos en el segundo componente. Si realmente se tiene la intención de “**reestructurar y rediseñar todo el sistema educativo**”, se hace necesario reconocer la tensión entre lo viejo y lo nuevo, lo cual no significa negar todo lo existente, sino valorar la resignificación que las nuevas prácticas le dan a las rutinas. Prácticas emergentes que conocemos como **innovaciones**. Es decir, el cambio total respecto al “**componente interno**” se fundamenta en la **innovación**. Pero la innovación para que sea válida debe ser **pertinente** y, la **pertinencia** es una categoría que cualifica

desde el contexto, es decir desde los referentes externos a la escuela.

A pesar de la significación de las **innovaciones**, la mayoría de las **reformas** carecen de instancias de sistematización de las mismas. Las innovaciones no son otra cosa que el recorrido de posibilidades de actualización o impulso diferenciado de los procesos pedagógicos que adelantan los maestros, las escuelas y el binomio escuela-comunidad, desde el referente institucional plantel. La carencia de estas instancias de sistematización devela otra expresión del etnocentrismo cultural inherente a una perspectiva vertical de los cambios, es decir hegemónica, pero también limitaciones para el impulso de los cambios estructurales.

Fenómeno que se puede constatar en el plano institucional. De hecho, se puede consultar en la sede central del MECD, en las zonas educativas y/o distritos escolares y comprobaran que no existe una instancia que registre como proceso y sistematice las innovaciones que se adelantan en el país. Esto limita el impulso de lo nuevo, el desarrollo de la revolución educativa. Paradójicamente, instancias partidarias de la cultura escolar neoliberal como CICE. IESA, Dividendo Voluntario para la Comunidad, entre otros, vienen sistematizando procesos de innovación educativa, claro está, con una perspectiva de mercado y para acceder a fuentes de financiamiento internacional; pero esto evidencia que si se pueden sistematizar estos procesos.

35. El impulso del Proyecto Pedagógico Nacional (PPN), desde los referentes gubernamentales nacionales, implica no sólo un **reconocimiento sobre la lentitud con la cual avanzan las definiciones educativas básicas de los cambios en curso**, sino una clara decisión de trabajar políticamente en la **resolución del inmovilismo escolar** respecto a las transformaciones educativas previstas, abriendo cauces expeditos a las dinámicas de cambio, en los distintos elementos y componentes del sistema educativo, expresados en la escuela. Esta iniciativa loable, puede verse empañada por una desviación centralista y concentradora de la toma de decisiones. El reto reside en hacer lo primero evitando lo segundo.

36. Las **bases jurídicas y conceptuales** del Proyecto Pedagógico de la Nación son para Istúriz (2001,p.45, Entrevista a JMI):

- I. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.
- II. La Ley Orgánica de Educación y su proyecto de Ley
- III. El Proyecto Educativo Nacional

37. Entendemos que las **dimensiones** del Proyecto Pedagógico Nacional son:

- a. **Económica:** por una **economía autogestionaria**, impulsada a través de un modelo de desarrollo local sustentable y sostenible que promueva el beneficio para todos.
- b. **Política:** como un recorrido de **ejercicio ciudadano directo**, en la construcción de la democracia participativa, protagónica como sistema político de la República.
- c. **Social:** calidad de vida desde la **perspectiva ecológica** de interacción (dialéctica) armónica entre naturaleza y hombre, hasta lograr la conciencia que nos permita comprender plenamente que somos una unidad indivisible
- d. **Cultural:** el reconocimiento a la **diversidad cultural**, no sólo desde el paradigma de la multiculturalidad de los pueblos que integran nuestra República, sino aquella de carácter inclusivo permanente a los grupos e individuos que tienen un modo distinto de ver y asumir la cotidianidad, por ejemplo, los objetores de conciencia, los grupos de género y **LGBT**, los inmigrantes, los individualistas, entre otros. El abordaje de las incidencias de estos grupos en la cotidianidad escolar, a comienzos del siglo XXI continúa siendo un tema tabú.

38. El carácter **Integral del PPN**: viene dado por la capacidad de incorporar definitivamente a la educación a los adultos mayores, los enfermos terminales y afectados por pandemias, los niños, niñas y adolescentes con déficit de inserción social entre otros, como ruta cierta para erradicar la peor de todas las exclusiones, la del reconocimiento del ser.
39. Los **elementos** centrales a partir de los cuales se aspira construir el del Proyecto Pedagógico Nacional son:
- a. El currículo abierto, flexible y contextualizado.
  - b. La Formación Permanente para alcanzar auténtica soberanía cognitiva.
  - c. La gestión democrática de los centros educativos. Desde nuestra perspectiva postulamos el modelo de Gerencia de Pirámide Invertida<sup>52</sup>.
  - d. El modelo de desarrollo educativo, de desarrollo curricular a través de la investigación acción transformadora y la episteme relacional.

En consecuencia, el **Proyecto Pedagógico Nacional (PPN)** es la síntesis discursiva que se aspira construir, sobre el recorrido educativo que es necesario hacer para garantizar una educación liberadora, crítica, creativa, participativa y profundamente contrahegemónica.

En esa orientación el **Proyecto Pedagógico Nacional (PPN)** emerge como una construcción que tiene que ser **multifactorial**, **pluridimensional** y en **permanente realimentación**, donde lo curricular es solo uno de sus componentes.

El **PPN** deberá expresar definiciones claras sobre la didáctica en procesos, el aprendizaje por descubrimiento que integre y no excluya

---

<sup>52</sup>Ver el libro: Bonilla-Molina, Luis (2001). Universidad, Gerencia e Investigación. Ediciones UNESCO IESALC. Caracas: Venezuela.

iniciativas de aprendizaje significativo por recepción (Ausubel) dentro de una concepción holística, integradora, currículo flexible, desde el lugar y culturalmente pertinente, evaluación negociada de corte cualitativa y de proceso, planificación participativa, gestión compartida, acompañamiento pedagógico y contraloría social, como dimensiones complementarias para la educación del Nuevo Republicano que exige la Quinta República, donde escuela, comunidad y sociedad interactúen.

### EL NIÑ@, EL ADOLESCENTE, EL ADULTO ... EL SER HUMANO EN EL CENTRO DE LAS PREOCUPACIONES Y LAS ACCIONES. UNA LECTURA DESDE LA OTREDAD SILENCIADA

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV,1999), constituye uno de los textos de su género que pueden ser considerados de avanzada en el panorama mundial. Sin embargo, como toda Carta Magna es un texto genérico que exige traducciones-transformaciones epistemológicas, paradigmáticas, teóricas y operacionales para cada especificidad social e institucional.

La traducción-transformación no significa la aspiración de generación espontánea de códigos, sino la toma de conciencia sobre la necesidad de contextualizar en las cotidianidades la voluntad general. En consecuencia, las políticas educativas aparecen como formulaciones construidas a la luz de lo planteado en la C RBV (1999) y que es posible ampliar, contextualizar y profundizar a partir de un amplio debate de carácter dialógico y horizontal que permita darle viabilidad a las formulaciones contenidas en ella, así como a las expectativas y necesidades sociales. Se trata de ir más allá de la coherencia, hacia la visión holística de los procesos.

Por ello, cuando hablamos de construir un Proyecto Pedagógico Nacional estamos hablando, por una parte de abrirle cauces a la democracia participativa y protagónica desde y en los escenarios educativos, pero también de una revisión de la relación niño-escuela, niño-sistema educativo.

Revisión que implica una resignificación de conceptos, conocimientos, competencias y enfoques paradigmáticos en torno a los mecanismos, procesos y formas de aproximación a la realidad. Revolución

que en el plano institucional implicaría colocar realmente a los niñ@s, adolescentes y actores educativos de diferente signo, en el centro de la formulación del Proyecto Pedagógico Nacional y no como simples consumidores de un producto elaborado por los especialistas, los sabios disciplinarios. Se trata de romper con el modelo de reproducción de las inequidades e injusticias sociales y con la visión cupular, hegemónica del poder.

Dinámica que se funda en el reconocimiento del **plano de vida** con el cual se incorpora el niñ@s a la escuela y la exigencia que ello implica para el maestro en la responsabilidad de permitir la construcción de espacios para el aprendizaje sociocognitivo integral, que le permitan comenzar a elaborar de manera autónoma su **proyecto de vida**. Al respecto, Gabriel Restrepo Forero (2000) señala:

"La educación ha de servir para que el estudiante o la estudiante reconozcan, distingan, precisen, describan lo que es su plano de vida. Llamamos plano de vida a la manera como un ser ha sido informado por la tradición cultural por la familia hasta los siete años. Entonces, se trata que reconozcan ese plano de vida y lo transformen en un proyecto de vida, en un diseño de vida en un designio de la vida propia. (*Libro digital*).

## LA CUESTIÓN PEDAGÓGICA

Al asumir la necesidad de construir un Proyecto Pedagógico Nacional fundado en un **currículo culturalmente pertinente** estamos asumiendo inicialmente una **aproximación socioantropológica-cognitiva** a esta dinámica, no sólo como camino para la resolución de la crisis de gobernabilidad (eficacia y legitimidad) sino como garantía de una adecuada valoración de los saberes individuales y colectivos, la incorporación de los imaginarios sociales y la cosmovisión integradora del venezolano a una nueva dimensión del aprendizaje escolar, ya no autocentrado en el plantel sino altamente relacionado a los diversos escenarios sociales y de la cotidianidad del niño, niña y adolescente. Perspectiva que sólo con el concurso de todos los actores / autores educativos aspiramos convertir en **realidad de aprendizaje transdisciplinariamente sociocognitiva** contextualizado en las dinámicas sociales.

## LA METÓDICA

Recordemos que al inicio de la primera parte de este trabajo nos propusimos indagar para proponer como considerábamos que debíamos construir el Proyecto Pedagógico Nacional. Esperamos que el recorrido hecho permita responder de manera consensuada a la interrogante de ¿Cómo lo haremos?. Antes de culminar queremos nuevamente enfatizar en torno a las siguientes precisiones:

1. La discusión del **Proyecto Pedagógico Nacional** y su desarrollo curricular debe ser un proceso de amplias consultas, donde participe todo el magisterio nacional y los distintos actores / autores sociales, entendida la consulta y la construcción de teoría, desde la escuela hacia la sede del MECD.
2. El **Proyecto Pedagógico Nacional (PPN)** se asume como una continuación de los procesos impulsados a través del tiempo por la corriente histórica por el cambio y a nivel documental a partir de las formulaciones de la Agenda Alternativa Bolivariana (AAB), el PEN y las publicaciones de autores como Lanz, Rojas, Istúriz, Esté, Bonilla, entre otros.
3. Se asume el desarrollo curricular del **PPN** a partir de los fundamentos expresados en el **Proyecto Educativo Nacional (PEN)** y sus **aspectos propositivos**, sin que ello signifique derivar el debate en un discursivo único, ni limitar la crítica constructiva para la superación de lagunas, de errores que pueden estar contenidos en estas guías para la acción.
4. El **Proyecto Pedagógico Nacional** y su **desarrollo curricular** deben estar en sintonía con los vientos de cambios profundos que mueven a la sociedad venezolana hacia un destino mejor.

---

## Proyecto Pedagógico Nacional: premisas curriculares

---



# PROYECTO PEDAGÓGICO NACIONAL

## *premisas curriculares*

*“El significado de **nosotros** es tan problemático en América del Norte como en América del Sur. ¿Qué pasa (...) cuando las palabras **comunidad, nosotros**, no poseen ya la significación espontánea y evidente que (...) por lo visto se les atribuía?”. (Amaryl Chanady en Francisco Theodosiadis (compilador). *Alteridad ¿La desconstrucción del otro? Yo como objeto del sujeto que veo como objeto*. 1996, p.106).*

El **Proyecto Pedagógico Nacional** no existe, es una aspiración. Tiene un primer desarrollo en el **Proyecto Educativo Nacional** (1999), pero exige trabajar más la concreción de los cambios desde los referentes escolares y extra escolares.

Por eso, hablar de un Proyecto Pedagógico Nacional de factura auténticamente liberadora y comunitaria sólo es posible en un marco de cambios de revolución paradigmática, de quiebres de verdades cosidas, como el que estamos viviendo actualmente.

Precisión que hacemos pues a continuación vamos a desarrollar lo que consideramos algunas ideas dispersas sobre las **premisas curriculares** del **Proyecto Pedagógico Nacional**, en la perspectiva de construcción generada a partir de la Constituyente Educativa. Estas son ideas concebidas para un debate, ya que estamos convencidos que las premisas finales deben ser el resultado de un proceso participativo. En caso contrario no tendría sentido participar.

## EL PROYECTO PEDAGÓGICO NACIONAL

Al referirnos a un **Currículo Nacional** que forme parte integral del **Proyecto Pedagógico Nacional**, desde la aspiración de formación del

**nuevo Republicano** que exige la **República Bolivariana de Venezuela**, entendemos que nos estamos refiriéndonos a la posibilidad de darle cuerpo a un conjunto de elementos constitutivos, en torno a los cuales solo se han logrado alcanzar respuestas preliminares. Estamos refiriéndonos a una propuesta para debatir con y en el magisterio nacional integrando eso sí, a toda la población. Ellos son:

### CURRÍCULO CENTRADO EN EL NIÑO y su CONTEXTO DE VIDA

Gran parte de la **tradición curricular** se fundamentó en la **perspectiva gubernamental** para lograr resultados en las políticas públicas en materia de educación.

**Currículo** estructurado y **planificación** normativa con estatus científico aparecen de manera más o menos simultánea, como **categorías complementarias** en la **administración** y la **gestión educativa venezolana**.

Si se necesitaba un ciudadano que entrara al ciclo de producción industrial, el énfasis educativo estaba en lo manual, en la formación tecnológica; si por el contrario se enfatizaba en el manejo de algunas categorías teóricas para instrumentar un conocimiento, entonces el esfuerzo pedagógico se concentraba en el conocimiento disciplinar, es decir fragmentado, que le impedía a los individuos comprender la totalidad, la realidad en su conjunto, pero le “capacitaba” para el campo de trabajo profesional que requería la nación.

Las expectativas y necesidades de los individuos se disolvían en un **colectivismo amorfo** que nada tenía que ver con el esfuerzo solidario para alcanzar una **meta común**, por el contrario evidencian un desprecio por el sujeto, por la individualidad, por la otredad.

En esos procesos emergieron voces que se alzaron contra la **visión hegemónica del currículo**. En Venezuela, la propia corriente histórica por el cambio, la red INVEDECOR, la Escuela Nuestramérica, la red de apoyo al PEN y el trabajo de nuestra línea de investigación han levantado en distintos momentos históricos su voz, letra y acción para denunciar las expresiones del **pensamiento único** en el **currículo**. Incluso desde la perspectiva de la **cultura escolar neoliberal** los presupuestos teóricos de un currículo único resultaban insuficientes.

Así se dio paso a una “**concesión**” **curricular**: el **currículo regional** o **local**. El currículo regional o local era pensado en porcentajes de contenidos (recordemos la necesidad de desarrollar el 80% de los contenidos del programa) y encontraba su correlato gubernamental en indicadores de logro (porcentaje de avance educativo alcanzado). Pero, nuevamente la pugna hegemónica se hizo presente, ahora en los Estados. Se discutía que ese porcentaje le correspondía determinarlo a las **Zonas Educativas**, para eso se mencionaba como **currículo regional**.

En contrapartida, se argumentaba que no, que ese porcentaje le correspondía determinarlo a los **distritos escolares** y por último se llegaba a señalar que era potestativo de la **dirección** de cada **plantel** con sus maestros, pues la **localidad** se refería a cada **contexto** en el cual se encontraba inserta la **escuela**. Se calculaba que si semanalmente se desarrollan 25 horas de clase, el 20% implican 5 horas de clases por semana. Esta pugna evidenciaba que la **visión hegemónica** no es una cuestión del nivel central del MECD, sino que encuentra expresión a lo largo de toda la jerarquía administrativa, es decir, se configura como elemento de la **cultura escolar**.

En ese ir y venir de pugnas por el monopolio del **currículo local**, el poder con tradición de dominio sabía que hacer. Por ejemplo, los sectores religiosos presentaron convenios, acuerdos y programas y en muchas regiones, sin discutir ni consultar, lograron acceder a un 10% de ese currículo local, pues se le asignaban entre 2 o 3 horas para los Programas de Educación Religiosa. En algunas partes, otros sectores impusieron los contenidos y horarios para el porcentaje restante.

Las **subjetividades**, las necesidades y expectativas de los niños, niñas, adolescentes e individuos en general, eran relegadas a un plano de supresión en procura de alcanzar las metas nacionales y ahora las regionales, locales o de plantel. La **objetividad** legitimaba la opresión y la **subjetividad** era asumida como desorden, descontrol y criterio de segregación.

De hecho esta percepción reflejaba una **apropiación epistemológica** de la **realidad** como **momento** y no como **proceso**. Si la realidad estaba dada y era plenamente reconocible, la reflexión sobre realidad-praxis aparecía como una pérdida de sentido, de tiempo. “**La realidad tiene que ser igual para todos los individuos**”. Como lo señalamos, la falsa igualación constituía una **estrategia** para la

**reproducción** del modelo de **opresión capitalista**, desde la **experticia curricular**.

Finalmente, si el **modelo político** se fundamentaba en la **representatividad**, se asumía tautológicamente que los involucrados en el proceso educativo habían delegado la toma de decisiones sobre el particular en **representantes “calificados”**. Su papel se limitaba a ser **objeto de la educación** ciudadana y no de actor/autor de su propio cambio y de la realidad de entorno. A la escuela le correspondía **enseñarle (domesticar)** al futuro ciudadano para que tuviera la **“inteligencia” de saber delegar la representación** de su **ciudadanía**. La **objetividad resultaba útil a tales fines**.

Ahora bien, si en el presente el **referente axiológico y epistemológico** de todo el **proceso de cambios** lo constituye la **participación protagónica** como rasgo que distingue el **sistema político** de la Quinta República respecto al anterior, esto implica una **valoración** de las **diversas, distintas, diferenciadas y particulares** formas de expresión de esta **participación que emanan de la subjetividad de los ciudadanos**.

En consecuencia, el **currículo transformador** que se asuma desde la escuela nueva, deberá fundarse en el **estímulo liberador de las subjetividades** para garantizar el pleno desarrollo de los individuos mediante el **ejercicio integral** de la **ciudadanía** en la República Bolivariana. **La construcción curricular no es ajena a esta dinámica**

## CURRÍCULO LIBERADOR

Para quienes reivindicamos el **humanismo**, el hombre nace libre y rápidamente se le trata de apresar en una red de significados, costumbres, conocimientos, creencias y símbolos. La familia, la escuela, los medios de comunicación, las religiones le dicen lo que debe y no debe hacer. En la medida que acepta la **imposición** sin interrogarse el por qué, pierde la libertad con la cual nació. Se establecen un conjunto de premios simbólicos y/o materiales que se le otorgan por su adaptación a las normas.

Sin embargo, existen los hombres que no se dejan seducir por esa red de premios y castigos, y sin hacerle daño a sus semejantes construyen

su **proyecto ético de vida**, son los hombres libres, aunque vivan en una sociedad opresora. **Esos hombres libres no están interesados en imponer nada, porque no aceptan imposición alguna**; son los auténticos **solidarios** que van por el mundo encendiendo las luces del **progreso ecológico**. Su solidaridad los lleva a exponer las ideas que les permiten a otros hombres comprender los regímenes de verdad de la libertad. Suelen juntarse para las buenas causas, constituyendo redes, instituciones, tendencias o corrientes libertarias. A veces su labor a favor del colectivo la realizan de manera individual ejerciendo la libertad que se han ganado.

Por supuesto que para quienes han aceptado vivir cómodamente, aceptando las normas impuestas, la moral de los de arriba, esos hombres libres les causan temor, les asustan y despiertan animaversación. Pero los hombres libres no se detienen, se acercan a los que no comprenden y les invitan con su verbo y prácticas a vivir la felicidad de la libertad. Esos son los **maestros de hombres libres en y para la libertad**. A través del tiempo se les han dado diferentes denominaciones, pero preferimos llamarles **libertarios, emancipados/res, robinsonianos**. Esa perspectiva ilumina la acción pedagógica en cada uno de sus actos y responsabilidades.

Por ello, un **currículo** claramente adscrito a la perspectiva **emancipatoria, liberadora y transformadora** no se centra en la **transferencia de conocimientos**, la preeminencia de **las rutinas** y el **adiestramiento** de los **individuos**. Por el contrario **valora la autonomía** de los **alumnos, profesores, padres y comunidad** para generar **conocimientos significativos** mediante el **aprendizaje por descubrimiento**, **su método de enseñanza es la didáctica problémica que desafía el estado de las cosas y se atreve a explorar la resolución de problemas**.

Ello no implica de manera alguna una negación de la importancia de la memoria y los protocolos en los procesos, sino una exigencia de validación de estos en la ruptura de la dominación, lo cual solo se logra concienciar mediante un ambiente de libertad para aprender (a ser, conocer, hacer, convivir).

En esa perspectiva resulta **ilusa la discusión sobre porcentaje de currículo nacional, regional y local**. Lo que sí resulta pertinente es el establecimiento de aspiraciones nacionales en materia curricular, en la

perspectiva de garantizar la integración de los ciudadanos en la nueva República. Aspiraciones que se formularían desde el diálogo intersubjetivo que tenga su punto de partida en la escuela. Desde esa óptica, la **República aparece como la sumatoria de realidades comunitarias** y no como una imposición abstracta desde referentes externos, lo cual posibilita el logro de la **pertenencia a lo nacional desde los referentes locales**. Ese es un recorrido para hombres libres que viven alegres y libres en una República liberadora de sus potencialidades, capacidades, competencias, habilidades, necesidades y aspiraciones.

La forma de construir el currículo y su utilidad educativa, resultan elementos significativos para comprender hasta cuando los “planificadores” y “gerentes” educativos actuales han roto con la concepción hegemónica sobre la realidad que caracterizó a la “Cuarta República”. La ruptura con el pensamiento único” se extrae de lo abstracto a lo concreto, pues si realmente queremos formar al ciudadano para el ejercicio de una democracia participativa y protagónica que supere la representatividad, centralismo y verticalidad del anterior modelo político, se debe tener claridad que **donde el individuo ejerce su ciudadanía es en la realidad contextual, en lo local** y, solo a partir de ella se puede considerar realmente un nuevo ciudadano de una nueva República.

Suele señalarse que el currículo sin contenidos es un esfuerzo desperdiciado y por ello, desde la perspectiva hegemónica el énfasis reside en la denominación “por arriba” de las áreas de conocimientos y los contenidos “significativos” para el niño, niña o adolescente. **La ruptura epistemológica se produce al comprender desde la práctica reflexiva que los contenidos no son categorías vacías, sino que están determinadas por el conocimiento de un momento histórico dado y el contexto de la escuela**. Por ello, más adelante hablaremos de líneas de aprendizaje nacional construidos desde la escuela y contenidos contextuales. Estaríamos hablando entonces de un currículo liberador.

## CURRÍCULO CREATIVO

La **creación cultural** expresa el máximo ejercicio de la **libertad**, al atreverse a pensar, demostrar, construir una realidad sin otros **condicionantes** que el **contexto** y el **momento histórico**. Pero, la creación que fluye sin falsas represiones requiere de una escuela en la

cual se valore la iniciativa creativa, se respete la diversidad de opiniones y se estimule la subjetividad interpretativa como caminos para el diálogo.

**La creación es una forma de aproximación del sujeto a la realidad y a la par de apropiación subjetiva de esa realidad.** Una escuela creativa admite variadas formas de aproximarse a la realidad como camino para establecer el consenso enunciativo que permite reflexionar sobre su relación con la verdad oficial, aceptándola, negándola, ampliándola o recreándola, pero conociéndola críticamente. La escuela es el espacio creativo para ese encuentro creativo entre la verdad normalizada y la verdad subjetiva de los sujetos.

El currículo emancipador se preocupa por reconocer y fundarse en las formas y caminos mediante los cuales se produce ese encuentro que son tan diversas y variados como las perspectivas posibles.

## CURRÍCULO CRÍTICO

**¿Que es ser crítico?** Desde nuestra perspectiva ser crítico, significa la capacidad, posibilidad e iniciativa de exponer la percepción propia sobre la realidad y sus dinámicas, admitiendo que existen otras interpretaciones distintas de la realidad que tienen tanto derecho como la propia a ser propuestas.

Ser **crítico** significa abordar la vida como una posibilidad abierta de corregir errores y percepciones equivocadas asumiendo esta enmienda como crecimiento personal.

Ser **crítico** significa entender que sólo mediante la relación respetuosa y solidaria hacia el otro, éste puede salir de sus errores y que ellos -los errores- no permiten calificarlo como persona.

Ser **crítico** implica cultivar la capacidad de defensa de los puntos de vista propios sin llegar a la intransigencia. Significa comprender que se tiene la posibilidad de cuestionar todo sin que ello nos lleve a la insensatez de desconocer lo recorrido y los aciertos del presente.

***Ser crítico significa comprometer el proyecto ético de vida al proyecto de sociedad en la cual se vive***

Esta concepción exige mucha tolerancia ante la diferencia. Significa ser diferente en un marco de tolerancia. Pero, ser tolerante hoy implica más que respetar al otro, la posición del otro. **Ser tolerante implica tener la capacidad de trabajar de manera compartida en la construcción de espacios para el diálogo intersubjetivo entre distintos puntos de vista, diversas posiciones.**

El **sujeto crítico** en los términos referidos, es la mejor muestra de un currículo liberador y creativo capaz de despertar las mayores energías positivas en el ser humano.

Un sujeto crítico es un ser que ha asumido su **proyecto ético de vida** a partir de una **educación con proyecto ético** de respeto y educación desde la especificidad de ese sujeto. Una educación así, exige un **currículo** elaborado desde la realidad, la cotidianidad del sujeto, la escuela y la comunidad.

## LAS INCERTIDUMBRES DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Un **currículo**, desde el lugar, abierto, interactivo, flexible, en permanente construcción y sólo con líneas de convergencia nacional por supuesto que mina la **certidumbre** de las **taxonomías cosidas, centradas** en las **formas de redacción**, en **porcentajes** y no en la **pertinencia**, la **subjetividad** del niño y su utilidad como **herramienta liberadora**, para la **creatividad** y las **conciencias críticas**.

El énfasis del **Currículo Básico Nacional (CBN)**, por el contrario, parece centrado en la **razón instrumental**, en el uso tecnológico del conocimiento, porque declarativa o subterráneamente solo persiguen sus constructores el **mantenimiento** del *status quo*, es decir, la **dominación**.

Por supuesto que esta concepción **conflictúa** con las **formas autoritarias, normativas, controladoras** de los **procesos** que entienden la participación en su **direccionalidad, hacia canales, prácticas** e **instituciones construidas y/o aceptadas** desde los **referentes del poder** (partidos políticos, sindicatos, asociaciones gremiales, parlamento, ejercicio del sufragio, buenas formas ciudadanas, entre otros). Los maestros, profesores, en fin los profesionales de la docencia ante planteamientos como éste, suelen sentir que se enfrentan a un escenario desconocido, en

el cuál la carta de navegación que les facilitó la universidad se pone a prueba.

El currículo abierto, flexible, interactivo y en permanente construcción que procura contribuir a la constitución de conciencias críticas, de soberanía cognitiva, de autonomía humana rompe sus moldes de certidumbre y control; poniendo a prueba su **“racionalidad científica”**, su **“objetividad”** develando la **superchería academicista** del *corpús* de la carrera docente, construida al margen del sujeto, de las subjetividades, de la localidad, del contexto, como marco pedagógico necesario para la liberación, la creatividad y la conciencia creativa.

Mucho menos pueden simpatizar con esta perspectiva los **“universitas normalizadores”**, esos doctos señores de la academia a quien se le ha asignado la “honrosa” tarea de **formar los profesionales domesticados para que domestiquen a las masas**. Su rol queda develado y sin posibilidades de ocultamiento. Solo atinan a expresar su **iracundia** contra la **“osadía insumisa”** a través de la **tiranía académica** de las normas, lo que hay que hacer y decir, lo que está permitido plantearse desde estos referentes, pues *se va a trabajar con niños y esos temas escapan a su interés*.

Sin embargo, las **iniciativas pedagógicas de carácter autónomo, autogestionario y contrahegemónico**, lo que hacen en realidad, en nuestro caso, es desarrollar el ideario robinsoniano expresado en la actual Carta Magna, referido al rol liberador de la educación. **No se trata de calificar una posición u otra, sino de entenderlas en la dinámica de construcción nacional.**

La construcción permanente de canales inéditos de expresión desde los referentes ciudadanos emergen como **experiencias de aprendizaje y formas de resistencia**, cuyo referente de poder reside en los actores / **autores sociales**, en los **sujetos**, convirtiéndose en la **génesis del poder alternativo que exige el ejercicio de la ciudadanía en una democracia participativa y protagónica como la que estamos construyendo**. No podemos temerle a un Republicano libre cuando postulamos la construcción de una sociedad libre.

**Pero no toda la labor pedagógica queda atrapada en las redes de la estratificación de tareas decididas desde el poder** El desarrollo de formas de resistencia de los maestros desde los referentes escolares que

mencionan **Giroux y Lanz**, nos hablan de formas fundadas en la **práctica reflexiva** a partir de las cuales entienden, comprenden y logran concienciar, las incertidumbres que para el ejercicio profesional implica la **situación paradigmática de enseñar-aprender para la libertad, la creatividad y la intercomunicación concientizadora**. Recorrido de aprendizaje, significado y generado, desde la propia praxis pedagógica y en muy pocas oportunidades desde **planteles y universidades cargadas de un fuerte sesgo disciplinar, pensamiento único y una concepción hegemónica de la escuela**.

Procesos que para muchas **jerarquías docentes**, formadas con base a principios de autoridad basada en el control, desarrollo visto como regularidad e innovación como alteración que debe ser normalizada en marcos institucionales, el cuestionamiento a las certidumbres escapan a los cánones del método científico único y suelen aparecer como caos epistemológico, desorden y disvalores ciudadanos.

Por ello, la **cuestión curricular** es más **compleja** de lo que muchos “legos” lo hacen aparecer y, en este caso se refieren, involucran y expanden hasta la propia **formación docente** que se realiza desde las universidades. Las casas de estudio superior están siendo llamadas socialmente, a formar reflexivamente al nuevo maestro venezolano; a recalificar al docente en servicio, no sólo, para el trabajo en condiciones de incertidumbre propias del caos epocal y de cambio de paradigma de participación, sino en la pedagogía problémica, en la construcción compartida de conocimientos a diario, de utilidad para la vida, es decir para la resolución de problemas.

## CALIDAD, PERTINENCIA Y EQUIDAD EN LA PERSPECTIVA CURRICULAR

**Calidad, pertinencia y equidad** constantemente aparecen como **categorías** que se aspira alcanzar con la **reforma curricular**. Sin embargo, pocos autores y reformadores trabajan las diferentes concepciones que sobre el particular existen<sup>53</sup>.

Y es que cuando hablamos de calidad, pertinencia y equidad no siempre nos estamos refiriendo a las mismas dinámicas. El comportamiento discursivo de estas categorías dependerá en gran medida

<sup>53</sup> Ver Bonilla, L. (2002). *Calidad y Equidad en la perspectiva latinoamericana*. En imprenta.

de la **perspectiva epistemológica** que se tenga, de la **cultura escolar** de la cual se forma parte y del **paradigma educativo** que se tiene<sup>54</sup>.

Cuando en este trabajo hablamos de **calidad** nos estamos refiriendo a una **educación que sirva para lo que dice servir**, es decir, para formar un hombre **libre, creativo y crítico**, para el **pleno ejercicio** de su **personalidad** en una **sociedad democrática, participativa y de justicia social**, basada en la **valoración ética del trabajo** y en la **participación activa, consciente y solidaria** en los procesos de **transformación social**, consustanciados con los **valores** de la **identidad nacional** y con una **visión latinoamericana y universal**. **Educación** a la que se pueda acceder sin otras limitaciones que no se refieran a sus **capacidades, motivaciones y preparación**.

Una **educación** que permita la **libre creación cultural**. En esa orientación estaríamos hablando de una educación para que el sujeto construya su propio **proyecto ético de vida**, dinámica que se inicia por su **participación** en la **elaboración del currículo** en el cual participará y no de un **currículo impuesto**. Calidad esa relacionada a aprendizaje significativo, construido desde la pedagogía problémica para ser, comprender, conocer y convivir en y para la libertad.

Para **UNESCO** (1998) **calidad** se relaciona a personal, programas, estudiantes, infraestructuras y el entorno externo e interno, la cultura de evaluación y regulación sistémica, en la cual la participación comienza en el nivel de los estudiantes.

De hecho, la concepción de **calidad** tiene otras interpretaciones desde la **cultura escolar neoliberal**. Es decir, **calidad no es un concepto neutro**. **Para la perspectiva educativa neoliberal la calidad de la educación se limita a la evolución de los aprendizajes, descuidando las restantes dimensiones**. Esa es una de las causas por las cuales nos preocupa que se ratifique la actual concepción del **SINEA**, ya que, al iniciarse la reforma bajo esta perspectiva cultural y no haberse librado el debido debate para el deslinde en estas áreas, su influencia continua siendo significativa en el sistema educativo venezolano.

Pasados cuatro años de la nueva orientación política nacional, aún la estructura ministerial refleja el concepto de **calidad limitado a**

---

<sup>54</sup> Ver Bonilla, L. (2001). Reforma Educativa, Poder y Gerencia. Editorial Tropykos. Caracas: Venezuela.

**aprendizajes.** La mayor **evidencia** lo constituye la permanencia sin objeciones públicas en un tema tan sustantivo, el **SINEA**<sup>55</sup> como expresión institucionalizada de este paradigma, las **resistencias al gobierno escolar y la defensa del concepto de comunidades educativas**<sup>56</sup>, la oposición a la **visión integral** de los **Proyectos Pedagógicos Comunitarios**<sup>57</sup> y el desprecio por las **didácticas emergentes** en el marco de un **currículo construido desde el lugar**.

Cuando en este documento hacemos mención a **pertinencia** nos estamos refiriendo a la **relación** de los procesos educativos con la **realidad comunitaria**, sus **dinámicas de transformación**, sus **saberes** y sus **liderazgos** en una **construcción interactiva de aprendizajes desde y con la escuela**. **Dinámica en la cual los problemas pedagógicos, gerenciales, administrativos, económicos, de concepción de la escuela son de interés comunitario y los déficits, problemas, crisis y conflictos de la comunidad constituyen preocupación de la escuela**. En esa interacción el **aprendizaje** emerge como un **proceso abierto, flexible, creativo, liberador crítico y contextualizado de aprendizaje** significativo para la resolución de problemas que **demandan un currículo abierto, flexible, creativo, interactivo, liberador, crítico, problémico, contextualizado, en permanente construcción y generado desde la escuela**.

Para **UNESCO** (1998) **pertinencia** es estar en contacto **con** las políticas, el mundo del trabajo, la cultura (s), con todos, siempre y en todas partes: flexibilidad, con los estudiantes y profesores, un desarrollo sostenible y armonioso, más investigación, el desarrollo humano sostenible y la cultura de paz

La **pertinencia** desde la **cultura escolar neoliberal** se limita a la exigencia de adaptar la **educación** a las **necesidades de producción material e intelectual** que requiere la **realidad del contexto escolar** y, a

<sup>55</sup> SINEA. Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes. La concepción manejada por esa instancia no se diferencia en mayor medida de la manejada por el resto de sistemas educativos latinoamericanos inmersos en la perspectiva neoliberal y la orientación eficientistas cepalina y del propio LLECE<sup>55</sup>, instancias que muestran la supremacía de los enfoques medicionales derivados de la razón instrumental y los paradigmas de dominación. La sobrevivencia de estas prácticas diferenciales con el discurso, evidencian la coexistencia solapada de varias concepciones sobre un mismo tópico.

<sup>56</sup> Desde la concepción inmersa en la cultura escolar neoliberal.

<sup>57</sup> Cuando hablamos de concepción integral de los PPC nos estamos refiriendo a la perspectiva que fundamenta su trabajo como una interacción entre escuela y comunidad de entorno mediante una intercomunicación concientizadora y transformadora, y no como la limitada perspectiva de involucramiento de los padres en las tareas pedagógicas de la escuela

la **consulta** sobre el particular con los **liderazgos locales**. Acciones que se pueden realizar desde un **Currículo Básico Nacional** con **porcentajes regionales y locales de adaptación curricular**. En esa perspectiva los **PPC** son instancias de **comunicación instrumental**.

Cuando en este trabajo nos estamos refiriendo a **equidad** lo hacemos para significar las aspiraciones ciudadanas como una constante en permanente expansión, no como una receta de cosas por dar hoy. Desde la educación estaríamos hablando de la aspiración de acceso en cualquier momento y a cualquier edad a una **educación a lo largo de toda la vida**, superando el Apartheid Educativo de los Niveles y Modalidades, las edades y la educación como secuencia mecánica de contenidos.

La equidad en educación implica el otorgamiento de mayores recursos financieros para la educación por parte del Estado, la actualización permanente de las competencias de los maestros, la puesta al día de los contenidos educativos a partir del marco comunitario de la escuela desde un currículo pensado en los valores inherente a la constitución del proyecto ético del sujeto. Implica posibilidades iguales de acceso a la actualización tecnológica por parte de todos los individuos.

**EQUIDAD** también significa disposición y claridad sobre la necesidad de transformación continua de las instituciones educativas en cuya perspectiva un currículo único y cosido resulta obsoleto. **Equidad** se relaciona a **APRENDIZAJE ACTIVO** en sustitución de la enseñanza pasiva.

La equidad se refiere a una auténtica justicia social en la cual resulta urgente la **REFORMA DEL PENSAMIENTO**, proceso que a la luz de los siete saberes fundamentales de la educación del futuro de Edgar Morin (2001), a criterio de López Segre (2001), significa:

1. El estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, del error y de la ilusión.
2. Promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales.

3. Comprender al ser humano como un ser a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde éste tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.
4. Enseñar la historia de la era planetaria que comienza con la comunicación de todos los continentes en el siglo XVI, sin ocultar las opresiones y dominaciones que han asolado la humanidad y que aún no han desaparecido. Habrá que señalar la complejidad de la crisis planetaria que enmarca el siglo XX mostrando que todos los humanos confrontan los mismos problemas de vida y muerte, y **viven una misma comunidad de destino.**
5. Reconocer que las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación deberá comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas, en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.
6. Comprender que la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas y que el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro. También existe la necesidad de estudiar las incomprensiones desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos.
7. Entender que la ética no se podrá enseñar con lecciones de moral. Ella deberá formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie.

**Para López Segrera (2001) esto implica un control mutuo entre individuos y sociedad por medio de la democracia y concebir la humanidad como una comunidad planetaria**

Por supuesto que para la **cultura escolar neoliberal** la **equidad** no llega a superar las limitaciones de la aspiración a que el Estado garantice a la gente que todos van a tener acceso a los derechos fundamentales. Es decir, solución desde los referentes de poder y no desde la propia constitución ética del sujeto. No se trata de negar que el Estado en cuanto exista, solo justifica su permanencia en términos ideales, en la perspectiva de tratar de garantizar el mayor bienestar para todos, pero esta afirmación también puede significar el desconocimiento a las formas de opresión, de exclusión, de segmentación de beneficios que establece y perpetúa un Estado orientado al gobierno por parte de una clase determinada.

Tomamos distancia de la definición de **Estado** como una entidad romántica, sin intereses de clase, donde “El Estado es la familia venezolana, es el colectivo” (Istúriz, 2001, p.34, entrevista a JMI) pues este concepto desmoviliza y no permite precisar los nudos problemáticos, además de relacionarse a la concepción del marxismo primitivo que pretendió suprimir la libertad individual con el pretexto de un colectivismo opresor. Si el Estado somos todos, todos seríamos el centro perfecto y la unidad armónica que negaría la existencia del propio Estado.

**El colectivo lo entendemos como la sumatoria de perspectivas individuales y no como el abandono de la perspectiva subjetiva de los individuos en función de la voluntad de un modo único de pensar.** Por eso, creemos que la definición de Estado como “nuestra familia” implica una **visión totalitaria de lo social**, pues quien luche contra sus intereses de un momento histórico concreto, pasa a ser considerado un **antisocial, dominado por los disvalores individuales en oposición a los valores colectivos de la gran familia: El Estado.** Premisa que supone la aceptación pasiva de la **MORAL** impuesta por el Estado que **Foucault** develó como rasgo distintivo de la opresión.

En este trabajo entendemos la **calidad**, la **pertinencia** y la **equidad** en un **corpus integral e integrado**, es decir no solo limitado al ámbito del plantel, de la escuela, sino en la **interacción dinámica escuela-**

**comunidad-sociedad.** Esta posición implica de hecho una **perspectiva curricular** no solo **sociológica**, sino abiertamente **transformadora** (Carr, Bernstein, McLaren y Bonilla) y de **construcción contrahegemónica** del conocimiento. (Giroux, Kemis y Lanz).

Es decir estamos asumiendo como inherente al Proyecto Pedagógico Nacional la construcción a partir de las premisas contenidas en el **Proyecto Educativo Nacional** y la **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**, respecto a la necesidad de apostar por un currículo flexible, interactivo, desde el lugar y abierto que conciba a la **calidad, pertinencia y equidad** integradas en sus **cinco dimensiones** (escuela-individuos, escuela-aula, escuela-comunidad, escuela-sociedad, escuela-mundo) y no limitada al **conocimiento oficializado** unidimensional.

## CURRÍCULO, DIVERSIDAD Y BIODIVERSIDAD

¿Que es la **diversidad**? Es el término que hace referencia a la **existencia de personas, culturas, objetos y percepciones distintas a la propia**. Significa la admisión de **camino diferentes**. Diverso significa el **reconocimiento de orígenes de distinta índole para constituirse en ser, en sujeto**. Sin embargo, este **concepto-verdad** también ha sido **normalizado** y lo **diverso aparece con límites respecto a las formas y el intelecto en cada realidad dada**.

La **diversidad en educación** suele hacer referencia a la necesidad de **reconocimiento de distintas culturas locales y/o regionales que conforman la cultura nacional**. Sin embargo, se **resiste aún a reconocer como parte de la diversidad la diferencia grupal o individual**. Esto ocurre, en la educación, por ejemplo, cuando encontramos sujetos o grupos que se proclaman objetores de conciencia ante la guerra y la formación militar y se niegan a asistir a las clases de instrucción premilitar; el concepto de respeto a la diversidad no alcanza para tanto. Otro ejemplo, lo tenemos cuando cada vez mas con mayor frecuencia encontramos estudiantes cuyos representantes pertenecen a un mismo sexo y no sabemos como abordar el día del padre o la madre desde la especificidad de esos sujetos y la visión única del currículo. Estos dos ejemplos, se traen para incitar a debatir los límites (¿i) del concepto diversidad.

**Diversidad implica encuentro con lo distinto.** Esto nos obliga a reflexionar en torno a la educación administrada por formas únicas de pensamiento, con el consentimiento e incluso los fondos de ese Estado que se erige como defensor de la diversidad. Es el caso de los colegios religiosos, algunos de los cuales llegan a no admitir a quienes profesen una fe distinta o simplemente no tengan privilegio por ninguna de ellas. Ese es el **currículo oculto** sobre el cual profundizaremos en los próximos capítulos.

Ahora bien, la **diversidad en la orientación liberadora** implica la disposición a no pretender imponer un modo, una forma de pensamiento hegemónico a quien(es) tiene(n) un modo distinto de entender aspectos de la cultura como la religiosidad, el conocimiento, el desarrollo, la sexualidad, la educación. En consecuencia, **una perspectiva curricular que valore y reivindique este enfoque de la diversidad procurará la construcción curricular desde los referentes del sujeto y su comunidad, sin condicionantes previos, donde la integración con las coordenadas nacionales se genere en el discurso, en la hermenéutica de encuentro cultural.**

Entonces, **¿qué es la Biodiversidad?** Para Mostafa Tolba (1992, p.76) la biodiversidad es la concepción que parte del reconocimiento que **“los genes, las especies y ecosistemas de la Tierra son producto de millones de años de evolución, y han hecho posible que nuestra especie prosperara.”** En ese trayecto la naturaleza ha recorrido caminos alternos que han dado origen a otras especies que en realidad son nuestras hermanas. Es decir, **la vida en el planeta es el resultado de caminos diversos asumidos por especies hermanas.**

Sin embargo, el hombre como especie ha generado un concepto y práctica de **desarrollo** que lo separa del resto de especies, fomentando una concepción del **progreso** en la **explotación** del resto de la **naturaleza**. **Una educación que respete y valore la diversidad deberá trabajar con y desde la realidad de los ecosistemas locales.** Un **currículo** que promueva la **biodiversidad** deberá estar abierto al debate permanente de concepciones y estereotipos desde cada realidad concreta y la perspectiva del sujeto.

Una educación para la biodiversidad deberá revisar la concepción de **estética, progreso y desarrollo** que ha caracterizado a la humanidad en los últimos años y abrirse a formas de reencuentro con la naturaleza.

Es decir, deberá pasar del **humanocentrismo** a la comprensión de sí mismo como parte de esa **biodiversidad**.

Pero, ¿es posible unificar la Diversidad y la Biodiversidad en una práctica educativa transformadora?

**Edward Goldsmith** (1999) señala que resulta sorprendente como el mundo académico ha permanecido indiferente ante la dinámica descrita en el párrafo anterior. Señala Goldsmith que

“Nuestros académicos se asemejan a aquellos aborígenes australianos que cuando avistaron por primera vez la impresionante nave del capitán Cook navegando en las aguas de la Bahía de Botany, no se interesaron en ella sino que prosiguieron sus actividades habituales, como si ese extraño monstruo no estuviese allí. Tal vez suponían consciente o inconscientemente, que al ignorarlo hasta el punto de no reconocer su existencia podrían inducir a esa aberración a irse y dejarlos tranquilos.

El paralelo no es superficial. En ambos casos, una amenaza capaz de alterar la vida resulta sistemáticamente ignorada porque la visión predominante del mundo la declara inconcebible; peor aún, si la amenaza es cierta, el carácter de tal visión del mundo quedará expuesto. El antropólogo norteamericano A.F.C. Wallace, demuestra en forma convincente, que los pueblos tribales están dispuestos a llegar a cualquier extremo a fin de preservar su *estructura o laberinto cognitivo* como ellos la dominan. Y como lo ha demostrado Thomas Jun, Michael Polanyi, Gunther Stent y otros filósofos de la ciencia, un científico también lo hará.” (p.8).

A lo cual agrega:

“Esta tendencia humana a considerar el único mundo que conocemos como algo normal se refleja en las disciplinas que se enseñan en las escuelas y las universidades.

*La ciencia oficial no acepta las teorías científicas porque se hayan probado ciertas en experimentos bajo condiciones controladas de laboratorio o como resultado de simulaciones en un modelo matemático, sino porque, en primer y último lugar, encajan particularmente bien con el paradigma de la ciencia. Aquellas teorías que no se ajustan a tal paradigma, son sistemáticamente torturadas hasta que adoptan la forma conveniente a nuestros científicos”* (Goldsmith, 1999, pp.10-11).

Puntualiza luego

“Recientemente, los avances de la citología y la biología molecular han llevado a los científicos, cuyos intereses habían estado monopolizados por la extraordinaria diversidad de los seres vivos, a comprender que hay una unidad básica subyacente, difícilmente explicable de un paradigma científico con una base de conocimiento compartimentada” (Goldsmith, *El Tao de la Ecología*, 1999, p.103).

### Finalmente expone que

“El conocimiento objetivo puede ser imposible, pero, como señala Roszak la psicología del objetivismo sigue ejerciendo su influencia. Induce sobre todo, a la separación del ser humano del mundo real de la naturaleza de la que forma parte y fuera de la cual no tiene sentido.

Si el ser humano no puede mantener un conocimiento objetivo, es evidente que éste no puede motivarle. Por eso no hay nada que le motive excepto sus valores inconscientes: las instrucciones generales no plásticas que reflejan la larga experiencia de nuestra sociedad y de nuestra especie, y que controlan esas instrucciones diferenciadas que reflejan nuestra breve experiencia” (Goldsmith, 1999, pp. 369-370).

Goldsmith (1999), quien es uno de los ecologistas de trayectoria más constante en Europa y el mundo en la actualidad, quien además viene manteniendo una actividad pública desde 1969 y dirigiendo durante los últimos dieciséis años la revista *The Ecologist*, nos habla aquí de premisas que hemos señalado anteriormente.

**Primero**, el aprendizaje significativo es aquel que le resulta útil al ser humano, por ello, la construcción y desarrollo curricular debe fundarse en las subjetividades.

**Segundo**, el proceso de reintegración del hombre y la naturaleza en una unidad dialéctica real, es un proceso relacionado a los valores; lo cual resignifica nuestra perspectiva de trabajar por la construcción de un Proyecto Ético de la Educación, a partir del cual el sujeto se constituya como tal mediante su propio proyecto ético de vida, lo cual sólo es posible con un currículo elaborado con él, desde la localidad, desde el contexto, desde su propia cotidianidad.

**Tercero**, la unidad diversidad y biodiversidad encuentra en la educación un campo de desarrollo integrador.

**Cuarto**, la ecología, para nosotros la ecología dialéctica, como paradigma orientador contribuye a la reunificación del hombre y la naturaleza, para el impulso de un nuevo modelo de desarrollo.

Así, **diversidad y biodiversidad** podrán formar parte de una **totalidad sistémica** desde la cual el **bienestar individual** resulte complementario y esté imbricado al **bienestar colectivo**, tanto de los otros sujetos como del resto de la naturaleza.

La **diversidad** y la **biodiversidad**, como dinámicas que coadyuvan al **desarrollo local sustentable y sostenible**, es posible integrarlos en la medida que su evolución desde la educación sea el resultado de la construcción de un currículo desde la escuela. Currículo en el cual el **Proyecto ético de la educación** y el **proyecto ético del sujeto** se conviertan en uno solo proceso posible de articular, a partir de un **desarrollo curricular** desde el lugar.

## LA CULTURA: EXPRESIÓN CENTRAL DE LA INEQUIDAD

Como se señaló, **cultura** es la red de significados y producciones de conocimientos, creencias, prácticas y símbolos constituidos socialmente de manera contingente en un momento histórico dado. Significados y producciones **plurales, multireferenciales, multifactoriales y polivalentes**. Desde nuestra perspectiva la **multiculturalidad**, el **relativismo cultural** y la **derrota del etnocentrismo** constituyen **invariantes** de un **currículo** elaborado desde la localidad, a partir del **sujeto**.

La **normalización** es el proceso por el cual se determinan los términos de referencia de un proceso, se selecciona el significado correcto de una categoría, de un concepto. La **normalización** de la verdad como mecanismo de poder procura la **uniformidad cultural**, la **monoreferencialidad** y la **gradación** de esa verdad como dosificación de conocimiento que es posible facilitar a un individuo o grupo en un momento dado. Desde esa óptica, la cultura es una y resulta inadmisibles hablar de culturas. La visión hegemónica procura la **homogenización cultural** al

igual que concibe a los valores en correspondencia a una **moral normalizada**.

Un **currículo** que valora las **subjetividades** es capaz de romper el velo de la **normalización** y **homogenización cultural** como expresiones de un **desarrollo social** no fundamentado en el **bienestar colectivo**. Una **cultura** puede y debe ser valorada por los **significados que emergen de sus acciones, de su práctica, de su cotidianidad**, más que por los aspectos formalmente aceptados de los mismos. Así, los **conceptos, los términos normalizados no son más que referentes y en ningún caso la definición acabada**.

Un currículo fundado en la subjetividad del sujeto social, privilegia el consenso crítico a la normalización opresora. Estas premisas constituyen aspectos claves cuando estudiemos la relación de los **códigos** con el currículo (Berstein,1994).

En este marco, la **inequidad**, la **injusticia** y el **silenciamiento burocrático de la disidencia** adquieren el status de **comportamientos de opresión** que se impulsan desde la **escuela**, mediante unos **desarrollos curriculares hegemónicos**. El Ministerio de Educación como síntesis de la verdad educativa, el Director, el maestro como sus **delegaciones operativas** y los **contenidos** como expresión de un **currículo** donde la “**otredad**” del ciudadano es silenciada o circunscrita a **porcentajes controlables**, están develando en realidad una educación opresora y hegemónica.

En consecuencia, **la relación** docente-alumno, docente-representante, escuela-comunidad, director-maestros, supervisor-escuela **deja de ser un problema de forma**, circunscrito a las “relaciones personales” entre individuos aislados, para convertirse en el encuentro entre subjetividades donde se expresan y validan las concepciones de **ciudadanía y desarrollo personal**<sup>58</sup>. Es decir, las consecuencias en la relación **intersubjetiva** que genera el currículo nos señalan en realidad la perspectiva social de conjunto de la **escuela** y los propios niveles de alta gestión educativa. Por ello señalamos que el estudio de la cultura, en

---

<sup>58</sup> Estamos terminando un trabajo que pronto será publicado, en el cual se analizan diversas formas de relaciones que hemos encontrado en la gestión educativa que evidencian como la construcción de una educación liberadora es un proceso desigual y combinado. En este estudio encontramos sorpresas entre lenguaje formal y acción concreta que dan pistas sobre los errores y desviaciones en la formulación y ejecución de las políticas educativas.

este caso la **cultura organizacional** nos permite encontrar, analizar y entender los **resortes emancipatorios** u **opresores** que son liberados desde determinados **modelos de gestión educativa** y que afectan al comportamiento de todo el **sistema educativo**.

## CURRÍCULO Y SOBERANÍA COGNITIVA Y LOCAL

La **soberanía** se refiere a la **capacidad de decidir de manera autónoma sobre asuntos de interés**. En consecuencia la **soberanía cognitiva** se relaciona a la posibilidad de pensar con cabeza propia (Lanz, 1998), desde marcos contextuales en permanente cambio que son interpretados de manera reflexiva. **La soberanía cognitiva se expresa en la autonomía de acción y opinión**.

Por su parte, la **soberanía local** nos lleva a imaginar un modelo de República que se construye desde abajo, sin imposiciones, desde los procesos comunitarios. Como señalamos anteriormente, en esa perspectiva la **República no sería otra cosa que la sumatoria integradora de realidades y procesos comunitarios**.

**Soberanía cognitiva y soberanía local** son enunciados que sólo es posible relacionarlos al currículo, si éste último logra convertirse en una construcción de orientación para el aprendizaje, elaborado desde el sujeto y su comunidad.

## LA NEUTRALIDAD CONCEPTUAL Y OPERACIONAL

La **neutralidad** se refiere a la capacidad de un componente, de una categoría, de un sistema, de un individuo o de un colectivo a permanecer **centrado, ecuánime y sin inclinaciones previas** de ningún signo, sin **tomar partido** ante **comportamientos diferenciados**, los cuales son abordados desde la **experticia técnica** de la **disciplina** o el **conocimiento disciplinar**, es decir desde la **objetividad**. **La neutralidad supone un distanciamiento absoluto con la subjetividad**.

La **neutralidad** postulada por el **método científico hegemónico**, se expresa en la cotidianidad de los procesos pedagógicos en una apelación recurrente a la necesidad de **asepsia curricular**. Como lo

destacara Jurjo Torres (199q1 & 1994), de lo que **se trata en realidad es de la pretensión de esconder, tras eufemismos, el rol de instrumento de reproducción de la explotación, asignado al componente curricular.**

**No existe tal neutralidad.** El educador o el planificador, el docente o el gerente educativo que se pronuncia, aunque no lo sepa, desde una determinada **ética, opción y orientación curricular** a la hora de desarrollar los contenidos, está poniendo de manifiesto su posición e ideología, su prisma interpretativo de la realidad, con lo cual se confina al traste, al rincón del engaño jurásico, la supuesta **neutralidad del currículo**. Por ello, postulamos que la **aparición de neutralidad** se supera a partir de la **admisión de las subjetividades** en el **aprendizaje, los contenidos y el currículo.**

## LA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA

La **perspectiva transformadora** no es otra cosa que la posición que asume a la **realidad** como un **proceso**, en el cual los **cambios son significativos** en la medida que partan de los **sujetos** y se orienten a **modificar la estructura social, política, económica, ambiental** y la **fenomenología cotidiana**, que se perciben imbricadas en la **totalidad** que es el **mundo real**.

Pero, la **perspectiva transformadora** implica también **reconocimiento** a la **diversidad** de **posiciones y opciones** que están contenidas en una **corriente de cambio**. Es decir, quienes trabajamos sobre una **propuesta curricular alternativa**, siendo actores/autores, por lo menos de parte de los cambios en curso, **no constituimos un cuerpo único**, sino que expresamos el **mínimo de consenso posible para la acción de cambio**.

El valorar a la corriente por el cambio como un todo **sin contradicciones**, el no-reconocimiento de las **diferencias** en una dinámica de **unidad en la diversidad**, no constituye un simple problema de "buenas formas", cortesía, ingenuidad u omisión unificadora, es en realidad una **limitación conceptual** que tiende a generar **problemas operacionales**, situación que acarrea profundas consecuencias en el

devenir de los acontecimientos. Implica además, **confundir solidaridad con complicidad**, solidaridad con pensamiento único.

Consideramos que en nuestro caso (Venezuela), suele omitirse que en las fuerzas del cambio subsisten una serie de **matices en las posiciones** que hemos agrupado en tres grandes sectores: los **restauradores** (un sector regresivo), los **promotores del cambio limitado** (los reformistas duros o auténticos<sup>59</sup>) y los **partidarios de un cambio integral** cuyos límites sólo los establezcan la propia dinámica social, es decir los partidarios de la **perspectiva transformadora integradora**. Quienes nos adscribimos al último de estos sectores debemos también reconocer que somos una **minoría de diversos** en el debate sobre el cambio educativo, sector que muchas veces procura ser silenciado por las **dinámicas maniqueas** de los otros sectores y de las expresiones de **cultura escolar neoliberal**<sup>60</sup>.

El debate sobre estas diferenciaciones y la construcción consensuada de una posición al interior de las fuerzas del **Movimiento Pedagógico Bolivariano** sobre **reforma o revolución educativa** que supere los límites conceptuales, es un prerrequisito para el abordaje de la discusión de fondo sobre el **Proyecto Pedagógico Nacional**. Rehuir el debate sobre el particular, solo repetiría la experiencia generada en torno al Proyecto Educativo Nacional (PEN), donde la falta de debate preliminar de estas premisas, se evidenció posteriormente al emerger diferencias de enfoque entre los sectores que deben impulsar su consolidación. Esta dinámica cobra especial relevancia si se toma en cuenta que muchos de los representantes de las diversas posiciones ocupan cargos de alta responsabilidad en la toma de decisiones políticas.

Apelamos a la **ecología dialéctica**<sup>61</sup> para el desarrollo de este debate y a la **superación de las posiciones fraccionales** en los mismos. De lo que se trata es de fortalecer el sector transformadora a partir de la superación mayéutica de concepciones equivocadas. Negar el desarrollo

---

<sup>59</sup>Los gatopardistas están excluidos de este sector

<sup>60</sup>Contrario a los que postulan la inconveniencia de mencionar estas diferencias, la importancia de trabajar en estas distinciones emergió con el debate sobre la Nueva Ley Orgánica de Educación. En un trabajo separado que pronto será publicado, analizamos las diferencias sustantivas entre las posiciones que se asumen como Bolivarianas sobre el referido instrumento legal, lo cual conspiró contra la aprobación de un proyecto acabado. Este análisis pretende sacar del seudo análisis palaciego el estancamiento de la discusión sobre la nueva Ley de Educación, orientando el debate hacia el nada adjetivo tema de las posiciones.

<sup>61</sup> Que aspira generar soluciones donde todos ganen y nadie pierda

de un debate al respecto o silenciar de forma autoritaria las disidencias, no implica mayores posibilidades de arribar a la solución proactiva de las diferencias<sup>62</sup>, sino que por el contrario puede contribuir al fortalecimiento de la parálisis en la gestión.

## LA PERTINENCIA HISTÓRICA

En un mundo en el cual las fuerzas del **poder hegemónico** pretenden imponer una visión única de desarrollo a través de la **globalización** y la **mundialización**, desde la perspectiva del momento histórico apostamos que el **currículo** a construir como base del **Proyecto Pedagógico Nacional** sea abiertamente solidario, interactivo abierto, flexible, creativo, crítico, libre, en permanente construcción y de **factura antineoliberal**, para la **resistencia cultural** y la **construcción de identidades** desde **referentes locales** y, para un **cambio que reintegre al hombre y la naturaleza en una cosmovisión y cotidianidad holográfica**.

Nos negamos a asumir la discusión del **currículo** desde los **límites del profesionalismo docente**, por el contrario postulamos nuestros puntos de vista desde la **heurística** de la **perspectiva transformadora integral**, sin que ello implique obviar las especificidades del debate, pero evitando perderse en lo adjetivo.

## LAS BASES CULTURALES DEL CURRÍCULO

Como hemos tratado de evidenciar a través de todo el documento, asumimos la necesidad de explicitar todos los asuntos, temas y perspectivas involucradas en el tema del **Proyecto Pedagógico Nacional** en general y del **currículo** en particular, para poder **construir de manera participativa una propuesta curricular con alto grado de consenso**, que además, tenga claramente definidas las causas del **disenso**.

Por ello, en la perspectiva de construcción curricular planteada por Peralta (1996) proponemos una **agenda para los debates de las bases**

---

<sup>62</sup>Al menos que nos consideremos stalinistas.

**culturales del currículo que desde la dimensión temporal aborde los componentes filosóficos, psicológicos, pedagógicos, transdisciplinarios y operacionales para una construcción compartida del currículo.** Agenda que explicitaremos en los siguientes libros de ésta colección.

## **CURRÍCULO PARA EL ENCUENTRO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL, LA INTEGRACIÓN NACIONAL Y EL PROGRESO DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA**

Entendemos la **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela** (CRBV,1999) como algo más que un conjunto de normas, preceptos y precisiones jurídicas. La consideramos un documento que refleja el sueño de país de la mayoría de los ciudadanos de este momento histórico. En esa orientación la valoramos en permanente enriquecimiento, rescatando con ello lo sustantivo que le es inherente, el **espíritu constituyente**.

La CRBV (1999) expresa la intención de construir una sociedad que se nutra de la **pluralidad** de tradiciones, abiertamente **multicultural** e **integrada**. En consecuencia, el **currículo** que le corresponde desarrollar a una educación basada en esta concepción no es otra que la construcción desde los referentes locales y las subjetividades de los sujetos.

El nuevo **currículo** emerge como una construcción **abierta** a la incorporación de los diferentes **saberes** de las **culturas** nacionales, regionales, locales, étnicas y generacionales, **flexible** para integrar la perspectiva del sujeto y la aspiración de la localidad, con las dinámicas globales, **contextualizado** en el **espacio comunitario** que **interactúa** con la **escuela**, **interactivo** porque incorpora **saberes, conocimientos, significados** y **producciones** en cualquier momento de su **desarrollo** y en **permanente elaboración** en los referentes institucionales locales **porque no se asume como una receta** sino como una guía orientadora para la acción pedagógica.

---

# Antecedentes y Premisas de la reforma curricular

---



# ANTECEDENTES Y PREMISAS DE LA REFORMA CURRICULAR

*“Cualquier forma de concentración de poder, cualquiera que sea, no quiere verse constreñida a un control popular y democrático. (...) Es natural. No quieren soportar controles extraños que constriñan su capacidad para tomar decisiones y su libre albedrío, lo que supone que las élites son extremadamente antidemocráticas”.*  
(Noam Chomsky, *Mantener la chusma a raya*. 2000)

## BREVE REPASO A LOS ANTECEDENTES RECIENTES DE LA REFORMA CURRICULAR

La eclosión de la crisis del Estado (eficacia y legitimidad) a finales de los setenta e inicios de los ochenta, colocó en la **agenda ciudadana** el **tema educativo**. Esto se justificaba, en razón de los diagnósticos que mostraban dos nudos problemáticos.

**Primero**, que las instituciones en general, al no servir para lo que decían servir (crisis **eficacia**), sus **actuaciones** eran percibidas como **acciones deficientes**.

**Segundo**, que quienes estaban al frente de la **conducción de los procesos** y las **instancias de gobierno no eran reconocidos** por los ciudadanos, como sus **líderes** o **representantes** (crisis de **legitimidad**) dejando al descubierto un déficit en la **representación**.

**Valoraciones sociales** estas, que al generalizarse exigían una **acción pedagógica correctiva** en el corto plazo y **proactiva** para el mediano y largo plazo, sólo alcanzables desde la **educación** y probadas mediante el desarrollo de un **nuevo modelo de relaciones** para la **governabilidad**.

Se comienza a hablar de una nueva **reforma del sistema educativo** para que éste pudiera prestar una contribución sustantiva a la

solución de la crisis sistémica del Estado Nacional. La crisis, desde los referentes escolares comenzó evidenciándose por la limitada relación de la educación con el modelo de desarrollo económico y social postulado - recordemos el énfasis reformista de los ochenta en la educación para el trabajo- y luego degeneró en un evidente **cisma de gobernabilidad**, desde la totalidad del sistema político al concreto espacio de la escuela y viceversa, en una espiral dialéctica de **conflicto**.

**Gobernabilidad** para la cual era necesario reconfigurar o construir **nuevos escenarios** con **autores / actores** renovados, con **nuevas formas de relacionarse ciudadanos y gobierno** en la construcción de la futura. Esto implicaba explorar **mecanismos novedosos para la construcción del consenso discursivo** que garantizara el retorno a la gobernabilidad, aún con conflictos tolerables (controlables). Sin embargo era evidente el quiebre de los **códigos** que hasta ahora habían garantizado la **"paz democrática"**, lo cual exigía un esfuerzo mayor a los realizados en anteriores **reformas gatopardistas**. Una vez conseguida la fórmula mágica, la escuela -genéricamente hablando de las instituciones educativas- emergería como la institución que "inocularía" las nuevas lecciones a la sociedad.

Por ello, durante la década de los ochenta constituyó un lugar común hablar de la reconfiguración de los **saberes sociales** y la **verdad científica escolarizada**. Se popularizaron discursos hasta ahora fronterizos como la **posmodernidad**, con el fin de buscar que los legos, los maestros y los ciudadanos se abrieran hacia formas aún difusas de concebir el hecho social. Todo ello impulsado, desde la red de significados y prácticas que permitieron en el pasado (**colonialismo**) y el ayer reciente (**neocolonialismo**) afianzar una **concepción hegemónica** de la sociedad expresada en sus **conocimientos aceptados** y una **dominación** de los otros (el **colectivo social**). Sin embargo, el discurso hegemónico venezolano era tan obsoleto -por pereza mental del sector de clase dominante- que hasta campos de hibridación paradigmática propios de los **estudios culturales** y el discurso **postcolonial** encontraban resistencia en los gobernantes nacionales, regionales y locales.

La forma de **normalización de los conceptos** y de **transmisión del nuevo saber** exigía contar con una **escuela resemantizada**. Escuela que pudiera entender los nuevos **códigos**, expresar los **significados**, formular **conocimientos** (legítimamente consensuados o aceptados por la mayoría) y potenciar **aprendizajes** adecuados (**pertinentes**) que dieran

**viabilidad** a la nueva forma de entender la **governabilidad**. Esto era posible sólo con un **nuevo proyecto de país** que delineara una educación distinta para la **nación que se quería y necesitaba**, una nueva **legislación educativa** novedosa y una profunda revisión del **currículo**.

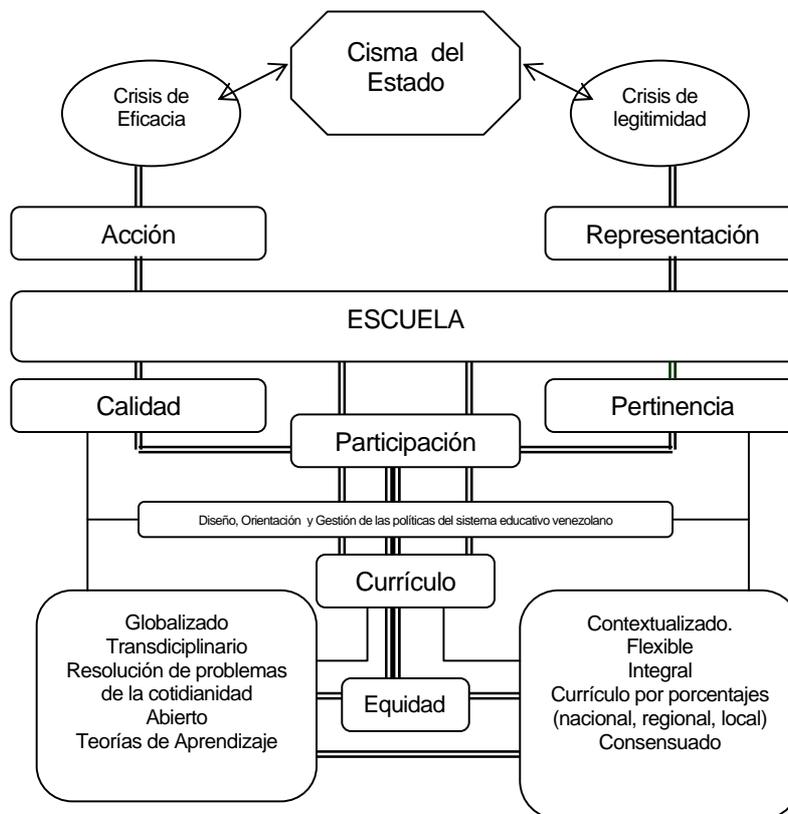
Desde la perspectiva reformadora del Estado, se aspiraba que el **currículo** a elaborar, lograra agrupar, los nuevos **contenidos** que le permitieran a la **escuela** convertirlos en **aprendizajes** a partir de los cuales iniciar la espiral de transformación de la sociedad en su conjunto, que facilitara el acceso a niveles de gobernabilidad aceptables. Se partía de la premisa que las formas de **acción** y **representación** que contribuyeron al desencadenamiento de la crisis de gobernabilidad se fundaron en un saber aceptado, desarrollado desde la escuela por medio de los contenidos, valores y prácticas inmersas en el **currículo escolar**. Por ello, el énfasis de la(s) reforma(s) educativa(s) planteada(s), se inician -con variantes nacionales- con el **Proyecto de País**, para pasar rápidamente a la búsqueda de nuevas **definiciones jurídicas** y finalmente al Proyecto Pedagógico y su **reforma curricular**.

## LA REFORMA CURRICULAR INSCRITA EN LA REFORMA EDUCATIVA

El cisma del Estado Nacional, mejor conocido como **crisis de gobernabilidad**, se expresa en el **sistema educativo** en **déficit de pertinencia** (legitimidad) y **calidad** (eficacia). Por ello, **las acciones de la reforma educativa, procuran recuperar la calidad educativa y la pertinencia escolar**. La **Tendencia Reformadora Internacional (TRI)**, que se profundiza en los noventa con la **caída del bloque soviético**, el emerger de la **globalización de la economía** y la **mundialización cultural**, concentra su eje de interés en la solución de estos déficits.

Las múltiples evaluaciones y diagnósticos educativos realizados a partir de ese periodo, evidenciaron que el **núcleo problematizador de la reforma educativa** se encontraba en el **currículo**., visto este como el epicentro de **prácticas, protocolos, contenidos** y **rutinas escolares**. De hecho, currículo aparece relacionado con **aprendizaje, evaluación, planificación, didáctica, gestión escolar**, entre otros muchos componentes del sistema educativo. En consecuencia, las reformas jurídicas, la formulación de políticas reformistas y las acciones para el cambio concentraron –y continúan haciéndolo- su atención en el

**desarrollo curricular**, A partir de las definiciones curriculares se busca promover y alcanzar el estatus de educación **pertinente** (currículo abierto, contextualizado, flexible, integral), que genere aprendizajes de **calidad** (currículo globalizado, transdisciplinariedad, continuo), teniendo como referente operacional la **participación**, que posibilite alcanzar la aspiración axiológica educativa de la **equidad**.



Sin embargo, esta **conexión sistémica** de **dinámicas** y **elementos** no siempre aparecen claramente abordados o comprendidos en las propuestas de **reforma educativa**. La **incomprensión** de estas relaciones conlleva a la formulación de **políticas** y **acciones erráticas** que solo traen **frustraciones** a los sujetos inmersos en las dinámicas de

cambio y **descreimiento** general en los maestros sobre las **posibilidades reales de una transformación**.

En muchos casos se ha popularizado la idea en los maestros, la escuela y las comunidades, que la reforma educativa no es política, por lo tanto no se relaciona a los cambios políticos, económicos, sociales e institucionales de conjunto; lo cual es totalmente falso. **Esconder la profunda carga política de la(s) reforma(s) educativa(s), sólo logra inmovilizar al maestro y los restantes actores / autores educativos respecto a la relación entre transformación escolar y social, limitando la reconstrucción de sujetos políticos altamente comprometidos con los cambios sociales progresistas.**

Mantenemos la idea sistémica trabajada en el artículo **La reforma educativa en 5 momentos convergentes**, en torno a los cinco grandes procesos por los cuales han atravesado los cambios educativos en los últimos veinte años, como camino para demostrar que **la reforma, incluida la curricular, es un proceso**, en el cual Chávez y el **Chavismo** constituyen el **nuevo incluido**. Precisión que no oculta el decisivo papel de este último sector en el impulso de cambios.

Precisamente, por ello y a los efectos de este trabajo, con carácter didáctico, agrupamos en dos grandes bloques estos momentos de cambio; el primero entre 1980 y 1998; y el segundo entre 1999 y el 2002. Momentos que son abordados desde el referente gubernamental, pues el objeto de nuestro análisis lo constituyen las dinámicas de transformación que en el presente se pretenden impulsar desde éstas esferas.

## LA REFORMA CURRICULAR ENTRE 1980-1998

El punto de partida de los cambios en estos veintidós años, lo situamos a partir de la aprobación de la **Ley Orgánica de Educación (LOE, 1980)**, herramienta jurídica que constituyó junto a la **Constitución de 1961**, el binomio jurídico documental más importante durante ese periodo, ya que ambos contenían la visión, orientación y líneas estratégicas de interés para el Estado respecto a los cambios educativos en Venezuela. Desde ese marco (LOE), se generan un conjunto de políticas, estrategias y acciones de reforma en el sistema educativo venezolano, marcadas por su **interés para los fines del Estado y la**

## resolución de la crisis de eficacia (calidad) y legitimidad (pertinencia) del Estado nacional y su educación.

La **Ley Orgánica de Educación** (1980), contiene gran parte de las aspiraciones del Magisterio Adeco<sup>63</sup> de los años cuarenta, cincuenta y comienzos de los sesenta, así como de las disidencias de ese partido agrupadas en el **MIR**<sup>64</sup> y el **MEP**<sup>65</sup>, incluso de la disidencia comunista<sup>66</sup> afiliada en la **Causa R**<sup>67</sup>. En el presente, esta tendencia es fácilmente observable en los actos de celebración del nacimiento del Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa<sup>68</sup>, en los cuales connotados dirigentes de la izquierda electoral que provienen de esos factores (MEP, MIR, Causa R) defienden con vehemencia los principios y puntos de partida que sirvieron de fundamento a la LOE del ochenta, lo cual evidencia que la influencia de procesos suele mantenerse, en mayor o menor medida, a través del tiempo. No pretendemos despachar los beneficios que contiene y expresa la LOE del ochenta, sino contribuir al avance dialéctico de aspectos de la misma superados históricamente, lo cual no niega la vigencia de algunas de sus premisas. En resumen, la LOE contiene las virtudes, pero también las limitaciones de esas dinámicas y su perspectiva de la educación pública.

<sup>63</sup>Adeco: expresión que se utiliza para identificar a los militantes del Partido Acción Democrática, de orientación Socialdemócrata, el cual gobernó durante 25 de los 40 años de democracia representativa (1958-1998).

<sup>64</sup>MIR: Siglas que identifican al Movimiento de Izquierda Revolucionaria, disidencia castrista-guevarista, es decir de izquierda que rompió con AD para asumir la lucha armada y la defensa de la revolución latinoamericana. Se pacifica a finales de los sesenta y comienzos de los setenta para participar electoralmente a partir de los setenta hasta su disolución en el MAS (Movimiento al Socialismo).

<sup>65</sup>MEP: Movimiento Electoral del Pueblo. Disidencia socialdemócrata que se escinde de AD por cuestiones de táctica electoral. Su más destacado dirigente fue Luis Beltrán Prieto Figueroa quien sostenía un marcado liderazgo en el sector magisterial. Por ello, el MEP desde sus inicios fue asociado a las corrientes magisteriales. En el presente el MEP es un partido muy pequeño, que apoya a Chávez y en proceso de acercamiento al PPT (Partido Patria para Todos). El líder del PPT es Aristóbulo Istúriz. El PPT forma parte del denominado Polo Patriótico que apoya a Chávez, razón por la cual en el presente ostenta una cuota ministerial de cinco carteras.

<sup>66</sup>Es común utilizar la palabra comunista para referirse al Partido Comunista de Venezuela (PCV) y su militancia. El PCV es un partido de orientación soviética y solo una de las agrupaciones comunistas del país.

<sup>67</sup>Causa R: Partido Causa Radical fundado por Alfredo Maneiro (Ex militante del PCV) en la década de los setenta, aspiraba a convertirse en una especie de centro político. Su militancia tiene orígenes disímiles. Como resultado de la definición de candidatura electoral para 1998 se escinde de él el PPT. Maneiro muere y Andrés Velásquez, dirigente estudiantil y obrero se convierte en su líder histórico. Forma uno de los partidos de oposición a Chávez.

<sup>68</sup>En el año 2002 el maestro Prieto cumpliría cien años y su natalicio fue celebrado con el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD).

La **LOE** (1980) introduce el concepto de obligatoriedad progresiva para el Preescolar (como nivel), extiende la educación básica a nueve años (como nivel) y consolida las modalidades educativas. Contempla el Estatuto de carrera para la Profesión Docente y el ingreso mediante concurso que sería desarrollado en Reglamento aparte. En el **currículo**, se introduce la **Educación para el Trabajo** como área obligatoria para la **Educación Básica** con el propósito de garantizar una **salida para el nivel** que le garantice al **egresado competencias y habilidades para desempeñarse en el campo laboral**, certificadas mediante la respectiva credencial. Se genera en consecuencia, una revisión, actualización y redefinición del Currículo para los Niveles y por cada una de las Etapas (primera, segunda y tercera) y se promueve la incorporación de los valores en todas las áreas. Las tentativas y avances en los cambios curriculares pasan a ser la señal más evidente de cambio en estos primeros años.

Encontramos que el Ministerio de Educación de Venezuela (ME; 1987), define al **currículo** cómo:

*"Un conjunto de componentes integradores y organizados que propician experiencias de aprendizaje para garantizar el cumplimiento de las finalidades de (...) nivel" (p.37).*

Se establecen además (ME,1987), los lineamientos para el **diseño y desarrollo curriculares**, bajo las siguientes premisas

1. *El diseño curricular en la Educación Básica debe responder a una concepción de la educación como totalidad.*
2. *La educación (...) debe fundamentarse en un diagnóstico de la realidad educativa nacional y en la evaluación actualizada de cada uno de los componentes que integran (...) cada (...) nivel.*
3. *Los planes y programas de estudio deben tomar en cuenta: (a) los postulados constitucionales de la educación venezolana; (b) la normativa jurídica de la educación venezolana; (c) las finalidades constitucionales y legales de la educación venezolana; (d) las metas del Plan de la Nación, sector educación; (e) las características geográficas y ecológicas del país; (f) las necesidades del desarrollo local, regional y nacional; (g) la demanda y oferta del mercado educacional; (h) los valores culturales, sociales, políticos, económicos y religiosos del pueblo venezolano; (i) las características psico-biológicas de los alumnos; (j) las necesidades, intereses y expectativas de los educandos; (k) las necesidades, intereses y*

*expectativas de la comunidad; (l) las condiciones académicas de los docentes; (m) las condiciones de trabajo y las expectativas de los docentes.*

4. *La Educación (...) debe ser ecléctica tanto en su concepción como en la planificación de estrategias metodológicas.*
5. *El proceso de implantación de la Educación (...) por nivel (...) debe ajustarse a un esquema lógico que comprenda las siguientes etapas: **Planificación; Implantación, Evaluación y Actualización**" (pp.37-38).*

Se precisan las categorías que para el Ministerio de Educación (1987) conforman los **componentes curriculares**. Estos son:

*"El alumno, el docente, los recursos económicos, la legislación vigente, los planes y programas de estudio, los recursos para el aprendizaje, la infraestructura física, la administración educativa, los servicios de apoyo, el medio ambiente y la comunidad, la orientación, la supervisión, la evaluación, el producto final o el egresado." (p.39).*

Por otra parte, el propio Ministerio de Educación (ME,1987), apunta que el **Plan de Estudio**

*"es el instrumento curricular de un nivel o modalidad del sistema educativo venezolano que traduce la política educativa y comprende las áreas, asignaturas y similares (sic<sup>69</sup>) señaladas en la normativa legal para ese nivel o modalidad, con distribución de carga horaria" (p.44).*

Finalmente señala el Ministerio de Educación (ME,1987) que los **programas de estudio**

*"Son instrumentos curriculares flexibles que incluyen la organización de los contenidos, las estrategias metodológicas, recursos para el aprendizaje y estrategias de evaluación de las diferentes áreas, asignaturas y/o similares (Sic<sup>70</sup>) de acuerdo con las finalidades educativas del año o semestre de estudio del nivel o modalidad y de acuerdo con las demás características referidas a los alumnos, el medio ambiente, a la escuela, a la localidad, a la región y al país"" (p.44).*

---

<sup>69</sup>Del autor

<sup>70</sup>Del autor.

Los resultados deficitarios evidenciados con la(s) evaluación(es), tanto de la reforma educativa como del diseño y desarrollo curricular implantado en los ochenta, obligaron al Ministerio de Educación (1996, p.7) a replantearse el tema de la reforma. Al respecto señalaban que

*" de(...) los documentos y diagnósticos de más reciente data efectuados en el país, entre los cuales es necesario mencionar:*

- ⇒ *El Informe de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986).*
- ⇒ *El diagnóstico del Banco Mundial (1992).*
- ⇒ *Calidad de la Educación Básica en Venezuela. Estado del Arte (1992).*
- ⇒ *La Reforma Educativa: Una prioridad nacional (1994).*
- ⇒ *El Plan de Acción del Ministerio de educación (1995).*
- ⇒ *Proyecto Educativo Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación (1996).*

*Surge una visión del sistema educativo nacional que muestra su poca vinculación con las prioridades y las expectativas que el país ha colocado en este sector como instrumento de formación y transformación social. Es innegable la necesidad de emprender una profunda transformación en el sector educativo, una transformación que conduzca a producir verdaderos cambios, no sólo en las estrategias organizativas sino, mucho más importante, en las intenciones y valores inmersos en las prácticas pedagógicas.*

Precisamente, el Plan de Acción del Ministerio de Educación (ME,1995), establece como grandes objetivos a impulsar por la reforma educativa y su vertiente curricular:

1. *Elevar la calidad del servicio educativo.*
2. *Mejorar la eficiencia de la gestión educativa.*

3. *Salvaguardar la equidad en relación con los sectores mayoritarios que acceden a la educación.* (Cárdenas, 1995,p.44).

Posteriormente, se presentó el “**Proyecto Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación**” (1996), el cual integraba los esfuerzos en materia de adaptación curricular, formación docente, dotación de bibliotecas de aulas y organización de redes de planteles municipales. Acciones que se corresponden a las iniciativas para solucionar la crisis de pertinencia (legitimidad) y calidad (eficacia) del sistema educativo venezolano. Sin embargo, fue poco lo que se avanzó. Por ejemplo, en el último de los esfuerzos -redes municipales- el Ministerio siguió manteniendo una estructura de distritos escolares que no se corresponden a la división político territorial de las entidades federales, con lo cual de hecho, se imposibilita la articulación de esa aspiración.

Para 1997, el Ministerio de Educación (ME) de Venezuela precisa:

*“En concordancia con la Ley Orgánica de Educación (1980) la reforma curricular de Educación Básica, se caracteriza de la siguiente manera:*

***Integral:** atiende al desarrollo integral y holístico de la personalidad del educando, mediante el desarrollo de sus capacidades cognitivas (intelectuales, motrices, afectivas) de equilibrio personal y de integración social.*

***General:** promueve aprendizajes y conocimientos variados de los elementos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos de la cultura nacional y universal; facilita al individuo las herramientas e instrumentos necesarios para la (...) prosecución (...) con éxito de sus estudios. Además fortalece el desarrollo de los valores y la preparación del individuo para integrarse a una vida social activa, participativa y responsable.*

***Básica:** proporciona la base esencial para la construcción de futuros aprendizajes y constituye la educación formal mínima obligatoria que deben cumplir los venezolanos según lo pauta la ley. ”* (p.8).

Puntualiza en consecuencia, el Ministerio de Educación (ME,1996) de Venezuela que

*“El diseño curricular se enmarca en los planteamientos teóricos, las líneas de desarrollo y los principios del Modelo Curricular, con especial énfasis en la descentralización, la autonomía de los*

*planteles y la flexibilización de la práctica pedagógica. De igual manera, el diseño considera en su desarrollo y concreción las adaptaciones necesarias, según las características propias de este nivel educativo. En atención a estos planteamientos se establecen diferentes instancias para la puesta en práctica del diseño. (p.10).*

Precisa el Ministerio de Educación (ME,1996) de Venezuela, que las características del diseño curricular son: “*sustentado en la transversalidad, fundamentado en teorías de aprendizaje, centrado en la escuela, consensuado, abierto y flexible, organiza el conocimiento por tipos de contenidos*” (pp.12-13). Recapitulando lo ocurrido en esos años encontramos que la **reforma inconclusa<sup>71</sup> de los ochenta** que se inicia con una nueva legislación educativa (LOE, 1980), se esfuerza por lograr el consenso para un proyecto de país<sup>72</sup>, y enfatiza en la reforma curricular. Los intentos de reforma educativa de **comienzos de los noventa** fundados en el método científico único, encontraron una fuerte crítica en autores como Alicia de Alba (1991), quien **cuestionó la supuesta neutralidad del currículo**. En el caso de Venezuela **esta concepción errónea se expresó en la reforma curricular formalizada en 1996 y profundizada en el año escolar 1997-1998**, a través de:

(a) la construcción elitesca, de experticia academicista del currículo que imposibilitó el desarrollo de una propuesta auténticamente pertinente.

(b) la delimitación de escuelas integrales como espacios escolarizados, autocentrados y asistémicos con la realidad de entorno; donde doble turno, tres raciones alimenticias completas, incorporación de la cultura y el deporte a las actividades escolares, resolvían tanto los problemas de eficacia como de legitimidad de la escuela. Esta concepción impregnó incluso el discurso inicial sobre las Escuelas Bolivarianas;

(c) la concepción pedagógicista de los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP) y los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA), en los cuales la escuela aparecía como el centro de atención de las comunidades en función de contribuir a mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, pero no se le exigía al plantel

<sup>71</sup>En la línea de investigación partimos de la consideración que la reforma iniciada en los ochenta es la misma que hoy se impulsa, eso sí, con 5 momentos diferenciados que se inician en la década del 80. Para ampliar esta definición es conveniente leer Bonilla-Molina, Luis (2001) La reforma educativa en 5 momentos convergentes.

<sup>72</sup>Ver libro de la COPRE (1992) La educación: reto de nuestro tiempo.

convertirse en el centro de las transformaciones comunitarias, obviando que el saber del niño se nutría y validaba en sus referencias cotidianas y no sólo en una prueba o interrogatorio;

(d) el superficialismo de reformadores como Odremán (1992,1994,1996), Carvajal (1997,1998), Herrera y López (1994, 1998), que aún reconociendo la importancia de la cultura local en el desarrollo curricular lo limitaron a un porcentaje de articulación respecto a porcentajes nacionales, eso sí, desde referentes disciplinarios (geografía e historia del lugar, por ejemplo), llevando el mecanicismo paradigmático a unos niveles de ridículo insospechado.

(e) el silenciamiento en el discurso educativo oficial en torno a la significación de la fusión de los horizontes teóricos de los conocimientos escolares con los saberes sociales y la memoria histórica local, lo cual reconfiguraba la concepción curricular clásica

(f) el no reconocimiento de la castración que se le hacía a la escuela para abrir canales reales de dialogo intercultural desde una perspectiva autocentrada y profesionalista

(g) se alimento en el imaginario magisterial que el liderazgo docente aparecía inalterado con esta orientación pues no se le restaba autoridad, lo cual a nuestro juicio solo procuraba volver a las prácticas eunucas de los maestros<sup>73</sup> y aletargar el surgimiento de la propia autoría social de los ciudadanos que habitaban en las comunidades de entorno a la escuela, como forma de salvaguardar los intereses de las representaciones (partidos políticos, sindicatos, etc) y postergar al máximo el evidente surgimiento del protagonismo ciudadano que diera al traste con las pretensiones de los instalados en el poder. Incluso en el presente, quienes concentran su esfuerzo de "*ascenso al poder*" mediante lógicas partidarias no ven con buenos ojos el emerger del protagonismo de los "de abajo" pues aún no encuentran la formula para convertir ese despertar en caudal electoral

(h) Una subestimación de las posibilidades reordenadores de la cultura comunal desde el referente escuela.

---

<sup>73</sup>Denunciadas en su oportunidad por el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa

**Muchos fueron los llamados a la construcción participativa del currículo sin que ello implicara en la realidad un esfuerzo participativo real; ya que sus enunciados estaban mediados por las negativas a renunciar a la “experticia” profesional. La mayor resistencia a este reconocimiento pareciera estar en el profesionalismo - que es expresión de los campos disciplinares-, las perversiones de la tradición gremialista y la incapacidad de gran parte de los profesionales de la docencia para reconocer que en los nuevos escenarios sociales la autoridad se legitima en la pertinencia cultural y no en la apelación de titularidad.**

La **concepción curricular** que de ello derivó no solo resultó imposibilitada para solucionar los nudos problemáticos de la acción escolar, sino que contribuyó a la generación de disociaciones entre los desarrollos de los participantes, la situación de los docentes y las familias de los estudiantes, así como respecto al **apresto con el saber latinoamericano** (Peralta,1996).

Jurjo Torres (1991&1994) denuncia como **esta invariante de las reformas educativas es inherente a la razón instrumental**, la cual se expresa en el **currículo oculto**, como **garantía para la continuación del modelo de producción y dominación, destacando el papel de la escuela en las relaciones de poder**. Estas críticas contribuyen a demostrar que la neutralidad y objetividad del currículo son sólo aparentes, adquiriendo este campo hasta ahora, la connotación de herramienta para garantizar las finalidades del Estado, desde una perspectiva instrumental.

En un país como Venezuela, con una economía dependiente, neocolonial y redimensionada por la capacidad de compra por encima de la oferta como resultado de la renta petrolera, el debate de fondo que permitiera clarificar las inconsistencias del modelo pedagógico propuesto y su expresión curricular, fue obviado desde las instancias de poder. En consecuencia, **los llamados a la construcción de un currículo contextualizado, que culturalmente generara un quiebre paradigmático se mantuvieron durante años, al margen de los niveles de toma de decisión.**

## LA ASAMBLEA NACIONAL DE EDUCACIÓN: EL CRUCE DE CULTURAS ESCOLARES

La **Asamblea Nacional de Educación** (ANE,1998) constituye el mayor esfuerzo impulsado por los líderes y centros asociados a la cultura escolar neoliberal en Venezuela, en la búsqueda de construcción de un consenso discursivo para los cambios educativos. Logró incluso involucrar a muchos de los docentes y representantes de la cultura escolar transformadora (Lanz, Hurtado, Istúriz, entre otros). De hecho, requerían esta participación para legitimar “la consulta”<sup>74</sup>. A mi juicio, la corriente pedagógica por el cambio debió participar de otra manera en esta consulta, pero ese balance nos corresponderá hacerlo en otro momento, respetando las perspectivas individuales. Interesa en este instante destacar la ANE, porque en ella se arribó a un conjunto de conclusiones preliminares de carácter prospectivo.

El domingo 9 de Agosto de 1998 se publica en el Cuerpo C, página 3 (C3) del Nacional, las denominadas **Bases del COMPROMISO EDUCATIVO NACIONAL** documento que contiene un conjunto de 22 políticas aparentemente neutras para que pudieran ser firmadas por representantes de las dos cultura escolares fundamentales (la neoliberal y la transformadora). Entre ellas, resulta de interés para este trabajo la política octava, a través de la cual se postula:

*“Proseguir con la reforma del currículo de la educación básica y media para producir programas de estudio más pertinentes .*

Este propósito de arrancarle a los participantes el compromiso de proseguir con la reforma curricular en los términos que se venía haciendo constituye un aspecto central de la estrategia de quienes unen las variables del mercado y la educación de manera irreflexiva, y que representan lo que denominamos la cultura escolar neoliberal en Venezuela. Esto no tendría nada de significativo, a no ser porque allí surgió el compromiso de darle continuidad a estas dinámicas, por parte de algunos de quienes hoy lideran la reforma educativa. Apostamos a que la firma de este compromiso no haya sido otra cosa que el producto de una celada y la actitud ingenua que siempre acompaña a los soñadores.

<sup>74</sup>En el libro Bonilla-Molina, Luis (2001) Reforma Educativa, Poder y Gerencia. Editorial Trópicos trabajamos en profundidad las invariantes de los dos discursos (cultura escolar neoliberal y cultura escolar transformaciona).

Por ello, resulta importante como proceso de análisis, comparar de manera permanente la forma como hacemos y planteamos determinadas cosas en educación y como lo hacen o postulan quienes defienden una concepción de la educación subordinada a los designios del mercado. Experiencia que debe ser tomada en cuenta.

## LA REFORMA CURRICULAR ENTRE 1999 - 2002

Por su parte, el proceso iniciado con la **Constituyente Educativa (CE)** -con sus variantes nada adjetivas- ha generado un **Proyecto Educativo Nacional** (visión de país y educación que queremos), propuestas para una nueva **Ley de Educación** y ahora se apresta a comenzar una **reforma curricular** que impulse el **Proyecto Pedagógico Nacional** para la formación del **Nuevo Republicano** que necesita la Quinta República; debate con el cual nos hemos comprometido públicamente<sup>75</sup> a contribuir desde la perspectiva contrahegemónica, procurando la superación de los límites de la discusión tecnicista, circunscrita a las áreas de aprendizaje, los objetivos, las metas y la evaluación.

La **corriente histórica por el cambio**, núcleo significativo de la producción teórica sobre las transformaciones políticas que vienen ocurriendo en Venezuela desde la década de los ochenta, aunque más de hecho que declarativamente, se puede decir que forma parte de la **escuela de las teorías críticas**, lo cual refleja una marcada influencia de los aportes de **Adorno y Horkheimer**, para el análisis educativo y muy especialmente de su **componente curricular**. **Giroux** y los autores ubicados en su posición teórico-ideológica, tienen un peso significativo en la actual propuesta educativa de cambios y en consecuencia, **cualquier definición curricular del Proyecto Pedagógico Nacional no podrá ocultar ni subestimar** sus premisas para la comprensión de las **relaciones de dominación inmersas en las dinámicas escolares**. El propio **Carlos Lanz Rodríguez** (1994, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002), uno de los teóricos de mayor relevancia en la reforma educativa del presente, destaca en sus numerosas publicaciones la influencia de las teorías críticas en las propuestas de cambio. Por otra parte, el **Proyecto Educativo**

<sup>75</sup>En el documento base para este trabajo (Abril, 2002). Participación que se hace desde una perspectiva autónoma y no vinculante pues el MECD estableció su "Comisión Oficial" para el Proyecto Pedagógico Nacional (Junio, 2002).

**Nacional**, asume abiertamente en su desarrollo discursivo la influencia de Giroux. En nuestro caso (**Bonilla,2001**), hemos destacado la influencia tanto de **Giroux**, como de **Bernstein, Sthenhouse, Negri y Lanz**, en la perspectiva transformadora del hecho educativo que asumimos.

Lanz (1999) precisa que los planteamientos de Giroux se pueden ...

“abreviar en los siguientes términos:

1. En la escuela no solo hay reproducción de la dominación, sino también resistencia, conflicto de intereses, luchas transformadoras.
2. Existe una diversidad de prácticas en la vida escolar que son indicadores de la resistencia cultural de estudiantes y profesores, tales como el rechazo a la rutina diaria, crítica al autoritarismo (órdenes a los alumnos de callarse, sentarse, hacer filas, contestar, etc.) sátiras y burlas hacia los métodos pedagógicos anacrónicos, cuestionamiento a los exámenes y las notas como premio-castigo.
3. Se puede combatir la dominación en los planes de estudios impugnando el saber jerarquizado, su fragmentación y cosificación como producto de la división del trabajo y la matriz disciplinaria. De igual forma, se puede librar una batalla contra la opresión en las estrategias y didácticas, en la organización del aula, en los recursos para el aprendizaje, en los enfoques y prácticas de evaluación y planificación.” (pp. 67-68)

Señala Lanz (1999) más adelante, que la reproducción, desde la escuela, se realiza mediante la producción de conocimiento conforme a la lógica de la división social del trabajo y se expresa en:

- La separación teoría-práctica.
- El dualismo sujeto-objeto.
- La causalidad lineal y los absurdos. (p.69)

Luego puntualiza que al evidenciarse estos mecanismos, se han generado ...

... alternativas epistemológicas, conectadas a las nuevas exigencias de la praxis socioeducativa:

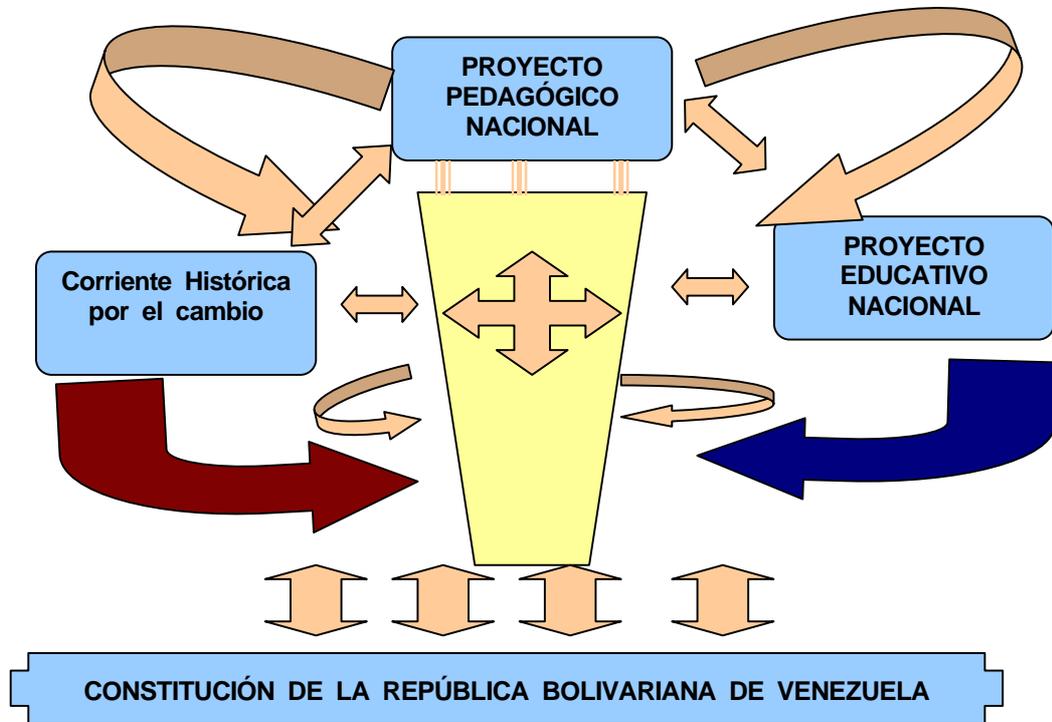
- Partir del aquí y el ahora, asumiendo la vida cotidiana de los docentes y alumnos.
- Revalorización de la subjetividad (universo simbólico, producción de sentido)
- Delimitación del contexto etnográfico (aula de clase, escuela, comunidad). (pp.70-71)

Precisa Lanz (1999), la necesidad de adscripción al enfoque crítico para generar respuesta a los déficits del paradigma cualitativo, a partir de las siguientes apreciaciones

- a. Asumir críticamente los postulados fenomenológicos que comúnmente colocan en el olvido las relaciones de poder, las contradicciones sociales y sus diversas concreciones en el terreno educativo.
- b. Por eso, se hace indispensable articular la explicación de Erklaren y la comprensión de Erstem, quienes en esta dirección establecen: los nexos orgánicos entre lo coyuntural y lo estructural en el hecho educativo, categorizar el proceso interactivo como relación social. (p.71)

La discusión sobre el **Nuevo Currículo** se entiende como un primer ensayo de debate sobre la orientación paradigmática, conceptual y operacional del **Proyecto Pedagógico Nacional**, del cual es solo uno de sus elementos (didáctica en procesos, aprendizaje por descubrimiento integrado heurísticamente al aprendizaje significativo por recepción, evaluación negociada de corte cualitativa y de proceso, planificación participativa, gestión compartida, acompañamiento pedagógico y contraloría social) y no como esfuerzo fragmentado.

Desde una perspectiva de procesos desiguales y combinados, de carácter complementario, el **Proyecto Pedagógico Nacional** emerge como la **continuación de los procesos de elaboración programática iniciados décadas atrás** por la corriente histórica por el cambio, redimensionadas y profundizadas con la Constituyente originaria y la Constituyente Educativa, de las cuales emanaron la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) y el Proyecto Educativo Nacional (PEN), respectivamente. Gráficamente esta dinámica se puede expresar de la siguiente forma:



En consecuencia, cualquier intento de omisión de referentes limitaría el avance en la construcción del necesario **Proyecto Pedagógico Nacional**.

### LA PROPUESTA DE DOMÍNGUEZ Y LAS ESCUELAS BOLIVARIANAS

Considero, que un análisis completo del proceso de cambios deberá en su debido momento, realizar un estudio sobre los grupos sociales, económicos y políticos que han gravitado en la gestión educativa, incluida la actual transición, pues a nuestro juicio, esto permitiría entender aspectos ante los cuales el simple análisis conceptual queda limitado.

En este sentido, parece oportuno y justo reconocer el aporte de Domínguez a la definición, tanto del nombre como de la teoría de las **Escuelas Bolivarianas**. Reconocimiento que por circunstancias adjetivas

no se ha hecho. Domínguez (1999, p.22) señala que **“la capacidad transformadora de la escuela reside en la relación curriculum-escuela y sociedad”**. Es decir, nos habla de un currículo contextualizado, que permita **“estimular el proceso de transformación educativa en todos los órdenes del ser, del saber, del hacer y del convivir como mecanismo para el logro de la Refundación de la República”**. (p.23).

Además, Domínguez (1999, p.23) reivindica que la **“pedagogía participativa brinda la posibilidad de acceder a diferentes fuentes del saber”**. Sin embargo, Domínguez (1999, p. 24) no logra superar las limitaciones del discurso reformista etéreo de Odremán, Carvajal, Herrera y otros que se expresa en definiciones que limitan la integración escuela-comunidad al **“concurso de la comunidad en el proceso educativo”**, dejando abierto el término escuela a interpretaciones erróneas, lo cual ha contribuido a la desviación de considerar a la institución como un fin en sí misma y no como una herramienta social que pertenece y se debe a la comunidad, mediante una relación transformadora no solo de sus procesos pedagógicos, sino también de su comunidad de entorno.

Más adelante, Domínguez (1999, p. 29) al reivindicar el **Currículo Básico Nacional** refleja las limitaciones que la actual administración ha venido sosteniendo en materia curricular, **asumiendo sin mayores reflexiones una producción orientadora de las políticas educativas fundada en los supuestos teóricos de la cultura escolar neoliberal**. Esta posición y la firma de la orientación curricular continuista en el Compromiso Educativo Nacional (ANE, 19998), constituyen elementos complementarios que no debemos perder de vista de cara a las reflexiones que realizaremos en los próximos capítulos.

Sabemos que cuando en 1998 se quiso librar este debate al interior de la corriente histórica por el cambio, el tema fue despachado con la etiqueta de **extremismo pedagógico**, coartándose las posibilidades de desarrollar un debate de especial riqueza para el movimiento pedagógico.

Pero independientemente de las carencias, el trabajo de Domínguez sobre las Escuelas Bolivarianas (1999), y la significación que en él se hace del tema curricular para impulsar la transformación social desde la escuela, es un aporte sustantivo que hay que reivindicar, pues por primera vez en los últimos años, es realizada una afirmación documental tan importante desde los referentes gubernamentales.

## EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL Y SUS PREMISAS CURRICULARES

Al convocar al proceso de **Constituyente Educativa (1999)**, en el trabajo **Nuestro punto de partida sociohistórico: División social del trabajo y currículum (1999)**, de Carlos Lanz Rodríguez, se establecen las siguientes líneas teóricas para orientar el debate:

" Encontramos que la escuela reproduce de una manera peculiar la división del trabajo y en dicho contexto generar la mano de obra calificada que el mercado de trabajo demanda. La función ideológica que exige darle legitimidad y justificación ética a dichas relaciones de producción. Si examinamos estos aspectos, encontramos que la escuela reproduce de una manera peculiar la división social del trabajo -separación entre las actividades manuales e intelectuales- donde encontramos un conjunto de divorcios: (1) Contradicción entre la escuela y la comunidad; (2) Separación profesor-alumno; (3) conflicto por el monopolio y la jerarquía del saber; (4) Fragmentación y atomización del conocimiento: asignaturas, especializaciones, menciones, etc. Tales determinaciones impregnan los contenidos curriculares, los planes de estudio, las estrategias metodológicas y las didácticas, el régimen de evaluación, no escapando la propia arquitectura escolar: espacios separados, oficinas, áreas de recreo, organización interna del salón de clase, ubicación del pizarrón y de los pupitres. Estas implicaciones de la división social del trabajo en la escuela, nos permiten comprender el currículum y su administración: \* separación entre las materias teóricas y prácticas; \* distinción entre ciclo básico y especialidad; \* tipo de integración entre las diversas asignaturas; \* utilización del tiempo escolar: turnos, horarios. (pp.57-58)

En otro trabajo del mismo autor (Carlos Lanz) que forma parte del mismo título con la denominación: **El Taylorismo-Fordismo como desarrollo histórico de la división del trabajo y sus implicaciones curriculares**, se profundiza al exponer:

*"La obsesión por controlar los ritmos de trabajos en las fábricas aplicando formulas organizativas y administrativas, hizo necesario la adopción de una teoría psicológica compatible a tales propósitos, en nombre de la cientificidad. De allí, los aportes de las investigaciones de los laboratorios de la conducta a la cuantificación y control de: (1) tiempo de reacción, ritmos de aprendizaje; (2) Nexo entre motivación y rendimiento; (3) Adaptación del obrero al puesto de trabajo y a la maquinaria. Estos ingenieros de la conducta se dedicaron a estudiar los ritmos de fatiga, la fragmentación de la tarea, los procesos de adiestramiento. El apoyo de la ciencia de la conducta al taylorismo se materializa en los diversos planos del currículo: (a) en los contenidos culturales que necesitan los ciudadanos (educación para el trabajo como una determinada competencia, valores, etc.); (b) en las estrategias de aprendizaje, evaluación-planificación; (c) en la organización y administración escolar. (1999, p. 61)*

## A lo cual agrega

*"En el primer aspecto encontramos que se postula un enfoque psicologista e individualista, el cual ubica las raíces de los problemas educativos en la persona separada de su contexto sociocultural. De esta manera, el fracaso escolar no puede buscarse en la estructura social, en el estado, escuela, etc., sino que tiene que ver -según este criterio- con la conducta positiva, la motivación al logro, ser proactivo, desarrollando la competitibilidad como valor. Toda esta conducta puede medirse (psicometría, batería del test) y modificarse a través de reforzamiento (premio-castigo). Desde el punto de vista de las estrategias metodológicas se implementa el diseño instruccional y como recurso se privilegia la tecnología educativa. Finalmente, en la gerencia se planifica y evalúa por objetivos, conductas observables y medibles con cuestionarios, se califican por notas, etc. En el diseño curricular se concretan todas estas premisas, con transferencias en los diversos niveles y modalidades educativas, profesionales, especialidades, cátedras, departamentos, asignaturas. (1999, p.62)*

Mas adelante volveremos sobre los planteamientos de Lanz, pero en este momento nos interesa destacar que el proceso de **Constituyente Educativa** generó el **Proyecto Educativo Nacional (PEN, 1999)**, el cual en su versión preliminar contempla:

*"Partiendo de las exigencias que se derivan de la sociedad y del país queremos, de la educación y escuela que le son indispensables, tal y como se esbozó en los capítulos que anteceden, se propone que el currículo sea el eje central o líneas macro que respondan a esas políticas del Estado venezolano, es decir, debe contener los elementos de transformación que generen los cambios deseados en la sociedad, fundamentado en el marco conceptual e ideológico que se ha postulado y dé respuesta a las demandas económicas, políticas, sociales y culturales. A partir de estas consideraciones el currículo debe construirse tomando en cuenta las necesidades y las realidades existentes en cada localidad, municipio y región, sin obviar el contexto general. (1999, p.51)*

Posteriormente se señala:

*"(...) está planteado evaluar y sistematizar la experiencia de la reforma curricular en Educación Básica. (...) Del mismo modo es importante examinar los criterios y prácticas sobre algunos aspectos clave del modelo curricular, entre los que se encuentran: ° la concepción de transdisciplinariedad, transversalidad y globalización de los aprendizajes, ubicando el porqué de los ejes transversales que se propusieron y no de otros; la comprensión de los contenidos, en la acepción de César Coll: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, es decir, pensar, saber hacer y ser; el método de proyectos, llámese este de cualquier manera; la evaluación cualitativa, como proceso continuo e integral, sus funciones exploratorias, formativas y*

*sumativas, sus modalidades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, terminando con las herramientas empleadas: diario de campo, portafolio, resolución de problemas, proyectos investigativos. (1999, p.52)*

Más adelante se precisa que, como

*(...) componentes curriculares: contenido, docente, alumno y comunidad (p.52) (...) Proponemos algunos de los ejes de interés en la actual coyuntura: 1) la educación para el trabajo debe ser un eje y área fundamental en función del proceso educativo; 2) se debe (...) resolver el problema del analfabetismo urbano y rural, crear escuelas artesanales (...) y (...) las ramas industriales, comerciales, artesanales, agropecuarias, artísticas y otras deben ser dirigidas hacia las necesidades locales; 3) Establecer programas de atención integral y preventiva de atención y salud integral; 4) los medios de comunicación deben incorporarse al proceso educativo; 5) En cuanto a la modalidad de educación de adultos se deben poner en práctica los postulados andragógicos y la formación en esta ciencia al personal docente y directivo que labora en estos niveles. (1999)*

Durante todo el año 2000 el debate de la agenda educativa para los cambios se profundizó, generándose una abierta discusión entre las culturas escolares más significativas en el escenario pedagógico venezolano actual: **la cultura escolar transformadora y la cultura escolar neoliberal.**

Al año siguiente, se presentaron los **Aspectos Propositivos (2001)** del **PEN**, documento en el cual se ratificaron los fundamentos de la concepción curricular que impulsa la reforma educativa de la Revolución Democrática Bolivariana, al señalar:

*(...) "es importante destacar las implicaciones epistemológicas que están presentes en el desarrollo curricular, particularmente la que se refiere a la globalización y la transversalidad de los aprendizajes y su nexo con la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad. (...) Está establecida la estrecha relación que existe entre el enfoque disciplinario y las fragmentaciones del saber en compartimientos tales como las asignaturas, materias, objetivos, etc. Es por ello, que la globalización e integración del conocimiento demanda una perspectiva transdisciplinaria. (...) En la reforma curricular de Educación Básica, se asume la globalización y transversalidad sin valorar adecuadamente la formación previa y la práctica profesional del docente. (pp. 22-23) (...) El currículo debe estar en constante innovación y desarrollo, permitiendo que se propicien iniciativas en los docentes, representantes y alumnos; a fin de que aporten insumos para enriquecer los contenidos, impulsar la didáctica de proceso y hacer pertinentes los aprendizajes y por ende la calidad de los mismos" (p.25) (2001)*

Finalmente, a finales del año 2001, se conoció el trabajo **“NUEVO ESTADO DOCENTE, EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL (PEN) Y LA ELABORACIÓN DE LA NUEVA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN”** de Carlos Lanz, publicado en el folleto Hacia una nueva educación para la República, en el cual se afirma que:

*(...) “La concepción curricular que está planteada en el Proyecto Educativo Nacional, desecha la tradicional prescripción burocrática y formal del Programa Oficial, apuntando más bien hacia el desarrollo curricular, con sus características de ser un proceso global, flexible, abierto, integral, continuo, contextualizado, construido a través de procesos investigativos donde participan los sujetos sociales incorporados en la escuela, la comunidad, la región y la nación entera ” (p.17) (2001)*

Si consideramos complementarios el proceso **constituyente originario** que generó la **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV,1999)** y la **Constituyente Educativa (1999)** de la cual emanó el **Proyecto Educativo Nacional** como expresión de la voluntad constituyente en materia educativa, en consecuencia, la formulación del **Proyecto Pedagógico Nacional (PPN)**, inicialmente a través de su **desarrollo curricular**, deberá fundamentarse, desarrollar y redimensionar las definiciones alcanzadas el PEN, sin distorsionar su orientación estratégica.

## EL TRABAJO DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL SOBRE LA REFORMA CURRICULAR

Durante el año 2001, la Coordinación de Proyectos del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y un equipo de investigadores de la Escuela de Educación de la propia UCV, en el marco del Convenio P.A.E.B. UCV-MECD, realizó una valoración del currículo Básico Nacional, su articulación entre la I y II Etapa de Educación Básica. Este equipo -al cuál denominaremos a partir de ahora UCV-MECD- inicia puntualizando que:

“El término currículo se presenta en el ámbito educativo como polisémico. Son innumerables las connotaciones que a tal vocablo se le atribuyen en el mundo pedagógico dificultando llegar a una

definición de naturaleza genérica. Sin embargo, parece haber acuerdo en cuanto a que currículo es una creación o construcción social cuya finalidad esencial es trazar lineamientos para la formulación de las nuevas generaciones. Estas propuestas generadas socialmente se concretan en proyectos que se formulan en documentos denominados diseños curriculares.

El valor, la utilidad, la importancia y la vigencia del diseño curricular adquiere mayor importancia en aquellos niveles que son básicos para la formación integral del niño, niña y joven de hoy, los que serán la reserva de nuestras próximas generaciones y se convertirán en los ciudadanos de un país". (2001, p.6).

**Precisan los autores del estudio de la UCV-MECD (2001), respecto a la metodología de análisis utilizada, que**

"Para realizar el análisis curricular se procedió a establecer diversas relaciones existentes entre los elementos constituyentes del currículo para determinar aquellas mediante las cuales se puede observar la articulación correspondiente. Este análisis permitió focalizar que la articulación se evidencia en las relaciones que se establecen a partir de:

1. Los ejes transversales, que son el elemento central y dinamizador del currículo básico nacional.
2. "Los perfiles de los egresados que permiten precisar de manera clara el joven que se desea formar.
3. Los planteamientos teóricos expresados en la fundamentación los cuales esbozan y prescriben el enfoque o concepción curricular predominante.
4. Los objetivos y competencias de evaluación propuestos para los diferentes grados y etapas, que establecen la secuencialidad prevista para el desarrollo del currículo. (2001, p.9)

A nuestro juicio, queda evidenciado con la lectura de la anterior cita, que el estudio de la UCV-MECD es fundamentalmente de carácter tecnológico, obviando por lo tanto los aspectos epistemológicos y las vinculaciones con la totalidad de transformación. Sin embargo, sus resultados son importantes para conocer las inconsistencias del Currículo Básico Nacional en las dimensiones mencionadas anteriormente.

El estudio UCV-MECD (2001), concluye señalando que las inconsistencias se refieren a:

1. *Ejes Transversales: (...) el principio de transversalidad (...) se cumple. Sin embargo, (...) no se evidenció con la consistencia que se le atribuye en el C.B.N., en donde se le*

*define como un recurso didáctico que permite tanto la integración de los ejes entre sí, como de los ejes entre las diferentes áreas del currículo<sup>76</sup>. (...) Los distintos ejes no permean de forma equilibrada todas las áreas curriculares. (...) Sería deseable que los alcances de los ejes transversales se vincularan de manera equilibrada con los contenidos para promover una mejor y mayor integración entre ellos. (...) El potencial de articulación evidenciado en los alcances de los cinco ejes no es similar, destacándose el eje Desarrollo del Pensamiento como el de mayor potencial. Lo aspirado curricularmente es que todos permitan integrar los contenidos de las áreas curriculares en la misma medida. (...) Aún cuando se declara (...) la valoración (...) de la educación para el (...) trabajo, en su operacionalización esta dimensión es la que permite menor vinculación con los contenidos e indicadores de evaluación de las distintas áreas curriculares. (...) Es necesaria la incorporación del Eje Ambiente. (2001, pp. 91-92).*

2. **Perfiles de Competencia:** *Las cuatro dimensiones del perfil<sup>77</sup> no son abordadas curricularmente de manera integral. (...) Se evidenció una aceptable articulación entre los perfiles y los objetivos de nivel, de etapa y de área. Esto podría potenciarse por dimensiones del perfil a partir de la diferenciación de sus rasgos de manera procesual, de modo que los rasgos distintivos, correspondientes a la etapa evolutiva de los sujetos, se hagan explícitos y faciliten la práctica pedagógica de los docentes. (...) Los objetivos formulados para cada etapa no propician la integralidad del aprendizaje que se aspira en el perfil. Se requiere que estos se enuncien con un carácter más integrado y globalizador, de modo que se evite el riesgo de promover aprendizajes inconexos y poco significativos. (...) Se observó en los indicadores de evaluación, un predominio de las dimensiones del hacer y el conocer, tendencia que también es observable en las competencias de evaluación y los perfiles del Egresado de la I y II Etapa. Ello evidencia un sesgo de los indicadores de evaluación hacia lo acreditable, lo sumativo, los productos, lo calificable, en contradicción conceptual con lo expuesto en la argumentación teórica de la evaluación presentada en el C.B.N. (2001, pp.92-93).*
3. **Fundamentación Curricular:** *fundamentación (...) adecuada n cuanto a su estructura: (...) debilidades que deben ser superadas: reiteraciones, vacíos y excesos en el discurso. (...) Se evidenció consistencia entre los planteamientos expresados en la fundamentación y los señalamientos de tipo conceptual (...) en los distintos componentes curriculares que conforman el C.B.N. Los PPP y los PPA sólo son enunciados a lo largo de la fundamentación y no se explicita desde el punto de vista conceptual el proceso de planificación propuesto curricularmente. (...) El enfoque de evaluación propuesto en el C.B.N. resalta por su orientación pedagógica, declarándose explícitamente el abandono del carácter punitivo de la misma. (pp. 93-94).*
4. **Según la secuencialidad presente:** *(...) Existe secuencialidad entre las competencias de evaluación de las distintas áreas y grados de I y II etapa (...) Con excepción del área de educación física. (...) La revisión de la secuencialidad en los rasgos del perfil de la II Etapa puso de manifiesto que ésta existe más por repetición de rasgos que por rasgos inclusivos. Asimismo se percibe la ausencia de algunos rasgos que requieren ser abordados*

<sup>76</sup>MECD. Currículo Básico Nacional, 6º grado, p.20, citados por los autores de la investigación UCV-MECD.

<sup>77</sup>Nota del autor: Aprender a ser; Aprender a conocer; Aprender a Hacer y Aprender a Convivir.

*desde la primera etapa por ser procesos importantes para el desarrollo integral del educando. Esta situación predominó entre las dimensiones del ser y el convivir. (...) Se observó una alta secuencialidad entre los objetivos de nivel y de etapa, y de éstos últimos entre sí. (...) Con relación a los alcances de los ejes transversales se observan muestras de secuencialidad que hacen evidente la coherencia en el enfoque entre etapas, pero su función operacionalizadora para garantizar la transversalidad en el currículo se ve desdibujada, tal y como se apreció en su relación con otros elementos contenidos y competencias de evaluación. (...) Los alcances de los ejes transversales permitió apreciar que **existe un alto nivel de secuencialidad**, entre las etapas bien sea por inclusión o similitud. Es notoria (...) la presencia (...) de alcances independientes, los cuales requieren vínculos en vista de la importancia que tienen para la formación integral del educando. (2001, pp. 94-95)*

Finalmente, los redactores de Informe del Análisis UCV-MECD (2001), formulan las siguientes recomendaciones:

*"En el diseño de la Tercera Etapa es importante buscar el equilibrio entre la concepción de las distintas disciplinas y el enfoque curricular que se explicita en la propuesta, para lograr un diseño armónico sin otorgar privilegios a un aspecto en detrimento de otros y evitar los sesgos que puedan desvirtuar a intención curricular. (...) Mantener la estructura actual de la fundamentación y precisar los aspectos inherentes a la naturaleza de cada una de sus dimensiones: filosófica, psicológica, sociológica y pedagógica; a fin de que en éstas se desarrollen los tópicos que curricularmente corresponden. (...) Se estima importante conformar una fundamentación única para todo el nivel de Educación Básica, que potencie la concepción global del currículo y aborde de manera integrada y coherente las dimensiones que están establecidas en el diseño de la I y II etapa. (...) Entre los aspectos que deberían incluirse en el C.B.N. están el perfil y el rol del docente requerido para desarrollar el diseño curricular y contribuir a formar el tipo de ciudadano que se aspira en la sociedad actual. (...) Se debe estudiar la factibilidad de mantener la integración prescrita entre los contenidos de las áreas y los ejes transversales, dada la complejidad que existe en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la enseñanza-aprendizaje de la tercera etapa (...) Diseñar programas que sean claros, completos y precisos que expliquen en sí mismos la forma de llevarlos a la práctica, sin necesidad de tener que acudir a lentos procesos de inducción o capacitación. (...) A partir de la revisión de los perfiles establecidos para la I y II Etapa de Educación Básica se sugiere la reformulación de los correspondientes a la tercera, teniendo en cuenta que los rasgos expresen con propiedad las competencias que se aspira lograr del educando y permitan al docente una mayor claridad en el proceso de formación integral del educando. (...) La edición y la publicación de documentos como el Currículo Básico Nacional requieren de una revisión minuciosa antes de ser reproducidos masivamente así se evita que documentos inacabados o con debilidades lleguen a los docentes. Se sugiere una comisión de revisión de estilo y contenido, conformada por diversos especialistas que velen y garanticen la excelencia del documento final. (...) En la conformación del equipo redactor del diseño de la tercera etapa deben incorporasen profesionales miembros de las comisiones que diseñaron la primera y segunda etapa, como garantía de continuidad del proceso iniciado. Se estima necesario que el equipo lo conformen profesionales de distintas instituciones del nivel superior." (2001, pp. 96-98).*

Destaca que la concepción de experticia que involucra a este estudio, que no aporta elementos para la construcción compartida del currículo.

## LA CONTEXTUALIZACIÓN Y FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR EN EL ESTADO ARAGUA: UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO CURRICULAR

Al calor de la Constituyente Educativa se reforzó el trabajo que durante los noventa se venía realizando en el Estado Aragua en materia de Reforma Educativa. Sin embargo, es necesario precisar previamente, que la reforma educativa de Aragua durante los gobiernos regionales de Carlos Tablante y Didalco Bolívar<sup>78</sup> se plantearon con variantes, un horizonte teórico-transformadora en plena correspondencia con la agenda de reformas de la COPRE, cuyos objetivos hemos enunciado anteriormente. Sin embargo, en este marco, se logró abrir espacios para el trabajo de la red **INVEDECOR** y el esfuerzo sostenido de valiosos cuadros magisteriales pertenecientes a la corriente histórica por el cambio, llegando incluso Carlos Lanz Rodríguez a dirigir estas dinámicas desde los referentes gubernamentales.

Con motivo del inicio del año escolar 2001-2002, la Zona Educativa del Estado Aragua y la SSEA<sup>79</sup>, entregaron a los directores, docentes, padres y representantes, un documento titulado **Orientaciones Generales Año Escolar 2001-2002**, fechado 19 de Septiembre de 2001. En ese documento exponen un conjunto de informaciones procesales referidas a la construcción de un “*currículo flexible, contextualizado, continuo e integral*” (p.9). En él mismo documento se señala que se ...

*"concibe al currículo como proceso, que permite concretar el proyecto de país que describe la Constitución de la República Bolivariana y el Proyecto Educativo Nacional, para ello se debe:*

<sup>78</sup>Se hace referencia a los periodos de los gobernadores pertenecientes al Movimiento al Socialismo (partido de izquierda electoral) cuya visión es reformista clásica. La práctica respecto a las políticas educativas de este partido nos obligan a ubicarlo en la zona fronteriza de hibridación entre las culturas escolares transformadoras y neoliberales.

<sup>79</sup>SSEA: Sistema de Supervisión del Estado Aragua

1. *Tomar en cuenta los saberes, necesidades y acervos de la comunidad relacionados con salud, cultura, ecología, organización, economía, tecnología, geopolítica, organización escolar, para organizar los contenidos del currículo en construcción. Avanzar en la creación y producción de recursos didácticos.*
2. *Desarrollar procesos de investigación-acción como metodología participativa para obtener la información antes expuesta.*
3. *La Formación Permanente es un proceso implicante en la construcción del currículo.*
4. *Tomar en cuenta las necesidades de las comunidades las cuales también son recogidas a través de procesos de investigación.*
5. *Que la organización escolar (estructura, horarios, calendarios, asignaturas, turnos ...), quede sujeta a la propuesta curricular que cada plantel se proponga desarrollar.*
6. *Respetar los procesos de cada plantel, tomando en cuenta sus ritmos y desarrollos. En este sentido, es importante resaltar que no se exigirá planificaciones estandarizadas (formatos, PPA, PPP, ni porcentajes de "objetivos dados"), Los colectivos deberán avanzar en la creación o elaboración de sus propios planes y proyectos tomando en cuenta lo planteado anteriormente.*
7. *Tomar en cuenta y apoyar las innovaciones pedagógicas que vienen desarrollando o pretendan desarrollar los docentes desde su contexto.*
8. *Desarrollar la evaluación de procesos, es decir la evaluación cualitativa. Tomando en cuenta los aspectos de la realidad sociocultural que envuelve al niño (a), joven y adulto.*

Posteriormente, en Enero de 2002, la propia Zona Educativa de Aragua ratifica, mediante una nueva reproducción de la circular, los contenidos de la anterior. Es muy importante valorar la experiencia de reforma de los colegas del Estado Aragua, pues gran parte del actual equipo gerencial del Ministerio de Educación proviene de esa experiencia y de la Red de Educadores de Caracas.

## LA NUEVA ORIENTACIÓN INSTITUCIONAL

En Abril de 2002 conocimos el documento **Líneas fundamentales a las Zonas para la Ejecución de Políticas Educativas**, el cual contiene un conjunto de ideas para orientar la gestión del entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD). Este importante documento

permite entender y valorar la actual orientación del (MECD) en materia curricular. El mismo se inicia con un diagnóstico, en el cual se señala:

El análisis y evaluación de la gestión en las zonas educativas del país nos indica un alto componente de dependencia de nivel central, débil capacidad en la toma de decisiones, escasa consideración del componente político de transformación, fuerte dirección administrativista, débil consideración de las políticas educativas, escasa incorporación de factores novedosos y limitada imaginación para la innovación, además ocultamiento y grave falseamiento de información que en muchos casos raya en la tramposería gestionaaria y en irregularidades que acarrear sanción; abultamiento de cifras, escasa atención al manejo de la estadística, retardo frecuente en el envío de la información, constante transferencia hacia el nivel central de decisiones que competen a la zona, errores frecuentes en las comunicaciones, fundamentalmente las referidas a tramitaciones y solicitudes. Este alto componente de factores perturbadores y distorsionadores de la gestión se complican por la limitada comunicación y consulta desde los niveles centrales al igual que desde los regionales, la no bien definida orientación desde el nivel central, la confusa presentación de las líneas de desarrollo en las políticas educativas, la desarticulación de componentes de gestión y de gestionaadores. Los códigos de comunicación y las responsabilidades se quedan en el plano de acciones deficientes, incoherentes y de limitado efecto transformador como el requerido en un proceso revolucionario como el que se vive y en el cual la columna vertebral es la educación. (p.1)

Este documento permite conocer que el 18 de Marzo de 2002 se aprobaron las evaluaciones de cada una de las direcciones del Viceministerio, a partir de las cuales se presenta de forma consolidada el conjunto de **líneas generales** para su discusión e implementación en las zonas educativas (p.2, 2002, doc. Cit.). Destaca la afirmación implícita en el texto sobre el papel de las instancias de la administración educativa; el Viceministerio y sus direcciones evalúan y formulan políticas y las zonas educativas las discuten, analizan e implementan.

En un trabajo aparte sobre gestión, analizamos cada una de las líneas de trabajo, pero en este documento consideramos importante focalizar en los aspectos relacionados a la **dimensión curricular**. Estos son

1. Apoyar al **SINEA**<sup>80</sup>.
2. En la Visión para los Niveles y Modalidades (p.4), se señala la aspiración de "**Construir la Escuela Bolivariana Venezolana**", soportada en:

---

<sup>80</sup>SINEA: Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes.

- a) El **pensamiento pedagógico socio político venezolano** como interpretación del ideario universal.
- b) El centro de atención es el **sujeto**.
3. Respecto a la **transformación curricular** (p.5), se contempla:
  - a) Reportar las **innovaciones educativas** en los diferentes niveles y modalidades.
  - b) Apoyar al desarrollo de **proyectos por pueblos indígenas** en los Estados con poblaciones indígenas.
4. En cuanto a la **Regionalización de Currículo** se expone:
  - a) Promover la **adecuación del currículo regional a la nueva realidad** social, cultural, económica y política del país.
  - b) Contemplar la **interculturalidad como eje transversal del currículo de todos los niveles educativos**.
5. En cuanto a la **Formación Permanente** de los Docentes (p. 5) se contempla:
  - a) Nombrar los **equipos técnicos**, los cuales deben ser evaluados por la División de Docencia
6. Desarrollo del **Gobierno Escolar** bajo el enfoque del **Estado Docente** (p.5).
7. **Capacitación y profesionalización** de la educación media para la productividad (p.5):
  - a) Orientar la selección de las menciones en el **nivel técnico y en educación para el trabajo hacia el sector primario y secundario**.
8. Fortalecimiento de las **Escuelas Básicas Técnicas**:

- a) Promover la **redimensión del área de Educación para el Trabajo** en las Escuelas Básicas Técnicas.
9. **Vinculación de la Educación a las Empresas:**
- a) Fortalecer el Programa “**Cada Empresa una Escuela**” en la modalidad de Educación de Adultos.
- b) Fortalecer la relación escuela-empresa a través de acuerdos, **prácticas profesionales y pasantías**.
10. Fortalecimiento de las **Escuelas Granjas y Técnicas Agropecuarias** (p.5):
- a) Mejorar la **infraestructura, mantenimiento y dotación**.
- b) **Transformar el currículo**.
- c) Desarrollar **proyectos de producción y comercialización**.
- d) Incorporar los peritos agropecuarios al **trabajo productivo de éstas instituciones**.
11. Promoción de las **Escuelas de Artes y Oficios y Centros de Capacitación:**
- a) **Ampliar la oferta** en estas instituciones.
- b) **Flexibilizar las estrategias de administración**.
- c) **Estimular la formación para la microempresa y el cooperativismo**.
- d) **Promover** la creación de **microempresas**.

Este papel de trabajo constituye un esfuerzo significativo en el impulso del debate sobre los cambios educativos, de cara a la elaboración de una agenda consensuada de los mismos. En el mismo, el VAE<sup>81</sup>

<sup>81</sup>VAE. Viceministerio de Asuntos Educativos del MECD.

expone y refleja los siguientes aspectos de clara orientación transformadora:

- (1) El centro del currículo es el sujeto. Definición que implica una apuesta por la autoconstitución del proyecto ético de vida del sujeto;
- (2) Relaciona, a nuestro juicio de manera correcta, las **innovaciones educativas** y la **multiculturalidad** con el **desarrollo curricular**.
- (3) Gran parte del esfuerzo educativo pareciera orientarse a la formación de competencia, habilidades, destrezas, saberes y conocimientos relacionados a la **producción**, es decir como un proceso que resulte útil para la vida.

Sin embargo, es conveniente profundizar respecto a:

- (1) La aceptación sin fundamentación en torno a la permanencia del **SINEA**, ahora fortalecido desde los espacios regionales, sin discutir previamente el concepto de **aprendizaje** que evalúan sus **pruebas** y la **pertinencia** de los **indicadores** que lo soportan<sup>82</sup>.
- (2) La aspiración de una escuela integral como las Escuelas Bolivarianas, es compartida plenamente. Pero, partir de una aspiración generalizadora de "**Construcción de la Escuela Bolivariana Venezolana**" requiere previamente de una profunda revisión de la teoría que sustenta a las Escuelas Bolivarianas y la evaluación de su experimentalidad, a menos que estemos hablando de una escuela Bolivariana distinta.
- (3) La definición del **pensamiento pedagógico socio político venezolano** como interpretación del ideario

---

<sup>82</sup>Para una mayor comprensión de nuestra posición al respecto se puede revisar la propuesta en tres documentos del Sistema Nacional de Monitoreo Educativo (SINEMA), la cual entregamos al Ministro de Educación en Abril del 2001. Una versión actualizada y corregida descansa en la base de datos de la línea de investigación comparativa sobre gerencia y calidad de la educación y está a disposición de los interesados. Pueden solicitarlo al teléfono 0416 7775255.

universal, como un discurso homogéneo, pareciera una concepción etérea. El pensamiento pedagógico venezolano presenta variantes en su orientación socio política de tipo reproductivo o liberador, reformista o revolucionario, nacionalista o latinoamericanista.

No tienen la misma connotación y significación social el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez (1771-1854) que el de Andrés Bello (1781-1865), el de Miguel José Sanz (1754-1814) o Feliciano Montenegro Colon (1783-1853) que el de Cecilio Acosta (1818-1881), ni el de José María Vargas (1786-1854) al de Luis Ezpelozín (1855-1921), ni el de Rómulo Gallegos (1884- ) al de Luis Beltrán Prieto Figueroa (1902-), ni el de Núñez Ponte (1870-1965) al de Reyes Baena, ni el de Gustavo Machado al de Teresa Barnola, ni el de Norma Odremán al de Aristóbulo Istúriz, ni el de Omar Hurtado Rayugsen al de Leonardo Carvajal, ni el de Mariano Herrera al de Héctor Navarro, ni el de Roland Golding al de Armando Rojas, por citar solo algunos contrastes que pueden matizarse entre si.

El pensamiento pedagógico venezolano es necesario relacionarlo con cada momento histórico y el papel que asumió respecto a la liberación y desarrollo creativo del ser humano.

- (4) La **regionalización curricular** parte de unos presupuestos explicitados, que pueden ser considerados fronterizos con una concepción hegemónica del currículo, al limitarse su implementación a la simple **adecuación del currículo regional**.
- (5) Adicionar el eje transversal **interculturalidad** a los existentes, sin discutir previamente la concepción de la **transversalidad** que se viene manejando desde 1997 (Odreman, Carvajal y otros), pareciera señalar ya, una decisión respecto a la continuidad del Currículo Básico Nacional.. En consecuencia, se tendría que asumir que se considera correcta la concepción y práctica que al respecto se desarrolla. El **Proyecto Educativo Nacional**

(PEN) no abordó esta discusión con detenimiento por lo cual se amerita una actualización teórica, metodológica y procesual de la transversalidad de cara a la nueva perspectiva educativa que se impulsa, antes de continuar adicionando ejes.

(6) Desarrollar una concepción de la **formación permanente** centrada en los equipos técnicos en las zonas educativas y no en la actividad investigativa continua en el aula y su socialización, discusión y reflexión en los círculos de estudio desde la escuela, refleja una involución respecto a los avances alcanzados en el Proyecto Educativo Nacional y en las evaluaciones de los Proyectos Pedagógicos. La experticia descontentualizada de la cotidianidad del aula puede generar más problemas que aciertos.

(7) El documento reivindica el **gobierno escolar** lo cual nos parece significativo. Sin embargo, no se puede silenciar que aún no existe una **construcción consensuada sobre lo que es el gobierno escolar**; aspecto que debe ser resuelto con carácter previo. Nótese que el MECD no ha tomado una decisión sobre la propuesta de actualización y redimensionamiento de la actividad escolar en las comunidades que presentó en el año 2001 la Dirección de Comunidades Educativas, razón por la cual se entiende como no superada la concepción institucional de **comunidades educativas**.

Un fenómeno similar ocurre con la definición de **Estado Docente**, que es interpretado de manera no solo diversa, sino hasta contradictoria. Estas indefiniciones, como superación silenciosa de una polémica, si se generalizan a todos los aspectos que restan por definir puede generar un estancamiento conceptual y operativo del Ministerio.

(8) Se hace necesario explicitar lo que se entiende por **Capacitación** y **profesionalización** de la educación media para la productividad.

- (9) No se aborda la **educación para formas de desarrollo local autogestionario y empresas autogestionarias**, limitándose a la vertiente cooperativa. Recordemos que al respecto, la constitución si bien contempla los modelos cooperativos, también señala la aspiración estratégica del Estado, la acción gubernamental y la educación al respecto.

Estas puntualizaciones cobran especial importancia a la hora de abordar la cuestión curricular en el actual contexto de cambios. De hecho, al ser partidarios de la creación de espacios institucionales para los debates, estamos reconociendo vacíos al respecto, carencia que puede generar en determinados momentos, el que se trabaje en un solo discurso y práctica gerencial, premisas que corresponden a culturas escolares diferenciadas: la transformadora y la neoliberal, contribuyendo a pesar de cualquier buena intención, a aumentar la confusión del magisterio en torno al horizonte de cambios. Pero, en este caso, como se evidenciará más adelante, la discusión de los equipos de alta gerencia del MECD posibilitó la superación de algunos vacíos.

No tuvimos acceso a la segunda versión de este documento. No obstante, posteriormente circularon la **tercera** (24-04-2002) y **cuarta** (31-05-2002) versión del mismo a las cuales logramos acceder<sup>83</sup>. En las últimas versiones se suprime el diagnóstico incluido en la primera parte de este documento, se amplían ideas y acciones y, se corrigen algunos de los déficit señalados anteriormente.

Concretamente, las últimas versiones del documento ahora denominado **AGENDA PARA LA SEGURIDAD EDUCATIVA: Líneas maestras para la articulación de políticas educativas del MECD**, considera:

1. La educación en participación para el desarrollo como fundamentado en el modelo político de democracia participativa y protagónica.
2. El perfil Robinsoniano para la adecuación de la formación, actualización, organización, práctica y

---

<sup>83</sup>Como aspiramos a acceder a la documentación posterior, le facilitamos a las autoridades del MECD, y a los intelectuales orgánicos una dirección postal para que nos hagan llegar los documentos: Luis Bonilla-Molina, Apartado Postal 724, Rubio 5030, Estado Táchira, Venezuela.

unidad docente, lo cual supera la ambigua premisa que la refería al “pensamiento pedagógico nacional”.

3. Educación en la **diversidad** con **descentralización curricular** para el fortalecimiento de la identidad nacional. Sin embargo es necesario precisar lo que se entiende por descentralización, como **transferencia curricular** para adecuar o la **devolución de autoridad**<sup>84</sup> para formular su propio currículo.
4. Educación en **biodiversidad** y para la **sustentabilidad** afianzadas en las condiciones **ecogeográficas** e **históricas** del **territorio** y su **población**.
5. **Educación** para la **soberanía con el lugar** como concreto de la **escuela global**.
6. Incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (**NTIC**) orientadas al **bienestar social**.
7. Se reconoce la necesidad de superar el concepto de **representatividad**
8. Además se precisan las **determinantes** y **prioridades** del **Proyecto Pedagógico Nacional (PPN)** y por ende del **desarrollo curricular**. Estas son: (1) **Gran debate nacional** que va desde el aula en la unidad **escuela-comunidad**, hasta la **Asamblea Educativa Nacional**; (2) Programa Nacional “**Escuelas en Red**” para apoyar la relación **PEN-PPN**; (3) Adecuación en la relación del tiempo escolar con la del tiempo normal del año lectivo.

---

<sup>84</sup>Los interesados en estudiar los tipos de descentralización pueden revisar nuestro trabajo: Bonilla, Luis (1999). *Reforma, Descentralización, Enfoque Gerencial y Calidad de la Educación en el contexto de la Modernización del Estado*. Edición de la línea de investigación comparativa sobre gerencia y calidad de la educación.

De estos últimos referentes, nos interesa destacar la disposición de construcción del PPN y, entendemos que en consecuencia también su componente curricular, se piensa elaborar en y desde la escuela. Esta puntualización nos parece el contenido más importante del referido documento, así como el reconocimiento del PEN y su desarrollo a través del tiempo.

Sin embargo, luego, en la página 4 de la cuarta versión, se retrocede en esa orientación al volver a plantear el diseño de un **Currículo Nacional**. Y más adelante (p. 5) al no condicionar la elaboración del diseño curricular de la formación docente al debate sobre el currículo escolar y educativo, de los primeros niveles pues la experticia universitaria también debe actualizarse.

## NUESTRA PROPUESTA PREVIA

En Abril de 2002 presentamos a Ministro Istúriz, el Viceministro Rojas e hicimos circular en el Ministerio un documento en el cual se expone nuestra posición sobre el Proyecto Pedagógico Nacional y el desarrollo curricular. En el documento titulado: **Proyecto Pedagógico Nacional, Nueva Ciudadanía Republicana y Currículo: Aproximación teórica para avanzar en la construcción compartida de un nuevo currículo**, puntualizamos:

"En consecuencia el Proyecto Pedagógico Nacional (PPN) es valorado como una construcción que tiene que ser **multifactorial, pluridimensional** y en **permanente realimentación**, donde lo curricular es solo uno de sus componentes. El PPN se deberá expresar en definiciones claras sobre la didáctica en procesos, el aprendizaje por descubrimiento que integre y no excluya iniciativas de aprendizaje significativo por recepción (Ausubel) dentro de una concepción holística, integradora, currículo flexible y culturalmente pertinente, evaluación negociada de corte cualitativa y de proceso, planificación participativa, gestión compartida, acompañamiento pedagógico y contraloría social, como dimensiones complementarias para la educación del Nuevo Republicano que exige la Quinta República, donde escuela, comunidad y sociedad interactúen.

Al asumir la necesidad de construir un **currículo culturalmente pertinente** estamos asumiendo una **aproximación sociológica** a este componente del PPN, no sólo como camino para la resolución de la crisis de gobernabilidad (eficacia y legitimidad) sino como garantía de una adecuada valoración de los saberes individuales y colectivos, la incorporación de los imaginarios sociales y la cosmovisión integradora del venezolano a una nueva dimensión del aprendizaje

escolar, ya no aut centrado en el plantel sino altamente relacionado a los diversos escenarios sociales y de la cotidianidad del niño, niña y adolescente.

El currículo debe ser construido de manera participativa desde la escuela hacia los referentes nacionales”.

Reiteramos nuestra convicción y disposición tanto para la defensa del protagonismo comunitario en esta nueva coyuntura, como para la participación desde las posibilidades personales, como maestro que sueña con un país de justicia social y democracia directa.

La evaluación de conjunto nos permite atrevernos a señalar que las tendencias curriculares en discusión en Venezuela en el presente son:

<i>Denominación que le asignamos</i>	<i>Defiende o parte del supuesto</i>	<i>Es representada por</i>
Currículo Básico Nacional (CBN)	El Ministerio de Educación determina desde el nivel central el 75% u 80 % del currículo bajo la denominación de CBN, según sea el caso, del currículo regional o local	Odremán, Carvajal, Cárdenas, Editoriales, entre otros
Continuidad del CBN	El nuevo curso de la reforma en la Revolución Bolivariana le dará continuidad al CBN y continuará su expansión hacia la tercera etapa	Algunos firmantes del Compromiso Educativo Nacional (Asamblea Nacional de Educación, 1998)

Consulta para actualizar los contenidos y ejes transversales del CBN	Lo más importante es incorporar a los maestros y las comunidades a la definición de los contenidos que debe contener el nuevo CBN y se deben incluir nuevos ejes transversales que faciliten la contextualización	Un sector de la actual administración educativa
Currículo abierto, flexible y contextualizado	Obvia lo referente al punto central de construcción del currículo: desde la escuela o el nivel central.	Algunos miembros de la Zona Educativa de Aragua y de la Red Diversidad que tiene como eje de actividad ese Estado de Venezuela
Currículo desde el lugar	El currículo hay que construirlo desde la localidad, el sitio, el lugar de manera participativa	Con diferencias, es reivindicado por otra parte de la actual administración

Currículo desde el lugar, desde la escuela e indicadores para la integración nacional

La escuela es un espacio para la opresión o para la liberación. Reivindica la necesidad de construir un Proyecto Ético de la Educación (libertad, creación, capacidad crítica) a partir de la autoconstitución de los sujetos inmersos en el proceso educativo por intermedio de su proyecto ético de vida (Moral desde el individuo, Necesidades, capacidades y expectativas abordadas desde la localidad) mediante la participación directa. Soberanía cognitiva

Currículo desde el lugar y consenso desde la escuela para elaborar las coordenadas nacionales de integración de ese currículo.

Es una propuesta en construcción desde diferentes procesos complementarios de debate, reflexión y elaboración teórica

---

## Los últimos avances

---



## SÍNTESIS DE GESTIÓN EDUCATIVA BOLIVARIANA EN MATERIA DE PROYECTO PEDAGÓGICO NACIONAL Y REFORMA CURRICULAR

Estamos terminando un libro sobre la **GESTION EDUCATIVA EN LA REVOLUCION BOLIVARIANA**, en el cuál trabajamos en profundidad las especificidades de la administración y gerencia educativa a partir del triunfo de Chávez, por ello aquí solo tocaremos algunas aristas que consideramos importantes para los debates respecto al Proyecto Pedagógico Nacional y la reforma curricular de la revolución bolivariana. Algunos de nuestros puntos de vista al respecto, lo adelantamos en una amplia exposición en el marco del ciclo de foros organizados por el Palacio de Miraflores y la Biblioteca Nacional de Venezuela, denominados "**para comprender la revolución**", intervención que fue publicada por la dirección del despacho presidencial, como parte de un libro con el mismo nombre.

En esta oportunidad nos limitaremos a realizar un resumen sucinto de las actuaciones institucionales asociadas al cambio de modelo pedagógico venezolano realizadas en el periodo **1999-2004**.

1. Durante el año 1999: se realiza la constituyente educativa de la cuál emana el Proyecto Educativo Nacional, síntesis discursiva para los cambios educativos en el marco de la revolución Bolivariana. En este periodo se inicia la experiencia de escuelas bolivarianas y se establece la integralidad de los procesos pedagógicos de aula, culturales y deportivos en la formación de niños, niñas y adolescentes con un proyecto ético de vida y conciencia crítica.
2. Para el año escolar **1999-2000**: los debates educativos reconcentran en el modelo pedagógico de las escuelas bolivarianas, la formulación de una política educativa incluyente, la dignificación del docente, el diseño de un modelo de gestión educativa comunitario, conocido como gobierno escolar, la consulta respecto a una nueva Ley Orgánica de Educación y se reinician los estudios respecto al tema curricular.

3. Para el año escolar **2000 – 2001**: Se avanza en la construcción de una propuesta de Ley Orgánica de Educación y se construye una metodología de trabajo que orientará las consultas respecto a la nueva LOE. La cultura escolar transformadora presenta dos documentos de trabajo respecto a la nueva Ley, mientras que desde la Asamblea Nacional se produce una propuesta que no expresa ni contiene las aspiraciones centrales respecto a las transformaciones necesarias del sistema educativo. Así mismo, durante este año se avanza en el diseño de un sistema de monitoreo de la educación y un sistema de indicadores de gestión educativa que realmente se correspondiera a las operaciones de cambio educativo que se adelantara. En este periodo Venezuela se reincorpora al Laboratorio de Calidad de la Educación. Se alcanza la implementación de casi 3.000 escuelas bolivarianas. Se genera estudio sobre la necesidad de redimensionar los procesos de formación docente.
4. Durante el **año escolar 2001 - 2002** se realizó un tímido intento por constituir un equipo nacional que viabilizara las operaciones políticas necesarias para adelantar la reforma curricular. Lo propio se intentó con la elaboración del Proyecto Pedagógico Nacional y la reconstrucción del pensamiento pedagógico venezolano. Se reabren las discusiones con los sindicatos del magisterio, orientadas a alcanzar un nuevo contrato colectivo marco.

Además, se conocen los documentos del MECD que definen la ruta para la reforma curricular. Se conoce el primer esbozo de lo que sería el documento ***La educación un continuo***

*humano*<sup>85</sup> de Armando Rojas, Viceministro de Asuntos Educativos y se impulsa el Proyecto educativo Simoncito<sup>86</sup>. La educación como continuo humano postula una metodología Inter-aprendizaje entre la I, II, III etapa, creando continuidad curricular y pedagógica entre los distintos niveles educativos.

5. Durante el año escolar **2002 - 2003**: en el marco del primer centenario del nacimiento de Luis Beltrán Prieto Figueroa, el Ministro Isturiz postula que la educación venezolana es heredera de la corriente pedagógica prietista.

Valoramos la propuesta pedagógica construida por Luis Beltrán Prieto Figueroa, a la cuál consideramos superada en muchas de sus aristas democrático burguesas. La falta de debates pedagógicos al respecto comenzó a tornarse en una constante en la elaboración discursiva de las políticas educativas bajo la administración Isturiz. Si bien se realizó un congreso pedagógico sobre el pensamiento de Prieto, éste fue un evento fundamentalmente propagandístico, oportunidad que se desperdició para el mayor conocimiento de los contenidos progresistas del pensamiento del maestro Prieto. A tal punto fueron deficientes los debates al respecto, que meses después el Ministerio perdería el Viceministerio de Cultura y, posteriormente el Instituto de Cooperación Educativa (INCE), temáticas e instancias que habían sido centrales en la concepción prietista de la educación.

Durante este periodo no se avanza lo suficiente en la recuperación de la memoria histórica del magisterio venezolano y se descuida el estudio del pensamiento robinsoniano de la educación.

---

<sup>85</sup> El cual postula que la educación es un proceso integral que comienza en el vientre de la madre.

<sup>86</sup> Para ampliar la cobertura educativa, entre la educación materna y el preescolar.

Recordemos que las propuestas de Simón Rodríguez, alias Robinson, maestro del Libertador Simón Bolívar, constituye una de las tres raíces del pensamiento Bolivariano.

Ese mismo año escolar, desde la Dirección Nacional de currículo, al frente de la cuál se encuentra la Lic. Yohama Paredes se comienza a hablar de la conveniencia de impulsar una constituyente curricular.

6. En Julio de **2003**: ante los precarios resultados en la derrota del analfabetismo y la exclusión escolar, a partir de Julio de 2003 surgen las misiones educativas (Robinson I, Robinson II, Ribas, Sucre, UBV).
7. En el año escolar **2003 – 2004**: se desarrollan las discusiones entre federaciones del magisterio y se logra firmar la contratación colectiva del magisterio. No se utilizó este escenario para avanzar en la construcción colectiva de un Proyecto Pedagógico Nacional. Donde si se avanzó fue en el desarrollo de una experiencia piloto de reforma curricular del nivel preescolar, en Caracas
8. Al comenzar el año escolar 2004 – 2005, se mantiene con mínimos cambios, el número de escuelas bolivarianas existentes. A finales de Agosto de 2004 se anuncia la creación de los liceos Bolivarianos, experiencias que comienzan a ser implementadas en el año escolar 2004-2005.

Un ejemplo de avances, pero también de las limitaciones en el avance de los cambios requeridos lo constituye la propuesta integral desarrollada en el Liceo Bolivariano “Dr. Miguel Otero Silva”, ubicado en

el municipio Santos Marquina, del Estado Mérida. Experiencia que se inicia a partir del año escolar 2004 – 2005.

## BREVE ESTUDIO DE UN CASO: El Liceo Bolivariano “DR. MIGUEL OTERO SILVA”:

Desde 1984 la comunidad del Municipio Santos Marquina, del Estado Mérida se organizó para construir de manera compartida una propuesta educativa pertinente con las necesidades locales. Se requirieron veinte años (2004) para que fueran escuchados por las autoridades educativas.

Esta es una experiencia inédita, digna de ser emulada por otras comunidades de docentes, padres, alumnos, ciudadanos y líderes locales.

Esta experiencia reconoce como componentes de su marco teórico:

- La teoría constructivista;
- El Ideario Bolivariano;
- El Ideario de Simón Rodríguez;
- El Pensamiento de Luis Beltrán Prieto Figueroa;
- Los aportes de Paulo Freire;
- La concepción filosófica de Fe y ALEGRÍA;
- La concepción de la educación como continuo humano;
- El pensamiento complejo de Morín

La riqueza y diversidad de estos componentes demanda una decantación epistemológica que seguramente ocupara a los docentes de este plantel durante los próximos años, situación que les resultaría mucho

más facial si se hubiera avanzado de manera universal en los debates propios de la construcción de un proyecto pedagógico nacional.

No basta declarar o elaborar con expertos un proyecto pedagógico nacional. Su verdadera inserción en la cotidianidad del aula exige amplios debates que le permitan a los docentes conocer, distinguir y diferenciar, por ejemplo, las concepciones Robinsonianas del pensamiento educativo Prietista, los enunciados educativos del Libertador respecto a las concepciones Freirianas, el constructivismo del pensamiento complejo, para citar solo algunos aspectos.

A pesar de ser la gestión educativa del gobierno bolivariano quien respaldo la iniciativa, es necesario destacar que:

- I. Este reconocimiento y apoyo se produce en el sexto año del gobierno revolucionario, lo cuál evidencia que la lentitud burocrática continua siendo un problema en la gestión;
- II. La sistematización de una experiencia tan importante ha tenido una limitada divulgación, limitando el desarrollo del efecto halo en la comunidad y el Estado;
- III. Son contadas las iniciativas de autogestión curricular en el país. Esta es la única en el Estado Mérida;
- IV. El currículo continua centrado en la relación de áreas, mostrando el precario avance de la perspectiva transdisciplinaria integradora y de proyectos;

Los docentes, directivos, alumnos y comunidad que confluye en el Liceo Miguel Otero Silva constituyen un ejemplo de constancia, innovación y espíritu de permanente superación de las limitaciones en la búsqueda de una propuesta pedagógica emancipatoria. Humildad que tal vez debamos aprender quienes en u otro momento ocupamos cargos de dirección educativa.

---

## Reflexiones finales

---



## PARA CONCLUIR

Además de los desarrollos teóricos expuestos en las páginas anteriores, en este libro incluimos una síntesis muy apretada de las actuaciones en materia de pedagogía libertaria y reforma del aparato escolar, realizadas desde 1999 hasta Diciembre de 2004. Pero, no podemos concluir el trabajo, sin antes señalar nuestras preocupaciones respecto a:

- a. Los riesgos de volver a la lógica partidaria en las discusiones propias de las agendas centrales en educación. Con la llegada de Aristóbulo Isturiz al MECD (finales del 2001), se inaugura un nuevo estilo de gestión asociado a la lógica de las representaciones partidarias y sindicales. Ello no es bueno ni malo *per se*, al contrario expresa la diversidad de intereses que se encuentran inmersos al interior de las fuerzas del bloque patriótico que impulsa la revolución bolivariana. Aristóbulo, un luchador social de dilatada carrera política y magisterial, ha dado amplias muestras de amplitud e inclusión. Sin embargo, muchos de sus seguidores vienen repitiendo muchos de los vicios del clientelismo propios de los gerentes educativos de la cuarta república. Situación que no se evidenció durante la gestión del Ingeniero Héctor Navarro, que pudo cometer otros errores pero no los que le estamos señalando a algunos de los seguidores de Aristóbulo que se encuentran al frente de zonas educativas y/o las principales direcciones del Ministerio.
- b. Nuestra preocupación al respecto se genera cuando evidenciamos su extensión a algunos de los debates centrales del movimiento pedagógico venezolano en la actualidad. Hemos visto con preocupación, el emerger de un neo maniqueísmo que pretende colocar etiquetas que excluyan a quienes, formando parte de la amplia alianza bolivariana tenemos diferencias respecto a definiciones y orientaciones de los cambios políticos. Esto puede dañar el desarrollo de sanos debates en áreas tan sensibles como el currículo, la pedagogía, la evaluación, la gestión y la planificación del sistema escolar; para sólo citar algunos.

- c. La parálisis de los debates respecto a las mediaciones gremiales. Durante los últimos años se ha privilegiado un nuevo aliento a las direcciones sindicales sobre los movimientos pedagógicos de base. Es de notorio conocimiento la posición pedagógicamente conservadora que expresan las direcciones sindicales respecto a los temas de actualidad pedagógica.
- d. La disminución del número e intensidad de los debates pedagógicos en la base magisterial y el conjunto de la sociedad venezolana, durante los dos últimos años
- e. La falta de un Plan Decenal de Educación<sup>87</sup> u otro instrumento de planificación estratégica en materia educativa, en el cuál reestablezca el acento de las políticas educativas durante los próximos diez años, sus metas e indicadores de logro.
- f. El secuestro de los debates pedagógicos en los dos últimos años por parte de un limitado grupo de técnicos, funcionarios y burócratas.

---

<sup>87</sup> El último conocido lo fue para el periodo 1995 – 2003. Al llegar el gobierno bolivariano lo sustituye por el Proyecto Educativo Nacional (PEN). Sin embargo, la administración de Istúriz expresó sus diferencias con algunos enunciados del PEN, pero en su defecto no ha presentado una propuesta alternativa.

## Lista de referencias

- ANTOLÍNEZ CAMARGO, R y GAONA PINZON, P. (1994). Ética y educación. Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.
- Aristóbulo Istúriz. (2001). Entrevista con José Manuel Iglesias. Ediciones de la secretaria de la presidencia. Caracas. Venezuela.
- Asamblea nacional de educación. (1998). Ideas para el debate educativo. Editorial FUNDAINVED- Consejo nacional de Educación. Caracas. Venezuela.
- Autores varios, (2002). Teoría Crítica y currículo: contribución al desarrollo curricular del PEN. Ediciones de la zona educativa de Aragua. Aragua. Venezuela.
- Autores varios. (1994). Reforma educativa: la prioridad nacional. Ediciones COPRE. Caracas. Venezuela.
- Autores varios. (1998). Educación para la vida y la libertad. Edición Frente de educadores por la constituyente. Barquisimeto. Venezuela.
- BARRERA, M. y DENIS, R. (1998). Proceso popular constituyente. Ediciones la Guacamaya. Caracas. Venezuela.
- BERNSTEIN, Basil. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Ediciones Morata. Madrid. España.
- BERNSTEIN, Basil. (1996). Pedagogía, control simbólico e identidad. Ediciones Morata. Madrid. España.
- BONILLA MOLINA, L y RODRIGUEZ, E. (2001). Reforma educativa, poder y gerencia. Fondo Editorial Tropykos. Caracas. Venezuela.
- BONILLA MOLINA, Luis. (1999). Comportamiento de la ley orgánica de educación ante la nueva constituyente y la nueva constitución. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica. Caracas. Venezuela.
- BONILLA MOLINA, Luis. (2001). Gerencia, investigación y universidad. IESALC. UNESCO.
- BONILLA MOLINA, Luis. (Compilador) (2001). Educación, ruralidad y cambios. Fondo Editorial Tropykos. Caracas. Venezuela.
- BOURDIEU, Pierre. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. siglo Veintiuno Editores. México.
- CARR, Wilfred. (1996). UNA TEORIA PARA LA EDUCACION: hacia una investigación educativa crítica. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Congreso de la Republica. (1980). Ley Orgánica de Educación.
- Consejo Nacional de Educación. (1998). Papeles de trabajo. Fondo Editorial IPASME. Caracas. Venezuela
- Consejo nacional de educación. (1998). Propuesta para transformar la educación. Ediciones. Congreso nacional. Caracas. Venezuela.

Constituyente (1999) Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela.

Constituyente Educativa. (2001). Aspectos propositivos del proyecto Educativo Nacional. Ediciones del Ministerio Educación, Cultura y Deporte. Caracas. Venezuela.

Cooperativa escuela nuestra América. (1997). Mimeo. Venezuela

Cuadernos para la reforma educativa venezolana. (1998). Educación en valores un reto compartido. Ediciones conjuntas Anaya y Editorial Estudios. Caracas. Venezuela.

Cuadernos para la reforma educativa venezolana. (1998). El lenguaje como contenido transversal. Ediciones conjuntas Anaya y Editorial Estudios. Caracas. Venezuela.

Cuadernos para la reforma educativa venezolana. (1998). Finalidades y objetivos de la educación básica. Ediciones conjuntas Anaya y Editorial Estudios. Caracas. Venezuela.

Cuadernos para la reforma educativa venezolana. (1998). Los ejes transversales dentro del currículo básico nacional. Ediciones conjuntas Anaya y Editorial Estudios. Caracas. Venezuela.

Cuadernos para la reforma educativa venezolana. (1998). Los proyectos Pedagógicos de aula. Ediciones conjuntas Anaya y Editorial Estudios. Caracas. Venezuela.

Cuadernos para la reforma educativa venezolana. (1998). Los proyectos pedagógicos de plantel. Ediciones conjuntas Anaya y Editorial Estudios. Caracas. Venezuela.

Cuadernos para la reforma educativa venezolana. (1998). Principios y criterios para la evaluación. Ediciones conjuntas Anaya y Editorial Estudios. Caracas. Venezuela.

DENIS; Ronald. (2001). Los fabricantes de la rebelión. Ediciones conjuntas Primera Línea y Nuevo sur. Caracas. Venezuela.

FRANCO DE MACHADO, Clara. (1998). PENSAR Y ACTUAR: El enfoque curricular para la educación integral. Editorial Magisterio. Bogota. Colombia.

GANTIVA SILVA, Jorge. (1998). UN ENSAYO DE GRAMSCI: el sentido de la filosofía, de la política y la tarea del pensar. Editorial Magisterio. Bogota. Colombia

GIMENO SACRISTÁN, José. (1997). LA PEDAGOGIA POR OBJETIVOS: obsesión por la eficiencia. Ediciones Morata. Madrid. España.

GIMENO SACRISTÁN, José. (1998). Poderes inestables en educación. Ediciones Morata. Madrid. España.

GIMENO SACRISTÁN, José. (2001). Educar y convivir en la cultura global. Ediciones Morata. Madrid. España.

GIROUX, Henry. (1996). Placeres inquietantes. Ediciones Paidós. Barcelona. España.

GIROUX, Henry. (1998). La escuela y palucha por la ciudadanía. Siglo Veintiuno Editores México.

- GIROUX, Henry. (1999). Teoría y resistencia en educación. Siglo Veintiuno Editores. México.
- GOLDSMITH, Edward. (1999). El tao de la ecología. Editorial Icaria la mirada esférica. Barcelona. España.
- HARDT; M y NEGRI, A. (2002). Imperio. Ediciones Paidós. Buenos Aires Barcelona México.
- HERRERA, M. Y LOPEZ, M. (1996). La eficacia escolar. Editorial CINTERPLAN. Caracas. Venezuela
- KEMMIS, Stephen. (1998). ELCURRICULUM: más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata. Madrid. España.
- LANZ RODRIGUEZ, Carlos y otros. (1997). El proceso educativo transformador. Ediciones INVENDECOR. Maracay. Venezuela.
- LANZ RODRIGUEZ, Carlos y otros. (1997). Resistencia al cambio y crisis de participación. Ediciones Diversidad. Aragua. Venezuela.
- LANZ RODRIGUEZ, Carlos. (1990). La reconversión industrial en el nuevo modelo de acumulación. Ediciones Primera Línea. Caracas. Venezuela.
- LANZ RODRIGUEZ, Carlos. (1998). El desarrollo de la nueva cultura política en el proceso constituyente. Edición Asociación de profesores de la Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- LANZ RODRIGUEZ, Carlos. (1998). La reforma curricular y la autoformación del docente investigador. Ediciones red nacional de investigación-acción SIMÓN RODRIGUEZ. Barquisimeto. Venezuela.
- LANZ RODRIGUEZ, Carlos. (1998). PROPUESTA DE NUEVA CULTURA POLITACA: para la crítica de la partidocracia. Ediciones. Primera Línea. Venezuela.
- LANZ RODRIGUEZ, Carlos. (1999). Acervo político pedagógico y constituyente educativa. Ediciones Centro de educación popular "Exeario Sosa Lujan". Barquisimeto. Venezuela.
- LANZ RODRIGUEZ, Carlos. (2000). El papel de las redes sociales en la superación de la exclusión y la injusticia social. Ministerio de Educación, Cultura y deportes. Venezuela.
- LANZ RODRIGUEZ, Carlos. (2000). Concepción integral del conuco y sus múltiples nexos con el desarrollo local sostenible. Ediciones del Ministerio de Educación, cultura y deportes. Venezuela.
- LANZ RODRIGUEZ, Carlos. (2001). El poder en la escuela. Instituto municipal de publicaciones. Caracas. Venezuela.
- LANZ RODRIGUEZ, Carlos. (2001). INVEDECOR y el aprendizaje significativo por descubrimiento. Mimeo. Caracas. Venezuela.
- LANZ RODRIGUEZ, Carlos. (2001). Poder constituyente y transformación universitaria. Mimeo. Caracas. Venezuela.
- LAUBORIE, R. (1978). Les institutions socio-culturelles, les most-clés. Ediciones PUF. París. Francia.

- Lanz, Carlos: INVEDECOR: Corriente histórica por el cambio educativo en Venezuela; en BONILLA MOLINA, Luis. (2000). Educación comparada, identidades y globalización. IESALC UNESCO. Caracas. Venezuela.
- LOPEZ JIMENEZ, Nelson. (1999). Retos para la construcción curricular. Editorial Magisterio. Bogota. Colombia.
- LOPEZ JIMENEZ, Nelson. (2001). La de- construcción curricular. Editorial Nomos. Bogota. Colombia.
- MCLAREN, Peter. (1984). LA VIDA EN LAS ESCUELAS: Una introducción a la pedagogía crítica en los instrumentos de la educación. Siglo Veintiuno Editores. México.
- MCLAREN, Peter. (1995). LA ESCUELA COMO UN PERFORMANCE RITUAL: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Siglo Veintiuno Editores. México.
- MCLAREN, Peter. (2001). El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Ministerio de Educación de Colombia. (1997). LINEAMIENTOS GENERALES DE PROCESOS CURRICULARES: hacia la construcción de comunidades educativas autónomas. Editorial Magisterio. Bogota. Colombia.
- Ministerio de Educación de Colombia. (1997). Plan decenal de Educación. Editorial Magisterio. Bogota. Colombia.
- Ministerio de educación, Cultura y Deporte. (1999). Plan estratégico desarrollo integral de la educación nacional y reducción de los desequilibrios sociales. Mimeo. Caracas. Venezuela.
- Ministerio de educación, cultura y Deporte. (1999). PROYECTO EDUCATIVA NACIONAL: constituyente educativa. Mimeo. Venezuela.
- Ministerio de Educación, Cultura y deportes. (1999). Aportes para el debate sobre la constituyente educativa. Ediciones de la Dirección de planificación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (1999). CONSTITUYENTE EDUCATIVA: jornada nacional de sistematización. Mimeo. Caracas. Venezuela.
- Ministerio de Educación, Cultura Y deportes. (1999). Escuelas Bolivarianas. Mimeo. Caracas. Venezuela
- Ministerio de educación, Cultura y Deportes. (1999). Periódico INVENTAMOS O ERRAMOS. Número 1. Septiembre.
- MBR-200. (1996). Agenda alternativa bolivariana. Ediciones de la cátedra libre Cornelio José Alvarado. Venezuela.
- NEGRI, Toni. (2002). Reproducción biopolítica y otros textos. Compilación de documentos disponibles en Internet.
- PERELTA ESPINOZA; Maria. (1996). Currículos educacionales en América latina. Editorial Andrés Bello. Santiago. Chile.

- PIERRE OBIN; Jean. (1998). Ejerciendo la ética en la escuela. Ediciones CINTERPLAN. Caracas. Venezuela.
- Red de apoyo al proyecto educativo nacional. (2001). PEN: educación para la vida y la libertad. Mimeo. Venezuela.
- Red Nacional de investigación-acción SIMON RODRIGUEZ. (1998). Aprendizaje permanente y autoformación del docente investigador. mimeo. Venezuela.
- Red Tachirensa de Apoyo al proyecto educativo Nacional. (2001). Anteproyecto de la ley orgánica de educación. Mimeo. Venezuela.
- República de Colombia (1996). Ley General de Educación.
- República de Colombia. (1991). Constitución de la Republica
- TOLBA, MOSTAFA. (1992). SALVEMOS AL PLANETA: problemas y esperanzas. Ediciones conjuntas Chapman & Hall y PNUMA. Londres. Inglaterra.
- TORRES, Jurjo. (1994). El currículo oculto. Ediciones Morata. Madrid. España.
- TORRES, Jurjo. (1994). Globalización e interdisciplinaridad: el currículo integrado. Ediciones Morata. Madrid. España.
- TORRES, Jurjo. (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Viceministerio de asuntos educativos. (2002). Agenda para la seguridad educativa. Documentos de trabajo.
- Viceministerio de asuntos educativos. (2002). Gestión ministerial agenda para la seguridad educativa. Documentos de trabajo.

Universidad Bolivariana de Venezuela  
Linea de investigación comparativa sobre gerencia y calidad de la educación  
Ediciones Gato Negro  
Caracas -Venezuela