

Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros



Unidad de Formación

“GESTIÓN Y PLANIFICACIÓN EDUCATIVA”

VERSIÓN PRELIMINAR



Índice General

Presentación	5
Datos generales de los temas	7
Orientaciones para el uso del texto	7
1. Objetivo holístico	7
2. Pautas metodológicas	7
3. Evaluación de los aprendizajes	9
4. Materiales complementarios	9
Tema 1. Génesis y desarrollo del modelo tecnocrático de la administración de las instituciones	11
Objetivo	11
1.1. El surgimiento de la fábrica y la separación trabajo y vida	12
1.2. Enfoques de administración empresarial emergentes de la fábrica ...	14
1.3. La generalización de los principios de administración empresarial en cualquier tipo de organización o institución	22
1.4. Antecedentes sobre el surgimiento de la modernidad y la institucionalización del saber	24
Resumen del tema	27
Lecturas complementarias	28
Tema 2. Modelos de gestión educativa	29
Objetivo	29
2.1. Diferentes enfoques de gestión educativa	29
2.2. Interpretaciones de la gestión educativa en la práctica	42
2.3. De la administración a la gestión educativa holística: aportes críticos ...	45
Resumen del tema	51
Lecturas complementarias	52
Tema 3. Una aproximación a la gestión educativa vigente en Bolivia	53
Objetivo	53
3.1. Antecedentes sobre cambios en la gestión educativa	53
3.2. “Culturas escolares”: Detrás de la gestión aparente	61
Resumen del tema	81
Lecturas complementarias	82
Tema 4. Marco normativo de la gestión educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia	83





Presentación

Bolivia está construyendo un nuevo Estado y una sociedad nueva. Este proceso implica que la educación no sólo deba “acomodarse” a los cambios sino también orientarlos. Para ello, junto con planificar de manera integral todos los componentes que hacen al sector educativo se deben identificar tareas esenciales y prioritarias. Una de ellas es la formación de maestras y maestros.

Para que la educación pueda cumplir con los desafíos emergentes de la transformación del país, es necesario que ésta sea descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe, de calidad (no sólo eficiente y eficaz sino también relevante, pertinente y equitativa), logrando llegar a todas y todos los bolivianos sin exclusiones. Estos principios básicos deben impregnar la transformación de las condiciones en las cuales se desarrollan los procesos educativos y formativos: currículo, organización, administración, infraestructura, equipamiento, personal educativo.

Si bien estos componentes son partes de un todo, es innegable que sin la participación comprometida de las maestras y los maestros no será posible avanzar en la dirección de estos principios: Excluyendo las variables extraescolares de los estudiantes (aspectos socioeconómicos, culturales y el contexto en el que habitan), es indudable que la calidad que los docentes imprimen a sus tareas y el ambiente que logran generar en el aula son los factores más importantes que explican los resultados de la educación (Cfr. OREALC, 2007).

Por ello, sin descuidar los otros factores, trabajándolos articuladamente, es necesario priorizar estratégicamente la atención a la profesión docente en los procesos de transformación de la educación boliviana, recuperando las lecciones aprendidas de su historia y proyectando un nuevo papel de los educadores bolivianos, no sólo como implementadores del cambio sino como sujetos activos y comprometidos del mismo.

Asumiendo esta visión estratégica, la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” definió como Objetivos de la Formación Superior de Maestras y Maestros (Art. 33):

“1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracias, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.



“2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país”.

Esta es la tarea fundamental que tenemos, en lo que a formación docente se refiere, en el Sistema Educativo Plurinacional. Como parte de esta tarea y como reconocimiento de la importancia de los docentes, las actuales Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros han ingresado en un proceso de transformación institucional en la perspectiva de convertirse en centros de excelencia académica. Para ello, el Ministerio de Educación viene apoyando con procesos de institucionalización, dotación de infraestructura, equipamiento y materiales de apoyo, procesos formativos y un nuevo Currículo de Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional.

La Colección de Textos para la Formación Inicial de Maestras y Maestros, que ahora presentamos en versión preliminar, es parte de estas acciones. Así como otros materiales que el Ministerio de Educación está poniendo a disposición, se espera que estos textos puedan ser textos de apoyo en los que, tanto docentes como estudiantes de las ESFM, puedan encontrar:

- ❖ los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación;
- ❖ los contenidos curriculares mínimos;
- ❖ sugerencias de actividades y orientaciones para la transferencia a la realidad en la que se ubica cada ESFM.

Si bien los textos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo docente debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas del área de influencia de la ESFM. Con la riqueza de la experiencia cotidiana y diversa, estos textos podrán ser mejorados sistemáticamente, en el marco del proceso de transformación de las ESFM en centros de excelencia académica.

El principal objetivo de estos textos es el de mejorar la labor docente y la formación integral de los futuros maestros y maestras.

**“Compromiso social y vocación de servicio:
Maestras y Maestros, forjadores de la Revolución Educativa”**

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Datos generales de los temas

Orientaciones para el uso del texto

Para el desarrollo de la presente Unidad de Formación (UF), a continuación se presentan algunos elementos didácticos que se deben considerar y aplicar de forma creativa, pertinente y flexible.

1. Objetivo holístico

Como resultado del proceso de formación con la presente unidad de formación (UF) se pretende que los estudiantes desarrollen y fortalezcan los siguientes aprendizajes:

Objetivo holístico de la unidad de formación

Enseñamos-aprendemos el marco conceptual sobre gestión educativa, mediante un análisis crítico de la realidad y de las ideologías que subyacen en los modelos universales que fueron impuestos a una diversidad de culturas, para constituirnos en actores protagónicos en la construcción de un nuevo modo de gestionar en el Sistema Educativo Plurinacional SEP, después se puede abreviar. (SEP) para todo el texto, basado en la filosofía del “vivir bien”.

2. Pautas metodológicas

La reflexión crítica y los aprendizajes sobre el tema de gestión educativa está enfocada al diseño de modelos locales de gestión educativa. Por tanto, en la UF se han definido dos líneas de trabajo interactivas. Por un lado, la adquisición de insumos de la realidad y la teoría y, por otro lado, la aplicación simultánea, de dichos insumos, en el diseño de propuestas locales de gestión educativa.

Los bloques temáticos serán trabajados en talleres, en los cuales se generan socializaciones y discusiones a partir del análisis y la reflexión de las vivencias cotidianas de los participantes.

Por tanto, para el desarrollo de la UF se adopta como propuesta metodológica el «aprendizaje mutuo» como base para desarrollar y fortalecer las diferentes formas de gestión educativa que hay en las diversas culturas.



🏠 Talleres.

Para el desarrollo de los talleres se propone las siguientes pautas.

- ⚙️ Es cierto que las innovaciones requieren, a veces, de procesos largos. Por tanto, los talleres deben ser tomados como una experiencia de trabajo puntual en un proceso institucional permanente, que ni comienzan ni termina con un taller. Un taller es un momento especial de reflexión, toma de decisiones y planeación. Los talleres son vistos también como arenas de negociación de las estrategias de los actores, por tanto son espacios de:
 - ◆ Trabajo activo: La participación de cada uno de los integrantes aportando su experiencia, argumentando, discutiendo y comprometiéndose.
 - ◆ Trabajo colectivo: El intercambio –hablar y escuchar, dar y recibir, argumentar y contraargumentar, defender posiciones y buscar consensos.
 - ◆ Trabajo creativo: Las experiencias sumadas, los elementos conceptuales, la reflexión y las discusiones grupales, que ayuden a generar puntos de vista y soluciones nuevas y mejores.
 - ◆ Trabajo vivencial: Su principal materia prima son las experiencias propias, y sus productos son decisiones o planes de trabajo que influirán en la vida de quienes participan.
 - ◆ Trabajo concreto: El producto final debe ser siempre un compromiso grupal de ejecutar acciones, debe desembocar en planes de trabajo, en tareas realizables a corto o mediano plazo.

🏠 Actividades de desarrollo y evaluación.

En la UF se propone diferentes actividades pedagógicas que los docentes pueden acompañar en los cursos presenciales y no presenciales, con el propósito de lograr aprendizajes relevantes en los participantes. Estas son:

- ⚙️ Diálogo de saberes, que consiste en la socialización de saberes y el inter aprendizaje.
- ⚙️ Construcción colectiva de conocimientos y liderazgo cognitivo. Que consiste en la socialización de prácticas y conocimientos al interior de un grupo social liderizados por las personas que pueden facilitar la socialización de conocimientos, el debate y análisis crítico.
- ⚙️ Lectura de textos temáticos y otros materiales complementarios orientados a la reflexión crítica.
- ⚙️ La producción de conocimiento de la práctica mediante sondeos, diagnósticos, entrevistas, como insumo para el análisis crítico y propositivo.
- ⚙️ La relación de lo teórico y lo práctico. Se prioriza el «aprendizaje práctico «aprender a partir de la propia realidad», por eso en los eventos formativos se toma como base la realidad inmediata y cotidiana.
- ⚙️ El trabajo grupal que tiene el propósito de intercambiar, compartir y nivelar los aprendizajes de grupos heterogéneos y permite el apoyo de participantes que tienen ciertas desventajas.

- ❖ La interacción de grupos heterogéneos. En los procesos de formación se aprovechan las experiencias particulares de cada participante.

3. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación es tomada como un proceso continuo y consiste en un acompañamiento a las reflexiones que realizan los participantes, respecto a la gestión educativa.

La evaluación de la producción de conocimiento como un insumo importante para el diseño de nuevas propuestas y/o modelos de gestión educativa, ya que una de las premisas de la descolonización de la educación es el descentramiento de los modelos universales y hegemónicos de gestión educativa que nos fueron impuestos.

Como parte de la evaluación formativa se propone un seguimiento de la aplicación de las reflexiones críticas, que es reflejada en la capacidad propositiva del participante, durante la elaboración de una propuesta o modelo local de gestión educativa, en el marco de la educación descolonizadora, comunitaria y productiva.

A la conclusión de las actividades formativas se sugiere realizar una evaluación sumativa, que tiene como fin verificar la apropiación de las herramientas teórico-metodológicas y su aplicación práctica.

La elaboración de una propuesta local de gestión educativa consiste en hacer un análisis integral y crítico del estado actual de la gestión educativa, proponiendo innovaciones en la gestión institucional que sean coherentes con las innovaciones en la gestión curricular, y donde la participación comunitaria sea un eje transversal. En este proceso el participante reflexiona sobre su práctica cotidiana y aplica los insumos que son el resultado de las actividades realizadas durante el desarrollo de la UF. El modelo o propuesta local de gestión educativa es considerado el producto final de la UF.

4. Materiales complementarios

Los materiales complementarios de lectura se detallan en cada Unidad. Sin embargo, se pueden sugerir otros que se vea conveniente. Es importante acudir a los documentos que son resultado de la producción local, regional y nacional: Diagnósticos sobre educación, proyectos de desarrollo, Planes de Desarrollo Municipal, Tesis de grado. También se puede recurrir a los materiales producidos por los CEPOs.





Tema 1

Génesis y desarrollo del modelo tecnocrático de la administración de las instituciones

Objetivo

Enseñamos-aprendemos el proceso histórico de génesis y desarrollo del marco conceptual sobre administración empresarial, mediante un análisis crítico, acerca de su generalización en todas las instituciones de la sociedad, para identificar las categorías universales con las que se vinieron construyendo los modelos de gestión educativa.

Actividad de inicio: Guía de trabajo No. 1

(En grupo)

◆ **Leemos atentamente el siguiente texto y respondemos a las siguientes preguntas:**

¿Cómo era la vida antes que llegara la escuela a esa comunidad?

¿Qué cambió en la vida de esa comunidad con la escuela?

¿Qué es lo que debería cambiar en la escuela en nuestro país?

◆ **Socialización de trabajos en plenaria.**

◆ **En base al trabajo anterior en grupos reflexionamos en base a la siguiente lectura:**

La escuela una cajita mágica

Había una sociedad que vivía en plena selva, a la orilla de los ríos, los cañones y las lagunas. Su organización la encabezaba un “anciano sabio” al que se respetaba, no sólo porque enseñaba, sino porque lograba que los niños aprendieran; no porque aconsejaba, sino porque sus consejos lograban cambios. Lo seguían porque curaba el alma y el cuerpo Su vida sustentaba su palabra y su palabra se convertía en obras.

Sus gentes hablaban su propia lengua y preparaban a los niños y niñas para ser fuertes como el oso, trabajadores como las hormigas y ágiles como el venado. Buscaban que los hijos supieran administrar la palabra y tuvieran claridad de

pensamiento, que de adultos fueran músicos, cantores, agricultores o artesanos, padres y madres buenos y también miembros solidarios de la comunidad.

Se instruía en el conocimiento de plantas y animales. Los niños desarrollaban el olfato para diferenciar las plantas a través de los olores y saber si algún animal andaba cerca. Educaban el oído para orientarse en el monte, para distinguir el cascabeleo de la víbora en el matorral, para interpretar los presagios que despiertan el canto del búho. Formaban la vista para diferenciar plantas, animales, huellas, colores y formas; para sentir la brisa fresca del bosque.

Las normas eran claras. No podían ser perezosos, pues dormir de día se consideraba una gran vergüenza. Tampoco ser chismoso, celoso, maltratar a los hijos, mezquinar, burlarse de los ancianos, robar, pelear y otras cosas más que cuentan los abuelos.

Hasta que llegó una cajita que todavía llaman escuela y comenzó a cambiarlo todo. El que pasaba por ella se volvía perezoso, olvidaba hablar su lengua, no desarrollaba ni el olfato, ni el oído, perdía la agilidad, no sabía trabajar, contestaba mal a los ancianos y se burlaba de ellos. Tampoco sabía construir su casa o mantener a su familia. Parecía mentira que esa cajita mágica tuviera tanto poder para volverlo todo al revés.

Pasaron varios años, hasta que un día, los ancianos muy preocupados se reunieron para analizar la situación iluminados por las plantas sagradas. Le preguntaron al tabaco y a la coca qué podían hacer con esa cajita porque la gente ya no la quería botar. Fue un Congreso de sabios.

El espíritu de la sabiduría los iluminó y habló a través de los ancianos: ya no podemos botar la cajita porque mirando muchas cosas han cambiado. Pero si podemos cambiarle sus poderes, para que los resultados sean distintos y podamos establecer el equilibrio y la armonía de la humanidad. Los ancianos explicaron lo que sabían y desde hace muchos años apoyados en su propia forma de adecuarse y en sus organizaciones trabajan para cambiar los poderes de la escuela.

(Adaptado de la Revista Indígena de Colombia, citado Módulo No. 4 “Gestión Educativa en el contexto de la EIB” (2008) PROEB-Andes.

1.1. El surgimiento de la fábrica y la separación trabajo y vida

Antes de la revolución industrial en Europa, la producción de bienes de consumo era artesanal, por ejemplo, la confección de ropa era realizada en el ámbito del hogar de los artesanos y por encargo de sus clientes. Esta relación directa entre productor y consumidor fue interrumpida con la aparición de los intermediarios, familias que

habían logrado acumular dinero, y se encargan de contratar la fabricación de mercancías para luego revenderlas.

En la relación entre intermediarios y artesanos surgió un problema- la producción no era eficiente- ya que los artesanos no tenían disciplina en el trabajo, pues trabajaban sin horarios, compartían el trabajo con algunos miembros de su familia, dejaban de trabajar porque tenían que jugar con sus hijos, a veces cuando alguien visitaba la casa se olvidaban de trabajar, o mientras conversaban con las visitas no se concentraban en su trabajo. Generalmente tardaban más de lo debido en la conclusión de la obra que se les había encargado, no cumplían con los plazos de entrega y/o estas no eran de buena calidad.

Esta situación obligó a los contratistas o intermediarios a pensar en un lugar específico destinado sólo al trabajo, para evitar que los artesanos se distraigan y sobre todo para vigilar de cerca la ejecución del trabajo que debían realizar en un tiempo determinado. El objetivo era crear obreros disciplinados. De ese modo surgieron las primeras fábricas. A este proceso también contribuyó el invento de las máquinas.

Con el nacimiento de la fábrica, el hogar dejó de ser el lugar principal de la actividad productiva. Los ritmos de trabajo fueron alterados por ese cambio que separó estrictamente la actividad laboral de todas las demás actividades de la vida cotidiana, ya que el empresario pagaba por el tiempo realmente trabajado. E.P. Thompson (1967) en un artículo sobre el tiempo y la disciplina laboral en el capitalismo industrial, documenta la larga y difícil transición de los ritmos de trabajo preindustriales a la disciplina industrial, un proceso en el que según este autor resultó en la separación de trabajo y vida. (Apffel, 1995).

La separación trabajo y vida dio lugar al surgimiento de dos esferas: lo público y lo privado. El espacio público fue reservado para la producción de mercancías y el espacio privado para la regeneración de la vida. Pero, el proceso de industrialización y mercantilización no dejó intacta la esfera privada, la familia nuclear llegó a ser la forma dominante, destruyendo la familia extensa y el trabajo colectivo. Esto contribuyó poderosamente a la erosión de la vida comunitaria. (Apffel Ibid).

Asimismo, el modo industrial de producción promovió el trabajo abstracto mediante la fragmentación de las tareas. Es decir, la producción en serie (por ejemplo, en una fábrica de automóviles, la producción sólo de un tornillo, que servirá para ensamblar un vehículo que será el producto total). Según Marglin (1974), esta fragmentación no tuvo lugar debido a algún imperativo tecnológico, sino debido a un imperativo político en la forma y necesidad de control de los empresarios. Esta necesidad de control en la producción fabril es sustentada y realizada por el desarrollo de todo un aparato estatal para ubicar, controlar, medir y socializar a la gente. Así, en los hospitales, las escuelas, los talleres y el ejército, la disciplina fue impresa en los cuerpos y en las mentes con el fin de hacer de las personas seres útiles y obedientes (Foucault 1975, 1980).



Esta ideología de la administración fundada en la lógica de funcionamiento de la fábrica fue la base para el diseño institucional y su administración eficiente de todo tipo de instituciones, entre ellas la escuela.

1.2. Enfoques de administración empresarial emergentes de la fábrica

La administración empresarial se fue constituyendo en parte esencial de la organización del proceso productivo hasta evolucionar al nivel de proceso administrativo científico en la empresa capitalista. Desarrollar una administración eficaz y eficiente, con efectividad administrativa fue y es preocupación de los directivos de la empresa y de todas las organizaciones sociales.

Históricamente se han diseñado diversos modelos de administración empresarial, entre estos se destacan: La administración científica, la administración a partir de las relaciones humanas y el pensamiento administrativo basado en sistemas. A continuación presentamos un resumen extraído del Módulo 11 de FEJAD (2000) y citado en el documento preliminar sobre gestión educativa escrito por docentes de la Escuelas Superiores de Formación de Maestros.

1.2.1. La administración científica

Este enfoque es sustentado por varios autores, uno de ellos es Frederick Winslow Taylor (1856 - 1915). Ingeniero estadounidense, a quien la observación del proceso productivo en su empresa, le llevó a investigar a fondo los movimientos y tiempos necesarios para elaborar el método de organización científica del trabajo asalariado. Su propósito fue optimizar el proceso de producción en sus empresas, viendo los pasos siguientes: Primero analizaba las tareas en el trabajo de los obreros, luego los rediseñaba a partir de sus componentes, relacionando materia prima, maquinaria y equipos, movimientos y tiempos estándares. Tomó en consideración los momentos de descanso y retrasos inevitables.

El siguiente paso era encontrar las personas [trabajadores] física y mentalmente idóneas para el puesto y se los capacitaba en el trabajo específico. Su idea fue: Por un lado, estandarizar los métodos, movimientos y tiempos en el proceso de producción. Por otro lado, sistematizar la división social del trabajo a partir del entrenamiento de los obreros en actividades específicas durante el proceso productivo. Siendo el objetivo elevar la productividad de la empresa y las ganancias del empresario, pero sin mejorar el salario a pesar de hacer más agobiador el trabajo.

Otro autor es Henry Ford (1863 - 1947), empresario industrial estadounidense. En 1903 fundó la Ford Motor Company que transformó profundamente el proceso industrial del automóvil a través de la producción en serie, abaratando costos de producción que hicieron asequible las ventas a los sectores económicos medios. Ford mejoró la propuesta de Taylor mediante los cambios de movimiento

de los trabajadores adaptándolos al funcionamiento de la maquinaria productiva, que consistió en el desarrollo de la cadena de montaje y demás instrumentos complementarios a la máquina.

Así el obrero taylorizado permanece ahora fijo en torno a la cadena de montaje donde se deslizan las mercancías en producción. El ritmo de trabajo del obrero se adapta al ritmo de funcionamiento de la cadena de montaje. De esta manera se reduce el tiempo de trabajo socialmente necesario en la producción, pero el trabajo se torna más agobiante que en el taylorismo.

Por último, están Frank y Lilian Gilbreth, contemporáneos de Taylor. Fueron los primeros en aplicar el estudio de movimientos a la industria con diecisiete unidades de movimiento o pensamiento. Las unidades de movimiento incluyen movimientos de: buscar, encontrar, asir, transportar, colocar y pensar. Al analizar las tareas del trabajo buscaron la manera de acortar el tiempo necesario para cada tarea. Utilizaban películas para descubrir los movimientos coordinados necesarios en el proceso de la producción de mercancías, reduciendo de diecisiete a cuatro el número de movimientos necesarios, por ejemplo, en albañilería y construcción para colocar un ladrillo.

Consiguientemente, cada trabajador se somete a realizar solo los movimientos necesarios, y no más, en cada jornada de trabajo; fue y es la manera más inhumana de deformar el organismo del trabajador. Sin duda alguna, la producción cinematográfica “Tiempos Modernos” de Charles Chaplin es la mejor sátira al desprecio de la dignidad de la persona al adaptarlo al maquinismo capitalista y la desenfrenada sed de ganancia del empresario.

1.2.2. Administración a partir de las relaciones humanas

Esta corriente es sustentada por Elton Mayo, Douglas McGregor, William Ouchi y Henry Farol.

Elton Mayo (1880 - 1949) Psicólogo y sociólogo australiano, cursó estudios de psicología en la universidad de Adelaida. En sus viajes por Europa, EE UU y África valorizó la importancia de las relaciones humanas. En su condición de Director del Departamento de Investigación de la Universidad de Harvard en EE UU, realizó estudios de investigación de las relaciones humanas en la industria y sobre la problemática social de los trabajadores. En la planta textil cerca de Filadelfia a principios de 1920 motivó y desarrolló actitudes empáticas entre profesionales, empleados y obreros, conversando sobre problemas laborales. De alguna manera, se logró crear un mejor ambiente social y psicológico de trabajo.

Elton Mayo “pasó de una interpretación psicofisiológica de los problemas de los obreros a la interpretación psicosociológica, subrayando la importancia de las



relaciones humanas que repercuten en el trabajo, en el rendimiento y en las relaciones jerárquicas y funcionales”. Sin duda, su aporte resultó muy valioso en el desarrollo de la sociología y psicología aplicado al proceso de producción industrial.

En su propósito de resolver problemas prácticos de la rotación de personal y la productividad empresarial, la fatiga constituía una cuestión central a considerar; al no tener los trabajadores periodos de descanso en la jornada de trabajo y solo de 45 minutos para almorzar, recomendó instalar camas para que los trabajadores tomaran una siesta más periodos de descanso por la mañana y la tarde por un tiempo total de 40 minutos. Los resultados se vieron en el aumento considerable de la productividad.

Cuando los trabajadores se sienten con la responsabilidad comunitaria en el proceso productivo, se desarrolla el sentido de pertenencia a la empresa como grupo social; si al convertir la estructura de trabajo en un medio que permita a los seres sociales satisfacer necesidades sociales, la productividad empresarial crece.

Por su parte, Douglas McGregor, se propone desarrollar el proceso productivo creando condiciones apropiadas y motivantes para los trabajadores, con premios, estímulos al trabajo autónomo del personal, manteniendo intacta la autoridad y línea de dirección de los empresarios y optimizando la producción.

Diferenciando con las propuestas de la administración científica, respecto de la propuesta basada en las relaciones humanas, Douglas McGregor denomina teoría “X” a la administración tradicional y teoría “Y” a la administración apoyada en la ciencia de la conducta. El cuadro siguiente muestra la comparación.

Administración tradicional y administración basada en la conducta
Cuadro No.1

TEORÍA “X”	TEORÍA “Y”
<ul style="list-style-type: none"> • El ser humano normal tiene aversión natural por el trabajo y lo evadirá en lo posible • Debido a su aversión natural al trabajo, a las personas hay que obligarlas, controlar, dirigir y amenazarlas con castigos para que se esfuercen en el logro de objetivos • El ser humano normal prefiere ser dirigido, desea evitar la responsabilidad, tiene poca ambición y desea la seguridad ante todo • El ser humano aprende en las condiciones de dirección a partir de las experiencias vividas 	<ul style="list-style-type: none"> • El ser humano normal no siente aversión por el trabajo porque el desgaste del esfuerzo físico y mental es natural • Las personas practicarán la autodirección y el control de sí mismas en el logro de los objetivos • La adhesión a los objetivos depende de los premios concedidos para el logro como necesidades de auto realización • El ser humano aprende en las condiciones apropiadas aceptando y buscando la responsabilidad

Fuente: FEJAD (2000). Citado en el documento preliminar sobre gestión educativa escrito por docentes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros.

Por su parte “William Ouchi, se inspira en algunos legados del mismo legado intelectual que moldeó las ideas de Mayo concernientes al lugar de trabajo, como un posible antídoto contra la situación psíquica de aislamiento y alienación de los miembros de las sociedades modernas. Así, propone que los gerentes aprendan a crear las cualidades de tipo familiar, o de “clan familiar” que surgen de modo más espontáneo entre las empresas japonesas” (FEJAD, 2000). Este conjunto de ideas comprenden la “Teoría Z”, que significa la continuación de la teoría Y de McGregor.

El desarrollo capitalista industrial en Japón, de acuerdo a Ouchi, señala que la administración de las empresas debe dar un trato paternalista a los trabajadores a diferencia de los patrones del sistema feudal. Los padres nos sentiríamos felices si nuestros hijos trabajasen para una compañía donde les ofrecen dieta sana, con las seguridades a los trabajadores. Así la organización del trabajo desempeña un papel central en la vida de los japoneses.

La teoría Z sostiene que este imperativo cultural de las compañías permite desarrollar una filosofía basada en valores morales por los que el respeto a las autoridades es natural. Las condiciones precedentes favorecen la participación personal y las relaciones interpersonales en el trabajo, fomenta la confianza entre los trabajadores, se refuerzan las dinámicas grupales. Según Ouchi, el marco más amplio del clan familiar se hace realidad en la eficiencia, eficacia del proceso de producción. Hay dos versiones de la teoría Z.

Henry Fayol (1841 - 1921), ingeniero francés, director de una compañía minera e iniciador de los estudios teóricos acerca de la organización de empresas, sostiene que en la empresa se dan seis funciones administrativas: técnica, comercial, financiera, contable, seguridad y social:

Función técnica	Referida a la producción
Función comercial	Las compras, ventas e intercambio
Función financiera	Obtención y uso del capital
Función contable	Control interno, estadística
Función de seguridad	Protección de la propiedad y las personas
Función social	Relaciones entre el personal

Taylor buscaba los mejores procedimientos para llevar a cabo las tareas de producción por parte de los trabajadores y la administración por parte de los directivos, generando la idea del trabajo en equipo. Afirma que la organización total es un “cuerpo corporativo” Reflexionando sobre su experiencia personal de gerente, identificó técnicas y métodos administrativos que los aplicó; los principios administrativos, para la efectividad del proceso de producción son:

- ◆ División del trabajo
- ◆ Autoridad

- ◆ Disciplina
- ◆ Unidad de mando
- ◆ Unidad de dirección
- ◆ Subordinación de intereses individuales a los intereses generales
- ◆ Remuneración del personal
- ◆ Centralización
- ◆ Cadena escalar
- ◆ Orden
- ◆ Equidad
- ◆ Estabilidad
- ◆ Iniciativa
- ◆ Espíritu de equipo

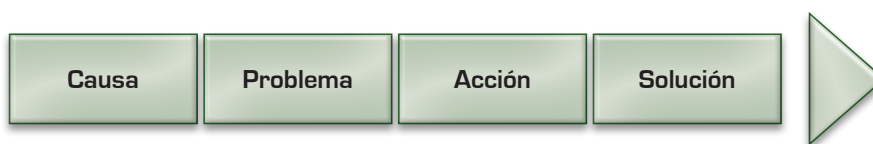
1.2.3. Administración en el enfoque de sistemas

Se define como sistema a un conjunto ordenado de elementos, conectados entre sí, organizados obedeciendo a una estructura, que contribuyen a un determinado fin. El enfoque sistémico de administración tiene diferentes corrientes, que describimos a continuación:

✦ El pensamiento lineal en Administración

En las organizaciones empresariales el personal, las tareas, la gerencia y personal directivo actúan de manera interdependiente en el proceso productivo y el administrativo. Bajo estas consideraciones la administración empresarial es considerada como un sistema, en la que cada una de sus áreas y departamentos interactúan entre sí en forma dinámica para el logro de objetivos y metas previamente establecidas.

El pensamiento lineal en administración se orienta a la búsqueda de soluciones en el ámbito del proceso productivo y administrativo, se fundamenta en un supuesto de cuatro categorías:



- ⚙ Existe un problema en el proceso administrativo
- ⚙ El problema se generó por una sola causa
- ⚙ Exige una solución de carácter individual
- ⚙ La solución puede evaluarse enteramente en función del flujo en el problema
- ⚙ La solución no se modificará

Dentro del enfoque de sistemas, el pensamiento lineal se asemeja a la visión de un túnel: en el avance miramos hacia adelante y solamente los resultados que son perceptibles son los que deseamos ver. De manera análoga, el gerente de la empresa, ante la necesidad de intervenir en la solución del problema, a menudo adopta la actitud del pensamiento lineal en la resolución del problema. Una de las limitaciones del pensamiento lineal en administración consiste en que, lo que vemos, tal vez no sea exactamente lo que obtendremos como solución esperada.

El pensamiento lineal en la administración empresarial puede resultar útil para solucionar problemas simples del proceso administrativo, pero no cuestiona para nada el sistema de explotación de la fuerza de trabajo en el proceso de producción de mercancías.

❖ El pensamiento administrativo basado en sistemas

La estructura organizacional y el desarrollo organizacional en el ámbito del pensamiento administrativo y el enfoque de sistemas, permite a las empresas optimizar el proceso productivo a través de la sistematización del uso de recursos, coordinación de los procesos, minimizando el tiempo y maximizando los resultados. Su enfoque se basa en los supuestos siguientes:

- ❖ Surge un problema
- ❖ Está ligado estrechamente a una situación
- ❖ Requiere ser solucionado
- ❖ Dicha solución tendrá otros efectos , además del que se desea producir en la solución del problema
- ❖ Por eso es aconsejable prever dichos efectos
- ❖ La solución del problema puede evaluarse identificando y ponderando la combinación de resultados deseados y no deseados
- ❖ La solución no será permanente, ya que las situaciones son siempre cambiantes

❖ El enfoque de contingencias

En el entendido que toda contingencia significa aquello que puede suceder o no suceder, se parte del reconocimiento de que las organizaciones sociales en general, y las empresariales en particular, son sistemas cuyas partes son interdependientes en su dinámica interna. Todo cambio en una de las partes repercute en las otras. Por tanto, todas las contingencias deben ser previstas y controladas para minimizarlas a través del proceso administrativo.

El aporte del enfoque de contingencias en la administración está en el hecho siguiente: no hay una sola manera de administrar en forma óptima, sino que debe



manejar las contingencias del entorno. Los planes, programas, organización, liderazgo, controles, deben ser idóneos para las contingencias que se presenten. En el enfoque de contingencias, denominado también pensamiento situacional, el éxito de la administración no es atribuible al individuo en particular sino a la efectividad del sistema que sepa superar las contingencias, la flexibilidad al aplicar los principios administrativos a circunstancias particulares.

❖ Modelo de las 7 - S de McKinsey

McKinsey es la empresa especializada en consultoría administrativa y las ideas teóricas que plantea, incorpora un mayor número de variables que encias, por lo que es necesario conocerlo. Los elementos que constituyen el modelo de McKinsey son:

- Estrategia: Significa acción y asignación sistemática de recursos para alcanzar los objetivos y metas propuestas por la compañía.
- Estructura: Comprende la estructura organizacional de la empresa, relaciones de autoridad y asignación de responsabilidades.
- Sistemas: Integra el desarrollo organizacional, procedimientos y los sistemas de organización.
- Estilo: Forma propia que le da identidad al proceso administrativo utilizando colectivamente su tiempo para el logro de metas organizacionales.
- Staff: El personal directivo de la empresa y el proceso de socialización para ser parte del desarrollo como cultura organizacional.
- Valores compartidos: Son los valores que comparten directivos y trabajadores de la organización.
- Habilidades: Conjunto de capacidades administrativas puestas en práctica en el desarrollo organizacional y desempeño empresarial que la diferencian de otras.

❖ El "Toyotismo" o flexibilización laboral en Administración

Surgió en el Japón con posterioridad a la segunda guerra mundial. El Toyotismo, como sistema de administración, significa la flexibilización de las condiciones laborales en las relaciones de producción y el perfeccionamiento de la explotación de la fuerza de trabajo del obrero; sus características son:

- ◆ Producir cantidades necesarias de muchos modelos de mercancías.
- ◆ El proceso productivo es competitivo en la diversificación, superando al taylorismo y fordismo en el que se producían cantidades crecientes de una variedad restringida de modelos.
- ◆ El Toyotismo consiste en fabricar, a precios bajos, volúmenes necesarios de muchos modelos diferentes de la misma pieza de mercancía o mercancía acabada.

- ◆ Se produce en volúmenes pequeños y no a gran escala evitando los stocks de productos.
- ◆ La producción se basa en la diferencia y variedad y no en la estandarización y uniformidad.
- ◆ La producción flexible se fundamenta en el hecho de “pensar al revés” que en el taylorismo y fordismo, que fabricaba a gran escala.
- ◆ Así se evita la caída de la “tasa de ganancia” expandiendo el mercado, aumentando la productividad, la cuota de ganancia y reduciendo el valor de la fuerza de trabajo o salario.
- ◆ Se desconcentra el sistema de producción creando “unidades satélite” de asalariados, destruyendo así la solidaridad entre trabajadores.
- ◆ Traslada la competencia entre empresas a la competencia – rivalidad entre obreros.
- ◆ Los bonos por cumplimiento y calidad “compensan” los magros salarios generando una competencia feroz entre trabajadores.

El Toyotismo es un nuevo patrón de mayor acumulación de capital, un sistema sofisticado de explotación del trabajo asalariado, el dominio extremo del capital sobre el trabajo. El trabajo manual e intelectual es sometido a los ritmos y tiempos de la competitividad empresarial y entre trabajadores.; hasta las familias de los trabajadores entran a trabajar, sin salario, para apoyar la “productividad” del proceso. Es el inicio de la “maquila” como signo de la súper explotación del patrón neoliberal a grupos de obreros con míseros salarios y sin seguridad social alguna.

En resumen, todos estos enfoques de administración empresarial desarrollan diferentes diseños organizacionales de la producción, tendientes a realizar una administración más eficiente de los tiempos, de las funciones de los obreros, de la conducta de las personas. En un intento de humanizar la producción toman en cuenta las necesidades motivantes (premios, estímulos, ambiente agradable de trabajo). También introducen ideologías sobre la identidad, sentido de pertenencia y compromiso con la empresa, de manera que los obreros se sientan comprometidos para optimizar la producción y por ende incrementar la ganancia de los empresarios. Por último, el enfoque sistémico de la administración está orientado específicamente a resolver problemas que interfieran en el buen funcionamiento del sistema productivo, proveyendo de manera lineal las contingencias, sin tomar en cuenta otros aspectos referidos a la situación de explotación de los obreros.

La administración empresarial se fue constituyendo en parte esencial de la organización del proceso productivo hasta evolucionar al nivel de proceso administrativo científico en la empresa capitalista. Actualmente, desarrollar una administración eficaz y eficiente, con efectividad administrativa fue y es preocupación de los directivos de la empresa y de todas las organizaciones sociales.



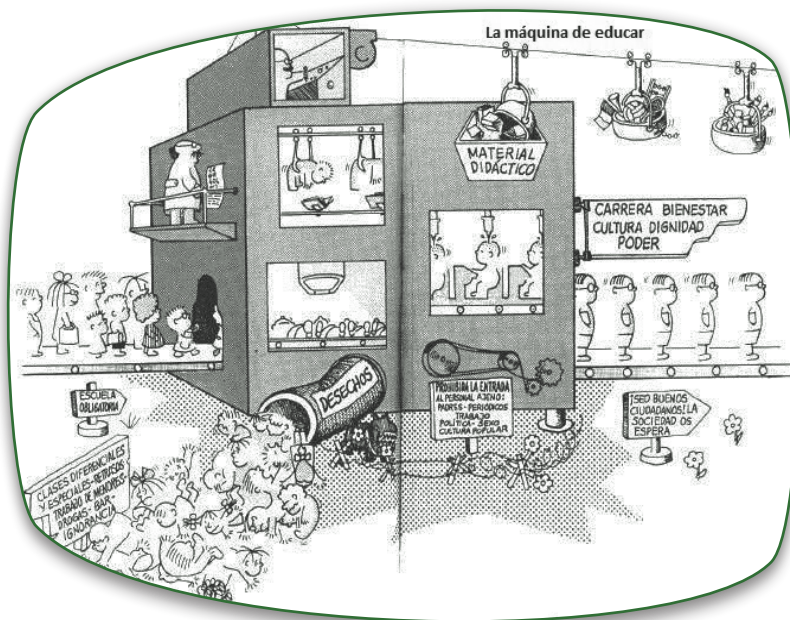
Actividad de desarrollo: Guía de trabajo No. 2

(En grupo)

Observamos con atención el dibujo “la escuela máquina” y respondemos las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo es el trato a la diversidad cultural en la escuela - máquina?
2. ¿Quiénes son las personas que son expulsadas de la máquina escuela?
3. ¿En qué consiste la homogeneización y colonización mental en la escuela?
4. ¿Cuál es el producto de la escuela máquina?

“La escuela máquina”



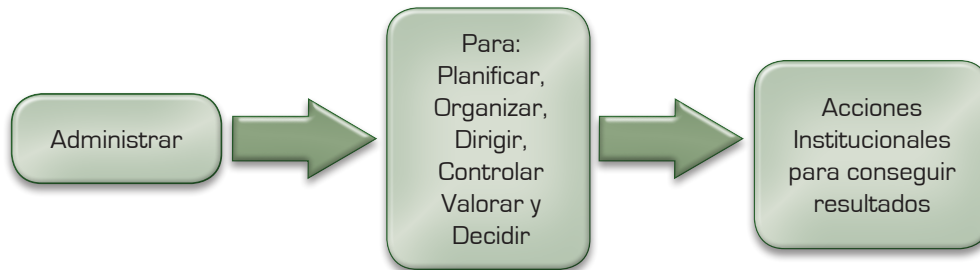
Fuente: Quino

1.3. La generalización de los principios de administración empresarial en cualquier tipo de organización o institución

La administración se instituye como una disciplina científica y está referida al estudio de las organizaciones para comprender su naturaleza social, funcionamiento, evolución, dinámica interna y comportamiento en su desarrollo, para el logro de objetivos y metas propuestas.

La administración se define como el proceso de diseñar y mantener un ambiente en el que las personas, trabajando en grupos, alcanzan con eficiencia metas seleccionadas. Este concepto se aplica a todo tipo de organizaciones. Así, todas las institu-

ciones deben tener objetivos, la meta de los administradores es la misma -cumplir o alcanzar objetivos- La administración se ocupa de la productividad; esto implica eficacia y eficiencia. Asimismo, la administración, permite a las personas que ocupan cargos jerárquicos al interior de una Institución: planificar, organizar, integrar al personal, dirigir, controlar, desarrollar acciones, evaluar, etc.



Administración

Proceso de diseñar y mantener un ambiente en que las personas, trabajando en grupo, alcanzan con eficiencia metas seleccionadas.

La administración se facilita mediante la organización útil y clara del conocimiento. Se divide en cinco funciones: planeación, organización, integración de personal, dirección y control:



Fuente: Documento preliminar sobre gestión educativa escrito por docentes de las Escuelas Superiores de Bolivia

Si bien existen muchas formas de organizar las instituciones según sus características, este marco teórico de la administración, ha sido generalizado en sus principios básicos. Es innegable que la sociedad actual esta compuesta por instituciones

y organizaciones. Por ejemplo, la universidad, una asociación religiosa o cívica, las fuerzas armadas o una empresa. Algunas como él ejército o una gran corporación, tendrán una organización muy formal. Otras, como un equipo de baloncesto del vecindario, pueden estar estructuradas de modo más informal. Pero sin importar sus diferencias, todas las organizaciones tienen en común varios elementos.

Quizá el elemento común más obvio es una meta o finalidad. Las metas varían, por ejemplo, una fábrica tiene por finalidad producir y vender un producto; la escuela educar a los niños, una institución religiosa debe predicar la palabra de Dios. Sin una meta no se justifica la razón de ser de una organización. Otro elemento importante es que las organizaciones cuentan con un programa o método para alcanzar sus metas. Sin un plan de lo que debe hacer, ninguna organización podría ser muy eficaz.

Asimismo, las organizaciones asignan los recursos necesarios para conseguir sus metas, por ejemplo, hacer presupuestos de los sueldos. Generalmente, las organizaciones no son autosuficientes, sino que siempre existen en un ambiente junto con otras de las cuales obtienen los recursos que requieren. Por ejemplo, los fabricantes deben tener contratos con muchos proveedores diferentes. Por último, las organizaciones deben tener líderes o administradores que les ayuden a cumplir con sus metas (un coordinador, un director, un conductor, un ejecutivo, etc.). Sin una administración eficaz, las organizaciones corren el riesgo de enfrentar problemas.

1.4. Antecedentes sobre el surgimiento de la modernidad y la institucionalización del saber

La palabra “educación” es de acuñación reciente. La educación de los niños se menciona por primera vez en francés en un documento fechado el año 1498. En la lengua inglesa la palabra educación hizo su aparición en 1530. En castellano la idea de educación aparece un siglo más tarde en 1632 (Ilich, cit. Rengifo, 1993). Así, el concepto de educación es nuevo y se halla temporalmente asociado al surgimiento de la modernidad europea.

En diferentes lugares y culturas del mundo, los espacios y centros de aprendizaje existían antes que el término “educación” entrara al lenguaje común. Si bien, antes de la modernidad existían diversos espacios y una variedad de modos de aprender, la pregunta es, en que momento la educación sustituye a crianza como un hecho natural para convertirse en instrumental.

Según Rengifo (ibid), dos elementos asociados al tema de la modernidad nos ubican en los momentos en que la educación aparece. Estas son la separación del hombre con la naturaleza, Lo que Carlos Guillen (1977) llama la desnaturalización del hombre y la desacralización del mundo. Cuando esto ocurre el hombre toma distancia de

la naturaleza y la empieza a llamar objeto, ésta es sometida a estudio y dominación. El hombre ya no forma parte ni se siente parte de la naturaleza, su saber es instrumental, es para develar sus secretos e intervenirla.

De este modo, la educación fue materia de institucionalización, lo cual implicó un encerramiento del saber, la escuela se convertirá en el espacio exclusivo donde se imparte conocimiento y en el canal exclusivo de selección de la gente para acceder al conocimiento transformador del mundo. Esta institucionalización demanda ciertas estructuras de organización y de mando para un funcionamiento eficiente.

El surgimiento y desarrollo del concepto de educación en occidente moderno no es ajeno a los avatares del conocimiento pues se halla asociado a la posesión y transmisión de un saber que permita al que lo posee operar sobre la naturaleza para propiciar su transformación. En esta lógica, es la acción sobre el mundo y no la contemplación la que provoca el conocimiento.

Los enciclopedistas maravillados por el desarrollo del pensamiento occidental y por modo rápido con que la máquina transformaba la naturaleza, consideraron que el camino del progreso estaba trazado, lo que quedaba era reproducir y generalizar esta idea, bajo el argumento de que esto llevaría al logro de la felicidad de todos.

Pero lo que se requería es que el saber sea sistematizado. Después de la segunda mitad del siglo XIX en Francia se instaura y diseña un sistema educativo, que va desde la escuela a la universidad, sistema que se difunde por todo el planeta, al tiempo que se fue configurando la actual división: países industrializados productores de ciencia y tecnología y países no industrializados. Así, la empresa mundial de la educación se monta después de la segunda guerra mundial, cuando estaban definidas las áreas de influencia y luego de que los expertos diseñaran y lanzaran la empresa mundial del desarrollo.

Legitimada la escuela, surgieron las instituciones promotoras y celadoras del nuevo orden escolar (UNESCO, por ejemplo), el mundo fue dividido en países educados y en proceso de ser educados. Los no educados son los que ignoran los secretos de la ciencia y la tecnología, que son las armas que permiten el desarrollo, entendido este como sinónimos de occidentalización.

La escuela-empresa: Administración de las instituciones educativas

La escuela como cualquier otra institución adopta no solo el modelo de administración sino también la ideología que sustenta el modelo capitalista de producción. La diferencia es que su rol no es la producción de mercancías (por ejemplo, automóviles con el caso de la fábrica Ford), sino la producción de personas obedientes y aptas para la reproducción del proyecto modernizante basado en la lógica del poder, la propiedad y el mercado, y por ende la explotación de la naturaleza.



Como ya se dijo, la administración consiste en planear, organizar, dirigir, y controlar diversas actividades que permite a cualquier organización alcanzar sus objetivos mediante la optimización de los recursos humanos, técnicos, materiales y económicos.

De manera resumida podemos decir que la administración es la organización y uso eficiente de los recursos productivos. Ahora, veamos con detalle cómo el modelo de administración de la fábrica se replica en la escuela:

En el modelo de escuela-empresa, las personas pasan a ser “recursos humanos”, en la lógica de la división del trabajo, todos tienen roles definidos. Por ejemplo, un anciano de la comunidad no puede entrar a un aula a enseñar.

Gran parte de las actividades de la escuela están separadas de la vida. La escuela es el lugar específico para aprender mediante los libros y otros materiales, no así de la práctica y de las vivencias.

El escenario físico conserva el modelo de la fábrica. La disposición de los pupitres en el aula es igual que en la fábrica, organizado en filas. Los alumnos están sentados unos tras de otros, esto en la fábrica se dispone así porque los empresarios quieren evitar que los obreros se distraigan conversando (se prohíbe voltear la cabeza hacia atrás), para garantizar un trabajo eficiente.

La escuela como toda empresa presenta una serie de objetivos a cumplir mediante planificaciones programadas a largo, mediano y corto plazo, en las cuales deben intervenir el director y los docentes que son los encargados de administrar la distribución de las tareas, las responsabilidades, compromisos, normas, etc., además deben estar capacitados para resolver los conflictos.

Desde este enfoque, la persona que está a cargo de la institución educativa es considerada como “el gerente”, quien tiene la potestad de dirigir, ordenar, disponer, organizar, y sobre todo vigilar y sancionar cualquier anomalía en el funcionamiento de la institución-escuela. Lo que se busca entonces es -al igual que en la fábrica- docentes y estudiantes obedientes funcionales al sistema dominante.

Ligado a lo anterior, la disciplina es un valor muy importante. La disciplina escolar es el código de conducta que deberán observar y cumplir tanto alumnos como maestros, que se encuentra dispuesto en cualquier reglamento escolar. En éste no solamente se fijará y estipulará, los horarios de entrada, salida, de finalización de las clases, de recreación, el uniforme que deben vestir los alumnos, etc., sino también el modelo de comportamiento que se espera que los alumnos cumplan mientras estén en el establecimiento. Por ejemplo, se impone el uso de la corbata a todos los niños, sin importar que ellos tienen sus propias vestimentas. Otro ejemplo es la disciplina militar y la educación al cuerpo que se exige en la escuela.

Desde luego, la planificación es herramienta indiscutible para atacar las debilidades que se pueden encontrar en la escuela respecto a su funcionamiento, es decir, tener una idea previa de lo que quiere enseñar y generar.

Actividad de evaluación: Guía de trabajo No. 3

(Trabajo individual)

- ◆ Haz tu autobiografía de estudiante y cuenta como fue tu experiencia en la escuela
- ◆ Relaciona tu experiencia con las reflexiones hechas en este módulo.
- ◆ Elabora un ensayo guiado por la siguiente pregunta:
¿A partir de tus reflexiones críticas de esta unidad, cómo te gustaría que fuera la gestión educativa para que sea amable con las culturas de Bolivia?

Resumen del tema

El proceso de surgimiento de la fábrica dio lugar a la separación trabajo y vida. Asimismo, el proceso de industrialización y mercantilización provocó la destrucción de la familia extensa y el trabajo colectivo, esto contribuyó en gran manera a la erosión de la vida comunitaria.

Los enfoques de administración de la fábrica desarrollan diferentes diseños organizacionales de la producción, tendientes a realizar una administración más eficiente de los tiempos de trabajo, de las funciones de los obreros, de la conducta de las personas, mediante el uso de incentivos, ambiente agradable de trabajo. Planteando iniciativas para resolver problemas que interfirieran en el buen funcionamiento del sistema productivo, etc.

También introducen ideologías sobre la identidad, sentido de pertenencia y compromiso con la empresa, de manera que los obreros se sientan comprometidos para optimizar la producción. El enfoque sistémico de la administración se fue constituyendo en parte esencial de la organización del proceso productivo hasta evolucionar al nivel de proceso administrativo científico en la empresa capitalista. Esta ideología de la administración fundada en la lógica de funcionamiento de la fábrica fue la base para el diseño institucional y su administración eficiente de todo tipo de instituciones, entre ellas la escuela.

Asimismo, el surgimiento de la modernidad promueve la institucionalización de la educación, lo cual implicó un encerramiento del saber, la escuela se convierte en el espacio exclusivo donde se imparte conocimiento y en el canal exclusivo de selección de la gente para acceder al conocimiento transformador del mundo. Esta institucionalización demanda ciertas estructuras de organización y de mando para un funcionamiento eficiente, vale decir un modelo de administración educativa al estilo de la fábrica.

Lecturas complementarias

1. Programa de Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos a Distancia (FEJAD) (2000.). Módulo 11: administración y proyectos educativos. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Viceministerio de Educación Alternativa.
2. Apffel Marglin F. (1995) "Economía y negación de la vida". En: Bosque Sagrado. PRA-TEC. Lima.

un instrumento para organizar y coordinar la creciente actividad productiva en el mundo de los negocios.

Según Sander [Ibid], tres movimientos iniciales dieron origen a la escuela clásica de administración a principios del siglo XX: La administración científica en los Estados Unidos, la administración general en Francia y la administración burocrática en Alemania. Sus principios y prácticas iniciales derivaron en concepciones universales que se difundieron rápidamente por el mundo, incluyendo los países de América Latina. Aproximadamente el año 1920, los principios y las prácticas de la escuela clásica de administración fueron cuestionados y superados por movimientos de las relaciones humanas de administración (escuela psicosociológica desarrollada en Norte América). Este movimiento dio origen a la tradición conductista de gestión preocupada por la eficacia de las prácticas administrativas para hacerles frente a las dificultades vinculadas a la gran recesión que asoló al mundo a fines de la segunda década del siglo XX (Sander 1996:16).

La adopción generalizada de los principios y prácticas de la escuela clásica y psicosociológica de administración en la gestión educativa, parte de la falsa suposición de que dichos principios y prácticas son automáticamente aplicables a la conducción de cualquier institución independientemente de su naturaleza, sus objetivos y su entorno social y cultural.(Sander Ibid).

Según Alvarado (1998), la historia de la administración de la educación en América Latina se ha desarrollado diferentes enfoques, entre estos podemos destacar tres: burocrático, sistémico y gerencial. A continuación presentamos un resumen del documento escrito por este autor.

2.1.1. Enfoque burocrático

a) Marco conceptual

El concepto de burocracia según el sociólogo alemán Max Weber, es una forma de organización humana basada en la racionalidad, es decir, en la adecuación de los medios a los fines, para garantizar la máxima eficiencia posible en el logro de los objetivos de dicha organización.

Este cuerpo teórico adoptado con mayor énfasis en las entidades estatales que en las privadas, ha devenido en el denominado enfoque burocrático, cuyos objetivos continúan vigentes, dada su aplicabilidad teórica y práctica.

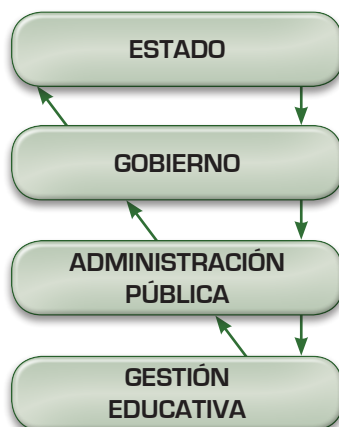
Para establecer las consecuencias de este enfoque en la gestión educativa consideramos necesario resumir algunos de sus fundamentos teóricos.

- ❖ La burocracia como organización se consolida mediante normas escritas llegando incluso a su profusión (“papeleo” = burocratismo).

- ❖ Se basa en la división sistemática del trabajo, es decir fija anticipadamente los mínimos detalles de cómo deben hacerse las tareas.
- ❖ Se establecen los cargos según el principio de jerarquía, determinándose con precisión las atribuciones de cada uno de sus integrantes.
- ❖ El manejo de las personas (selección/ascenso) se funda en la competencia y meritocracia.
- ❖ Preconiza, particularmente, la especialización de sus principales directivos en administración (gerencia), diferenciándola o separándola de la propiedad (promotoría en el caso de la educación). En estos se distinguen las características siguientes:
 - ◆ El directivo es especialista.
 - ◆ El directivo es asalariado.
 - ◆ El cargo es su actividad principal.
 - ◆ Es nombrado por un superior jerárquico.
 - ◆ Su mandato es por tiempo indefinido.
 - ◆ Hace carrera en la organización.
 - ◆ Administra en nombre de los propietarios.
 - ◆ El fiel al cargo y se identifica con los objetivos de la empresa.
- ❖ Otra característica radica en la impersonalidad de las relaciones y de la administración en general.
- ❖ Finalmente si se establecen reglas, normas técnicas y procedimientos Standard, es posible prever plenamente el funcionamiento de la organización, tanto en la relación de las tareas como en el comportamiento de sus miembros.

b) La gestión educativa y el enfoque burocrático

Por ser la educación una de las necesidades básicas de la población que habita un territorio (país) determinado, constituye misión primordial del Estado, satisfacer adecuadamente dicha necesidad, en este sentido la gestión educativa tiene una fiel expresión en el contexto de la administración pública, entendida como el instrumento ejecutor de las decisiones políticas del gobierno, que en representación del Estado ejerce el poder político para realizar el bien común en beneficio y desarrollo de la sociedad.



El análisis de la imbricación de la gestión educativa en el contexto de la administración pública puede efectuarse tomando en cuenta criterios de índole legal, económico, político, sociológico, estructural, etc., que los son inherentes.

Desde la perspectiva legal, la gestión educativa, al igual que la administración pública se basan en un conjunto de normas: leyes, decretos, reglamentos, etc., dictados, en muchos casos para fines comunes a todas las dependencias estatales.

Desde una óptica económica la asignación presupuestaria está determinada, por el Ministerio de Economía con aprobación del Congreso de la República, con montos que varían según la prioridad que le atorguen a la educación el gobierno de turno.

Por razones de índole política es posible inferir que la gestión educativa esta inserta en la administración pública, puesto que como función social organizada permite ejecutar las decisiones políticas ejercidas por el poder político a través del gobierno.

Finalmente desde una perspectiva sociológica es posible identificar en la gestión educativa las mismas características de la administración pública. Así, es posible observar en ella la persistencia de los tradicionales vicios y comportamiento burocrático como el arribismo, legalismo, peculado, coima, servilismo, etc. Que se han originado por el burocratismo.

2.1.2. Enfoque sistémico

a) Nociones teóricas sobre sistemas

Toda la acción educativa puede concebirse como un proceso mediante el cual los diversos elementos (profesores, materiales, alumnos currículo, etc.) se organizan e integran para hacerlos interactuar armónica y coordinadamente en aras del logro de los objetivos educativos. Esta concepción teórica permite identificar la educación y su gestión como sistemas que se integran con una serie de elementos o factores, cuyas funciones y relaciones entre sí buscan el logro de propósitos específicos y definidos.

Para efectos de realizar un inevitable análisis descriptivo del Sistema Educativo Nacional, es imprescindible precisar algunos elementos conceptuales de un sistema en sí.

Sistema es el conjunto de elementos relacionados e interdependientes que actúan para alcanzar determinados propósitos, constituyendo un ente total concreto o abstracto. Por ejemplo, un colegio o una universidad tienen como elementos a los profesores, alumnos, administrativos, recursos físicos, financieros, currículos, etc., los que en armoniosa interacción permiten lograr los objetivos para los cuales existen.

Esta definición destaca dos ideas subyacentes.

- ❖ Cualquier ente o fenómeno real o abstracto puede y debe ser visualizado como totalidad, en vez de una forma parcial o segmentada de la misma. Un sistema siempre está basado en la articulación de elementos.
- ❖ De esta manera es posible establecer, analizar y comprender mejor las interrelaciones entre sus elementos interactuantes e interdependientes.

Estas ideas permiten identificar otra categoría conceptual, el enfoque sistémico entendido como la visión conceptual, una abstracción o representación lógica, de la operación total de una institución fenómeno o proceso (La educación, Ministerio, Instituto, etc.).

De acuerdo a la teoría, un sistema puede ser clasificado por su jerarquía: (con mayor o menor complejidad o que contienen subsistemas); por su tipología (naturales, construidos; por su relación con el entorno (abiertos y cerrados); según el predominio de un elemento principal (centralizados, descentralizados), etc.

b) Elementos de un sistema educativo

Chadwik (1978 cit. Alvarado, 1998) identifica los siguientes elementos en un sistema educativo:

- ❖ Estructura: Es el ordenamiento físico o conceptual de los elementos que conforman el sistema.
- ❖ Entradas: Son los ingredientes que ingresan a los sistemas procedentes del ambiente, muchos de ellos se consumen o se incorporan en el producto, se llama también insumos. En el caso de la educación, los insumos serían: el magisterio, la infraestructura, el currículo, las políticas, etc. Un insumo importante es el proyecto educativo.
- ❖ Proceso: Es el conjunto de acciones para transformar los insumos y dar como resultado los productos. Estos procesos pueden ser mentales como, pensar, aprender; mecánicos como operar una máquina. Los principales problemas del proceso en el caso de la educación son: la improvisación, el centralismo, burocratismo.
- ❖ Salidas: Son el resultado del procedimiento o transformación de las entradas, Las salidas del sistema, al igual que las entradas pueden adoptar la forma material (personas o cosas), información. Así, en el caso de la educación, el producto principal estará constituido por el alumno egresado del grado o nivel debidamente capacitado. En realidad es la calidad del servicio educativo.
- ❖ Retroalimentación: Es la función de control y regulación del sistema mediante el retorno de información que permite mantener, aumentar, modificar o cambiar las operaciones, con el fin de lograr productos compatibles con los patrones de referencia establecidos.

- ◆ Ambiente: Todo sistema se desenvuelve en un ambiente constituido por objetos y fenómenos ajenos a él con los que esta en permanente acción, modificándolos o siendo modificados por ellos.

2.1.3. Enfoque gerencial

Este enfoque esta compuesto por cuatro elementos claves: El planeamiento educativo, la organización educativa, la dirección y el control educativo:

a) Planeamiento educativo

Es universalmente reconocido que toda institución y sobre todo las educativas, para lograr un desarrollo armónico y trascendente requieren de la planificación de actividades.

El reconocimiento de la planificación educativa surge como consecuencia de los fines asignados a la educación en el contexto del desarrollo nacional, así como de la escasez de recursos del erario para ser asignados y la competencia de otros sectores que pugnan por más recursos públicos.

Es también consenso internacional que la planificación educativa aun constituye una actividad oficial necesaria y obligada. Es importante diferenciar la planificación a nivel macro educativa o sistémica de la planificación de la micro educativa (o escolar), puesto que cada una responde a orientaciones metodológicas específicas.

La planificación educativa es el proceso de ordenamiento racional y sistemático de actividades y proyectos a desarrollar, asignando adecuadamente los recursos existentes, para lograr los objetivos educacionales. Como proceso, metodológicamente, la planificación educativa comprende una serie de fases o etapas: política, diagnóstico, diseño del plan, ejecución, seguimiento y evaluación.

Los métodos de planificación dependen de los enfoques que se da a la educación con relación a su impacto sobre el desarrollo nacional. Los planes pueden clasificarse en base a los siguientes criterios: dimensión espacial (Plan nacional, regional, local, etc.); dimensión temporal (Plan estratégico a largo plazo, plan operativo anual, etc.).

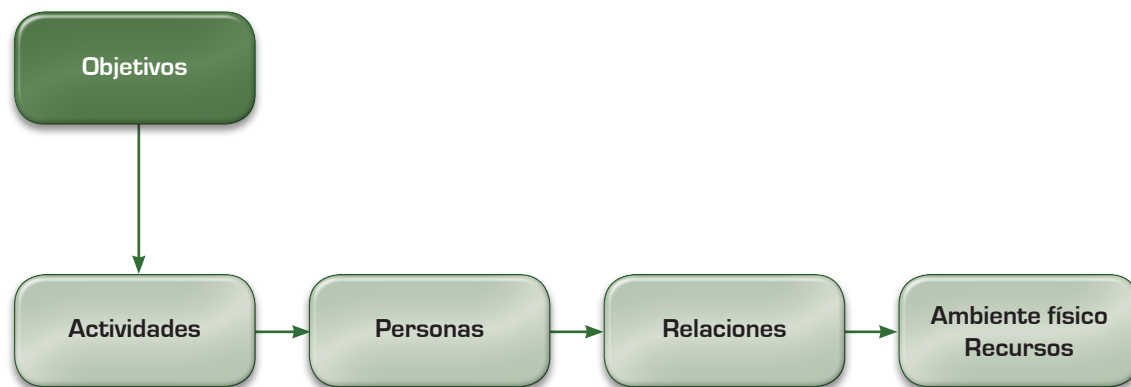
La planificación estratégica, es un concepto clave en este enfoque. Se entiende como un proceso racional y como una actitud intencional para observar y proyectarse en el futuro deseable y no sólo posible de la institución, para mantener una concordancia permanente entre los propósitos y metas (filosofía), las capacidades de organización y las oportunidades que siempre son cambiantes. Esta planificación es a nivel macro. En la planificación a nivel micro se distinguen dos

tipos de planeamiento, el Plan Anual de Centro Educativo (POA anual) y el proyecto educativo institucional (PEI).

b) Organización educativa

Según Galván (1997, cit. Alvarado 1998) una organización consiste en determinar que actividades son necesarias para cualquier propósito, arreglarlas en grupos y luego asignarlas a individuos. Por su parte Koontz (1994 cit. Alvarado 1998) señala que organizar es agrupar las actividades necesarias para alcanzar ciertos objetivos, asignar a cada grupo un administrador con la autoridad necesaria para supervisar y coordinar tanto en sentido horizontal como vertical toda la estructura de la empresa. Chavenato (1995 cit. Alvarado 1998) define como la determinación de las interrelaciones entre órganos o cargos definidos lógicamente a través de normas directrices, reglamentos de la organización, para el logro de sus objetivos.

A partir de estas definiciones se puede advertir que las ideas fuerza que describen a la organización como función del proceso administrativo consisten en: a) la clasificación de actividades b) para asignar a personas para su ejecución, c) mediante el uso de recursos, d) con el fin de lograr con los objetivos. En otras palabras la organización implica una interrelación conceptual de los siguientes elementos:



Fuente: Alvarado (1998)

A partir de estos elementos se pueden especificar las tareas que comprende el proceso metodológico para organizar, como:

- Enunciación de los objetivos.
- Identificación de las actividades para el logro de los objetivos.
- Clasificación y agrupación de las actividades según diversos criterios.
- Asignar el personal adecuado a cada grupo de actividades según los requisitos y clasificaciones.

- ❖ Asignar a cada grupo de personas un jefe con autoridad suficiente para ejercer el cargo.
- ❖ Informar a cada persona de las funciones que se le asignan, así como de sus relaciones con los demás.
- ❖ Establecer canales de comunicación por donde fluyan las relaciones de autoridad, responsabilidad y coordinación, indispensables para dinamizar la organización.
- ❖ Elaborar manuales, reglamentos de organización y funciones, así como otros instrumentos que regulen la organización.

Entre los principios que rigen la organización, Alvarado (1998) señala:

❖ Principios de la organización

- ❖ División del trabajo: establece la necesidad de diferenciar y clasificar las actividades de acuerdo con el tipo de recursos y el avance de los conocimientos. Ejemplo, docencia, administración, supervisión, investigación, etc.
- ❖ Límite de control: según este principio, la organización debe diseñarse de tal manera que un jefe tenga una relación de control efectivo, sobre un número determinado de subalternos.
- ❖ Autoridad: En toda organización debe haber autoridad, es decir, potestad para mandar, dar órdenes y hacerse obedecer. Ejemplo, directores, jefes de unidad o coordinadores de área.
- ❖ Responsabilidad: es el correlato según el cual la persona investida con autoridad asume los riesgos de éxito y de fracaso que implican el ejercicio de esta.
- ❖ Jerárquico y gradual: Toda organización se estructura en niveles o escalones de jerarquía descendente, por donde fluyen las decisiones. Ejemplo: Ministerio- Dirección Departamental - Dirección Distrital.
- ❖ Unidad de los objetivos: La estructura de la organización debe reflejar los fines y objetivos propios para los cuales fue establecida.

Los puntos descritos corresponden a la organización formal o racional compuesta por órganos, cargos, funciones, niveles jerárquicos y relaciones funcionales, establecidas usualmente en diversos documentos.

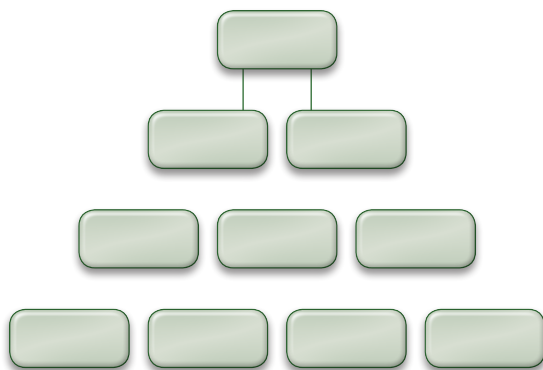
Entre los instrumentos que permite formalizar la organización están las leyes orgánicas, estatutos, reglamentos y manuales de organización de funciones, cuadros de personal, presupuestos analíticos, reglamento interno, etc.

❖ Técnicas organizativas:

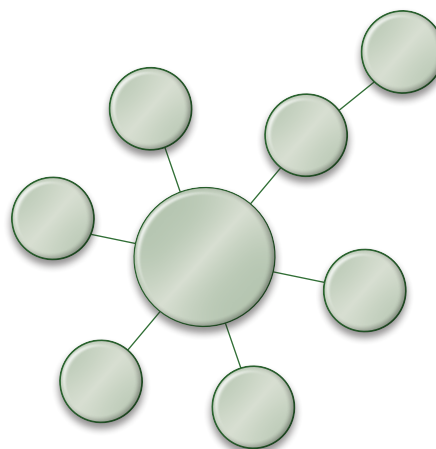
El organigrama es la presentación gráfica de la estructura organizacional de una entidad. Se denomina también organigrama, diagrama de organización, diagrama de estructura, pirámide de cargos, etc.

En las instituciones educativas existen diversos organigramas que se diferencian por: el tamaño y complejidad [organigramas con muchos órganos y funciones y relaciones entre estos]; por su forma: piramidal – vertical, circular y satelital, - horizontal.

Piramidal



Satelital



Los manuales

Según este enfoque, toda institución educativa o administrativa, bien organizada debe contar necesariamente con diversos documentos de carácter normativo, técnicamente elaborados, en los cuales se establezcan las políticas, se describan la organización y funciones, los procedimientos, así como los derechos, obligaciones y deberes de sus integrantes, que permitan alcanzar los objetivos con mayor eficacia y eficiencia.

Fines: Diversos son los fines que cumplen estos documentos, así:

- ◆ Se utilizan como medios de comunicación en toda la entidad y sirven para proporcionar instrucciones e informaciones para el desarrollo de las actividades institucionales.
- ◆ Pueden servir para medios de adiestramiento y orientación del personal, al precisar funciones, definir ámbitos jurisdiccionales o jerárquicos y estandarizar procedimientos.
- ◆ Permiten armonizar el funcionamiento institucional.

Tipos: se tipifican según su naturaleza y alcances en:

- ◆ Generales o centrales: de aplicación a nivel nacional como el reglamento de los centros educativos, manual de clasificación de cargos, etc.

- ◆ Específicos o internos: De aplicación institucional, como el manual de organización y funciones, el reglamento, el reglamento interno, etc.

Elaboración: para su elaboración se toman en cuenta algunas pautas en base a sus objetivos o naturaleza.

Manual de organización y funciones

Este documento describe detalladamente la estructura y funciones de una entidad o de una dependencia (por ej. Dirección general de formación de maestros) llegando hasta el nivel de cargo, especificando sus objetivos, la organización interna, las funciones y las relaciones de autoridad, responsabilidad y coordinación inherentes.

Los objetivos del manual de funciones son:

- ◆ Describe las funciones generales de cada dependencia, delimitando su amplitud y naturaleza.
- ◆ Describe las funciones específicas de cada cargo
- ◆ Determina la ubicación de los cargos dentro de la estructura.
- ◆ Precisa los límites jurisdiccionales jerárquicos de cada unidad orgánica, estableciendo las interrelaciones funcionales.

Reglamento interno

Es un documento ordenador que contiene las obligaciones y derechos de los trabajadores o estamentos que integran la institución. Como tal es un documento extractado de las diversas normas legales sobre la materia.

En los centros educativos, por lo general se formula un solo documento que incluye la organización y funciones de los diferentes estamentos, cuyo esquema podría ser el siguiente:

- ◆ Disposiciones generales: Nombre de la institución educativa, naturaleza o característica.
- ◆ Objetivos y funciones: Objetivos y funciones. Estructura orgánica indicando la naturaleza de sus órganos componentes (organigrama), funciones específicas de cada cargo, desde el mayor a hasta el de menor jerarquía.
- ◆ Desarrollo del trabajo administrativo: Del planeamiento educativo, finalidad calendarios, responsables de formulación, aprobación, ejecución, evaluación. Del desarrollo curricular: orientación y ejecución de la orientación curricular del director, del personal jerárquico y demás miembros. De la supervisión educacional: finalidad responsabilidad y procedimientos que se utilizan. De los servicios estudiantiles, organización, responsabilidades, etc.
- ◆ Administración de los recursos: Fuente y uso de los recursos propios. Desarrollo de proyectos productivos. Realización de convenios. Donaciones, etc. Re-

cursos didácticos (laboratorio, biblioteca, infraestructura deportiva). Responsables de su operatividad y mantenimiento.

Edificio escolar, racionalización de su uso, responsables de su conservación y seguridad.

- ✿ De los educandos: Detallar aspectos sobre su asistencia y puntualidad, presencia personal, actitudes positivas, obligaciones, derechos prohibiciones estímulos, faltas, sanciones. El proceso de matrícula o ratificación.
- ✿ Del personal magisterial y no magisterial:
 - Horarios, permisos, licencias, jornadas de trabajo, puntualidad y asistencia, derechos y obligaciones. Estímulos, premios, faltas y sanciones.
- ✿ De las relaciones con la comunidad:
 - Señalar las obligaciones, deberes y prohibiciones de la comunidad organizada en la asociación de padres de familia. Relaciones de la institución educativa con el resto de la comunidad.

Manual de procedimiento

Este documento describe detalladamente los trámites y procesos indicando quién debe efectuarlos y los métodos, equipos y materiales a utilizar. Los procedimientos se describen en orden cronológico y de acuerdo a la responsabilidad.

✿ Desarrollo organizacional

En las últimas décadas se ha institucionalizado una técnica especializada orientada a efectuar cambios organizacionales planificados (Bennis 1973 cit. Alvarado 1998) denominada desarrollo organizacional, que consiste en un programa educacional a largo plazo, tendiente a mejorar los procesos de solución de problemas y de cambios en una organización, con la asistencia de un agente de cambio (consultor interno o externo) y con el uso de las teorías y técnicas inherentes a las ciencias del comportamiento.

Con estos programas se pretende mejorar la eficacia administrativa interviniendo concretamente en las estructuras y procesos organizacionales, desde una perspectiva sistémica (visión global) de la organización) e incidiendo en el cambio de actitudes personales y conductas colectivas de los integrantes de la entidad. Esta técnica reconoce el elemento humano como factor predominante para el cambio organizacional.

✿ La dirección

De acuerdo a este enfoque, esta función administrativa, es la más estratégica para dinamizar el funcionamiento institucional, y se ejercita mediante la influen-

cia personal sobre los subalternos -docentes y no docentes - para que debidamente orientados y conducidos realicen en forma entusiasta y eficiente sus funciones tendientes al logro de los objetivos y metas. En razón de que esta función pretende orientar o influir en el comportamiento de las personas, es que en la dirección se aplican con mayor precisión los aportes de las ciencias de la conducta.

La función directiva, a la par que implica la capacidad de conducir personas, implica también un don especial para ser reconocido y seguido por los subalternos, puesto que no es posible el acatamiento de las órdenes sino existe un mínimo de aceptación de quien las imparte, indudablemente que para lograr este cumplimiento y adhesión el directivo deberá evidenciar características que lo hagan merecedor del espontáneo seguimiento. Por ejemplo, personalidad, competencia profesional, etc.

Para el ejercicio de la función directiva es necesario contar con una serie de habilidades y cualidades: Capacidad para tomar decisiones, habilidad para supervisar y controlar, habilidad para despertar entusiasmo, capacidad de liderazgo, carácter emprendedor, disposición para asumir responsabilidades y correr los riesgos inherentes, imaginación, iniciativa e inteligencia, capacidad para expresarse con claridad, disposición para trabajar en forma intensa y en largas jornadas, habilidad para apreciar oportunidades, comprensión de los demás (empatía). Trabajar en equipo, habilidad para mantenerse firme, deseo de superación (ambición, perseverancia).

❖ Toma de decisiones

Es una de las actividades que más caracteriza a todo directivo. Cotidianamente se toman decisiones de distinta complejidad, importancia y naturaleza. Tan trascendente y específica es esta actividad que los estudiosos de la administración la presentan como una escuela o enfoque administrativo orientando sus aportes al estudio tanto en su dimensión lógica como en la psicológica. Estos estudios conceptualizan la toma de decisiones como un proceso racional (lógico) y psicológico (emocional) de elección(o no) de una alternativa entre varias para lograr propósitos determinados. Ese proceso es lógico en tanto reúne, sistematiza y analiza información; y psicológica, porque es una decisión condicionada o por lo menos influenciada por los valores, percepciones preferencias o motivos de quien (es) toma (n) la decisión, y aun de los posible afectados por los efectos de ésta.

❖ La delegación

Es el acto por el cual se otorga la autoridad, el poder y la responsabilidad al subalterno, en grado suficiente como para que éste desempeñe funciones en representación de quien las delega. A pesar de que esta es una de las técnicas directivas más importantes es la de menos entendimiento y muy poca aplicación. Existen muchos directivos y jefes que no se benefician de la acción de delegar

su trabajo o no delegan en forma efectiva, no obstante los enormes beneficios y ventajas que de ella se derivan.

c) Control educativo

El control como función administrativa consiste básicamente en la confrontación o comparación entre objetivos o planes fijados con los que realmente se han logrado o ejecutado con fines de retroalimentación. En otras palabras el objetivo del control consiste en determinar las desviaciones, deficiencias, errores en el cumplimiento de los objetivos para rectificarlos oportunamente y evitar que vuelvan a ocurrir.

La educación por encima de cualquier otra actividad estatal requiere de diferentes mecanismos tendentes a un control de la calidad educativa. Por control de la calidad educativa se entiende la acción de cautela y verificación sistemática del proceso educativo con el fin de que el producto educativo (niños, jóvenes o adultos educados), responda a las expectativas de la sociedad, o sea que satisfaga algunos estándares establecidos, en términos de nivel de conocimientos, dominio de habilidades, práctica de valores, actitudes positivas en relación a su persona, la familia, la comunidad, etc.

❖ Evaluación institucional

Desde una perspectiva estrictamente administrativa puede constituir una técnica inherente al control para ofrecer información integral y confiable con relación al funcionamiento y logro de resultados de una entidad educativa, con fines de diagnóstico y mejoramiento institucional.

Se la concibe como un proceso para delinear y obtener información útil para la toma de decisiones, mediante la formulación de juicios de valor, según los resultados de la comparación entre el objeto o sujeto a evaluar y el marco de referencia respectivo.

Para concluir este resumen de los tres enfoques de gestión más difundidos, podemos decir que, se advierte una fuerte tendencia a la administración empresarial. En el enfoque burocrático prima la adecuación de los medios a los fines, para garantizar la máxima eficiencia posible en el logro de los objetivos institucionales. En el enfoque sistémico, una institución educativa funciona como una fábrica, su ciclo de producción contempla los insumos, el proceso y el producto (que sería el sujeto educado). Por último, el enfoque gerencial, que de hecho tiene mayor aceptación, plantea que la eficiencia y la eficacia en la gestión educativa están basadas en la planificación estratégica, la ingeniería organizacional, el rol de la dirección y el control educativo.

En el siguiente acápite veremos cómo estos tres enfoques de gestión educativa han generado tendencias e influido en la apropiación ciertas ideas, con las cuales se gestionan los sistemas educativos en la práctica.



Actividad de desarrollo: Guía de trabajo No. 2

(Trabajo individual)

A. Pregunta 1

¿En qué enfoques ubicas tus ideas sobre gestión educativa de la Escuela Superior de Formación de Maestros? ¿Por qué?
Comparte tus ideas en el aula.

(En grupo)

B. Pregunta 2

Lean los apuntes del sondeo realizado a los docentes al inicio de esta Unidad y respondan a la siguiente pregunta:
¿En cuál (es) enfoque (es) ubican las ideas sobre gestión educativa de los docentes de la Escuela Superior donde estudian?
Hagan un análisis crítico en plenaria.

2.2. Interpretaciones de la gestión educativa en la práctica

En la práctica cotidiana observamos que mucha gente tiene diferentes ideas sobre gestión debido a que es un concepto con muchos significados y con un contenido multidimensional.

Actualmente la palabra “gestión” aparece con mayor frecuencia en diferentes campos del conocimiento, se habla de gestión de los recursos naturales, gestión ambiental, gestión de sistemas de producción, gestión empresarial, etc. También se dice que actualmente, en la era de la globalización vivimos en sociedades basadas en “la gestión del conocimiento”.

En el contexto de la educación, existen diferentes significados acerca de la gestión. Por ej. la gestión educativa puede confundirse con una variable de medición de tiempo de duración de las actividades académicas [gestión académica 2011]. La noción de gestión es asociada también con el verbo gestionar o hacer trámites.

La palabra “gestión” se relaciona, en la literatura especializada, con “management”, es un término de origen anglosajón que suele traducirse al castellano como “administración” “dirección”, “organización”, “gerencia”. Su aplicación a las instituciones educativas ha generado diversas tendencias, interpretaciones y debates.

2.2.1. Gestión como administración de recursos

Comúnmente se usa el concepto de gestión como sinónimo de administración. Como ya se vio en la anterior unidad, administrar significa dirigir, vigilar, mandar y

disponer un conjunto de recursos (incluyendo las personas) para lograr un determinado fin. Desde esta perspectiva la gestión educativa es asumida como una forma de administración dirigida. Esta concepción está asociada a las siguientes ideas:

❖ Gerencia por encargo

La gestión educativa es vista como una atribución exclusiva de las autoridades educativas. Por tanto, depende del poder y control que ejerce una persona sobre los demás, generalmente este papel se les atribuye a las autoridades en los diversos niveles.

Concretamente se refiere a las acciones desarrolladas por los directores o los equipos directivos en sus diversos ámbitos de actuación en función de autoridad máxima, atribuciones que le son asignadas por el sistema normativo de las instituciones públicas.

Esta idea de gerencia por encargo esta asociada también a estructuras verticales de funcionamiento de las instituciones educativas. Cada autoridad recibe el mandato de otras autoridades educativas de rangos superiores, que toman las decisiones sobre todos los ámbitos del quehacer educativo, currículo, planes, programas, métodos, calendario escolar, etc. Las autoridades son consideradas buenos gestores en la medida en que ejecutan las decisiones superiores y presentan resultados.

❖ Manejo de recursos

Uno de los enfoques más difundidos sobre gestión educativa esta asociada al manejo de recursos, por lo que se da prioridad al manejo de recursos humanos; es decir, a los docentes. Al enfocar la gestión educativa como manejo de recursos, también se da prioridad a la asignación de recursos financieros y no así a los aspectos pedagógicos que también son parte de la gestión educativa.

La gestión es reducida a las actividades administrativas referidas al manejo de la documentación, libros de notas, inventarios, archivos, mantenimiento y ampliación de infraestructura, mobiliario y equipamiento en general y también al personal.

2.2.2. La planificación separada de la gestión

Tradicionalmente, la idea de gestión fue asumida como una actividad separada en dos actividades conceptualmente distintas, la planificación y la administración. La idea básica detrás de esta distinción consiste en que, por una parte, los planificadores son los que hacen los planes, los que piensan, fijan objetivos, determinan las acciones que hay que seguir. Por otra, los administradores aparecen como las personas que son encargadas de ejecutar las acciones predefinidas.



La planificación se refiere a todo un sistema complejo en el que se integran varios elementos, con el propósito de organizar y lograr el cumplimiento de los objetivos y la misión institucional; la gestión, se refiere a la acción de llevar adelante lo planificado.

Desde este punto de vista, la gestión se entiende como “acción”, hace referencia a una dinámica, con miras a conseguir determinados propósitos definidos en la planificación. Esta acción es la gestión de recursos humanos, administrativa, materiales, infraestructura escolar, gestión curricular, etc.

2.2.3. La gestión institucional separada de lo curricular

Muchas veces, la gestión se reduce sólo al ámbito de la gestión institucional; vale decir, a la administración de recursos materiales y humanos, de acuerdo a los reglamentos, la planificación institucional, etc. La gestión curricular y la participación comunitaria no son concebidas como parte de la gestión educativa.

En realidad, las nociones de gestión institucional y gestión pedagógica están muy interrelacionadas, existe una mutua interdependencia entre ambas. La gestión institucional se refiere al funcionamiento y formas de gestión del sistema educativo. Tiene dos dimensiones: Una que rige los fundamentos normativos (define políticas, normas, reglamentos) y otra más operativa (define criterios administrativos, de planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación). La gestión pedagógica y/o curricular está referida más bien a la dinámica del aula como institución social y abarca la formación docente, los procesos de enseñanza, contenidos curriculares, la definición de calendarios escolares, etc.

En esta misma línea, algunos teóricos establecen una diferencia entre gestión escolar y gestión educativa. Consideran que el concepto de gestión educativa es más amplio, pues su ámbito de acción va más allá de la escuela y convoca no sólo a los actores que conforman la comunidad educativa, sino también a otras instancias organizativas de la sociedad civil, la comunidad campesina, la organización barrial, el municipio, etc.

Según Sander (1996) la gestión educativa comprende cuatro dimensiones:

- ◆ Dimensión económica: abarca los recursos financieros y materiales, estructuras, normas burocráticas y mecanismos de coordinación y comunicación. En esta dimensión la administración programa y controla recursos, divide el trabajo, establece normas de acción. El estudio de la dimensión económica se fundamenta en la economía, la administración empresarial, organización y métodos, la contabilidad, etc.
- ◆ Dimensión pedagógica: Se refiere al conjunto de principios, técnicas y escenarios educativos de gestión del conocimiento, de acuerdo a los fines y objetivos de educación definidos.

- ◆ Dimensión política: engloba las estrategias de acción organizada de los participantes del sistema educativo. La importancia de la dimensión política radica en las responsabilidades específicas del sistema educativo para con la sociedad. La percepción e interpretación del escenario político de la educación es fundamental importancia para la gestión educativa.
- ◆ Dimensión cultural: cubre los valores y las características filosóficas, antropológicas y sociales de las personas que participan del sistema educativo y de la comunidad. La gestión de la educación será pertinente y significativa para las personas y grupos que integran el sistema educativo y su comunidad más amplia, en la medida que sea capaz de reflejar sus creencias y valores y sus orientaciones filosóficas y características sociales y políticas.

Las tendencias en los modelos de gestión son el resultado del predominio de una de estas dimensiones. Por cierto, la dimensión económica es la que más peso ha tenido hasta ahora.

2.3. De la administración a la gestión educativa holística: aportes críticos

Actualmente, como efecto de las Reformas Educativas en América Latina, se advierten nuevas tendencias en los modelos de gestión educativa, una coincidencia común es la necesidad de ubicar al sujeto, al actor social, como centro de la gestión educativa. Casassus (1999). A continuación presentamos algunos aportes:

2.3.1. La diferencia entre administración educativa y gestión educativa

En los enfoques clásicos, la gestión educativa ha sido concebida como construcciones mentales plasmadas en modelos, hechos por los diseñadores e impuestos a una diversidad de culturas en su intento de homogeneizar la educación.

La principales críticas al enfoque de administración de las instituciones educativas es que los sujetos son concebidos como objetos, que junto a los demás recursos materiales, deben ser conducidos, vigilados y evaluados en su desempeño para el logro de un objetivo institucional determinado.

Asimismo, la crítica a la administración educativa es que pone énfasis en el trabajo centralizado, burocrático e individualista, pues se delega a una persona (el gerente) la potestad de realizar la labor administrativa, por ende ejercer poder en la toma de decisiones.

A partir de esta crítica algunos autores intentan diferenciar la administración educativa de la gestión educativa, arguyendo que la gestión educativa se orienta hacia la descentralización de la toma de decisiones, la flexibilidad de los procesos, al trabajo participativo, etc. de la comunidad educativa. Veamos el siguiente cuadro:



Esquema comparativo entre los modelos de administración escolar y de gestión educativa

Cuadro No. 2

Administración Escolar	Gestión Educativa
Trabajo centralizado	Descentralización de toma de decisiones
Trabajo burocrático e individualista	Trabajo dinámico y colegiado.
Baja presencia de lo pedagógico	Centralidad de lo pedagógico
Énfasis en las rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesional
Tendencia a estructuras desarticuladas	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro
Tendencia a observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistémicas y estratégicas

Fuente: Documento preliminar sobre gestión educativa escrito por maestros de las ESFM (2009)

Esta diferencia conduce a una revisión de las conceptualizaciones sobre las organizaciones educativas como entidades cerradas, aisladas físicamente y en el desarrollo curricular, para pensarlas e imaginarlas como sistemas abiertos de acción que despliegan procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno social.

Así, la gestión educativa no debe ser entendida como una nueva denominación de la administración y la planificación. No se trata solamente de efectuar sobre el papel determinadas actividades, ejecutarlos y controlar los resultados. La gestión educativa debe ser entendida como una nueva forma de comprender y conducir una institución educativa.

2.3.2. Gestión educativa holística y centrada en los actores

Según Mollinga (1998), el concepto de gestión que es extraído del ámbito empresarial (management), recibe aportes desde la sociología y es planteado como una forma de interacción social, desde esta perspectiva la gestión es relacionada con la acción y pone al centro a los actores protagónicos en procesos de negociación.

En este marco, de manera esquemática, podemos decir que el concepto de gestión engloba: a) Los actores (los actores están insertos en una serie de entornos y estructuras que tienen influencia sobre el espacio de maniobra de los actores y sobre las relaciones entre ellos), b) Los medios y recursos, c) El objeto de la interacción, d) Los momentos, espacios o niveles de interacción y e) La relación con el contexto amplio (situación socioeconómica, cultural, política, etc.).

Por consiguiente, de acuerdo a Mollinga (ibid), gestión implica un conjunto de actividades, más los medios necesarios para lograr un objetivo determinado. Entre las actividades de gestión están la organización y la planificación de todas las acciones para lograr el objetivo. Entre los medios está contar con gente que tiene la capacidad de coordinar las acciones, tener una vista general del proceso, tomar decisiones apropiadas, poder planificar, entre otros.

Esto quiere decir que son los actores quienes deben decidir, diseñar y negociar las formas de gestión de sus instituciones educativas, empezando por la propuesta educativa que desean, la estructura organizativa, los reglamentos, las formas de planificación, la administración de recursos, etc.

Visto así, la gestión educativa es una forma de interacción social que involucra diferentes actores, empleando diferentes métodos, recursos y estrategias. El servicio de educación, en un determinado contexto socio-económico y cultural, involucra también procesos interactivos en una dimensión espacial y temporal. En suma el concepto de gestión educativa como interacción sería:

Gestión educativa centrada en el actor social

Es un conjunto de acciones realizadas por todos los componentes de una institución educativa, con roles definidos, que interactúan de manera organizada, usando determinados recursos, para el logro de un objetivo común.

En esta misma línea, Casassus (1999) ubica al actor social como centro de la gestión educativa, desde esta perspectiva visualiza, entre otros, dos aspectos importantes: La gestión como interacción social y la gestión como proceso de aprendizaje.

La gestión como interacción social, desde una perspectiva de la representación, es definida como la capacidad de articular representaciones mentales, o es la capacidad de generar o mantener conversaciones para la acción. “La acción en una organización es una acción deliberada y toda acción deliberada tiene una base cognitiva, refleja normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo en el cual se opera” [Shon y Agyriss, cit. Casassus, 1999:18].

Por tanto, la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos, pero sobre todo, las interrelaciones entre las personas en la acción. En ese sentido, la gestión sería, sobre todo, un “sistema comunicacional”, o la capacidad de formular peticiones y obtener promesas. (Ibid:25).



La gestión como proceso de aprendizaje, supone que la gestión de una organización se realiza como un proceso de aprendizaje de la adecuada relación de la estructura, estrategia, sistema, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno.

En este sentido, a idea de aprendizaje puede ser capitalizada como aprendizaje mutuo en un proceso continuo, pues no hay conocimientos supremos, todos los actores pueden aportar con sus conocimientos. Las “culturas locales” también tienen mucho que enseñar y no sólo capacitarse para participar en los modelos de gestión diseñados por los planificadores.

Sánchez Moreno (1997) sostiene que un buen enfoque de gestión requiere ser holístico, porque desde una perspectiva sociológica “gestión” es un concepto globalizador e integrador, abarca todas las actividades, los medios necesarios y los actores protagónicos orientados a lograr un objetivo educativo determinado.

Pero un enfoque holístico no se refiere sólo a la integración del conjunto de dispositivos; sino, sobre todo a “la necesidad de llegar a una visión holística de la acción humana que conjuga emociones, pensamientos y lenguaje. “Un enfoque que acepta la indeterminación y que no aspira a reducir la realidad a modelos” [Sánchez Moreno, 1997].

Entendida así la gestión educativa es dinámica, flexible, no pierde el horizonte ni olvida la realidad, y diferencia el operar del gestionar, porque opera en lo que existe, está establecido o se ha definido y gestiona lo que quiere lograr en el tiempo, mediante un proceso que se produce creando las condiciones para ello [Sánchez Moreno, 1997].

Un accionar holístico tiene que ver con un todo, con la orientación que no se debe perder en el proceso, conociendo las debilidades y fortalezas e identificando las oportunidades y amenazas del entorno, con la finalidad de diseñar la estrategia de la organización y responder a las demandas y expectativas de la comunidad. Una definición de gestión educativa como aprendizaje mutuo y con enfoque holístico sería:

Gestión educativa holística

Es el proceso de construcción de condiciones para que el futuro educativo que se desea lograr se concrete.

Esto supone la existencia de:

- ◆ Un proyecto educativo institucional que se plasman en objetivos
- ◆ Una selección de personas que se consideran capaces para realizarlo
- ◆ Una programación y ejecución de acciones (Definición de roles y planificación)
- ◆ Estrategias de solución a los problemas
- ◆ Un conjunto de normas, procedimientos y disposiciones que facilitan la interacción de los actores.
- ◆ La posibilidad de contar con recursos y administrarlos (Iguíñez, et al, 1995).

2.3.3. Gestión educativa como participación comunitaria

Desde esta perspectiva, el vocablo gestión entre la amplitud de significados y dimensiones y de manera muy concreta significa: participación. La gestión supera el protagonismo individual, jerárquico o de equipos reducidos, es una actividad de actores colectivos, los involucra y compromete en el emprendimiento de estrategias de acción para lograr alcanzar las metas del proyecto educativo a nivel macro y micro de la organización educativa. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que abarcan amplios y todos los espacios organizacionales. Los docentes y los componentes de una organización educativa ya no son meros ejecutores, cobran protagonismo, son actores que toman decisiones permanentemente.

Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales que se expresan en las bases y fines de la educación y en el proyecto educativo de la organización.

En este marco, gestión tiene que ver con gobernabilidad de la organización educativa y ésta con las integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en los procesos educativos, sólo mediante este reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas puede hablarse de gestión. Toda acción educativa es un acto político. Articula los procesos teóricos y prácticos para dar sentido y razón de ser a la gobernabilidad, para el mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación de todos los niveles del sistema educativo.

En realidad, todas estas ideas forman parte del concepto de gestión, por eso se dice que es un concepto amplio, multidimensional y globalizador. La administración de los recursos, la planificación, la organización, la participación, la dirección, etc., integran la gestión educativa, entre todos existe una interdependencia y complementariedad. Sin embargo, es importante destacar que, si bien en los enfoques críticos ponen al centro al actor social, no está claro que el actor social es también un colectivo perteneciente a una cultura en particular.



Los diferentes modelos de gestión incluyendo los más críticos no han introducido un enfoque intercultural. Las diversas culturas tienen sus propios modos de convivir con la escuela, sus prácticas organizativas, sistemas normativos e imaginarios sobre educación, aspectos que son invisibilizados en el diseño de modelos de gestión educativa de sociedades multiculturales y con mayoría poblacional indígena. Lo que irremediablemente plantea el desafío de diseñar sistemas educativos descentralizados que respondan de manera pertinente a la diversidad cultural.

En diversos espacios, ya se hace el intento de construir definiciones acerca de la gestión educativa desde la perspectiva de los pueblos indígenas:

Gestión educativa intra e intercultural

La gestión educativa es: la participación con identidad de la comunidad en la planificación, ejecución y evaluación de programas curriculares, respetando la lengua materna y los saberes ancestrales de la comunidad, acorde al ciclo agrícola y festivo, porque en eso se expresa la gestión del territorial que hace el Consejo Regional de Educación de nuestro pueblo.

(Elaborado por Clemente Salazar líder quechua de Raqaypampa- Cochabamba)

Citado Módulo No. 4 “Gestión Educativa en el contexto de la EIB” (2008) PROEB-Andes.

Actividad de evaluación 1: Guía de trabajo No. 3

(Actividad individual)

Consigna: Identifica y analiza las diferencias conceptuales de las siguientes definiciones sobre gestión educativa:

1. Consiste en planear, organizar dirigir y controlar diversas actividades para alcanzar los objetivos definidos, mediante la optimización de los recursos humanos, técnicos, materiales y económicos.
2. Es un conjunto de acciones realizadas por todos los miembros de una institución educativa, con roles definidos, que interactúan de manera organizada, usando determinados recursos, para el logro de un objetivo común.
3. Es el proceso de construcción de condiciones para que el futuro educativo que se desea lograr se concrete.

Actividad de evaluación 2: Guía de trabajo No. 4

(Trabajo en grupo)

Trabajo de campo

- ◆ Elabora una guía de entrevista con pocas preguntas para conocer la visión de las organizaciones sociales, pueblos indígenas y otro tipo de organizaciones de base zonales, barriales, etc. sobre gestión educativa.
- ◆ Después de procesar la información realizamos un análisis para ver en que enfoques o tendencias se ubican los imaginarios sobre gestión educativa.
- ◆ Compartan el resultado de sus trabajos en plenaria.

Resumen del tema

En esta unidad se hace una revisión conceptual sobre gestión educativa. En la primera parte se describe tres de los enfoques de gestión educativa más difundidos, en los cuales se advierte una fuerte tendencia a la administración empresarial. En el enfoque burocrático prima la adecuación de los medios a los fines, para garantizar la máxima eficiencia posible en el logro de los objetivos institucionales. En el enfoque sistémico, una institución educativa funciona como una fábrica, su ciclo de producción contempla los insumos, el proceso y el producto (que sería el sujeto educado). El enfoque gerencial plantea que la eficiencia y la eficacia en la gestión educativa están basadas en la planificación estratégica, la ingeniería organizacional, el rol de la dirección y el control educativo. El enfoque gerencial es el más influyente en la gestión de los Sistemas Educativos de América Latina.

En la segunda parte de esta unidad vemos, con algunos ejemplos, cómo estos tres enfoques de gestión educativa han influido en la apropiación ciertas ideas, con las cuales se gestionan los sistemas educativos en la práctica.

Por último, en la tercera parte, a partir de algunos aportes críticos, se establece la diferencia entre administración educativa y gestión educativa. La principal crítica al enfoque de administración de las instituciones educativas es que los sujetos son concebidos como objetos, que junto a los demás recursos materiales deben ser conducidos, vigilados y evaluados en su desempeño para el logro de un objetivo institucional determinado.

Las nuevas tendencias en los modelos de gestión educativa, con los aportes de la sociología, conciben la gestión educativa como procesos de interacción social y aprendizaje mutuo, ubicando al actor social como centro de la gestión educativa, más allá de los modelos. Sin embargo, queda aun el desafío de ampliar el concepto de actor social desde una perspectiva intercultural.

Lecturas complementarias

1. Alvarado O. Otoniel (1998), *Gestión Educativa: Enfoques y procesos*. Universidad de Lima. Perú.
2. Arratia Marina (2009) "Gestión Educativa en el contexto de la EIB". Programa de Fortalecimiento de Líderes Indígenas. PROEIB-Andes. UMSS. Cochabamba.
3. Casassus, Juan (1999) "Acerca de la teoría y la práctica de la gestión: Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos", En: *La gestión: En busca del sujeto*, Seminario Internacional: "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa", UNESCO, Santiago.
4. Gento, Palacios Samuel (1991) *La participación como estrategia de intervención en la gestión*, Santillana, Madrid.
5. Sánchez Moreno Guillermo (1997). *Gestión Educativa*, Foro Educativo, Lima.
6. UNESCO / OREALC, (1994). *Modelo de gestión GESEDUCA*, Santiago.

Tema 3

Una aproximación a la gestión educativa vigente en Bolivia



Objetivo

Enseñamos-aprendemos las características del Sistema Educativo Nacional vigente, mediante un análisis crítico de las prácticas cotidianas y las culturas escolares en los diferentes ámbitos de la gestión educativa, para identificar las fortalezas y debilidades.

Actividad de inicio: Guía de trabajo No. 1

(Trabajo en grupo)

- ◆Hagan un diagnóstico sobre la situación actual de la gestión educativa en alguna comunidad e institución educativa del medio.
- ◆Preguntas de apoyo para padres de familia, maestros y autoridades educativas:
 - a) Que cambios significativos se dieron en la gestión educativa con la Ley de Reforma Educativa de 1994 (en lo institucional, en lo curricular y en la participación social).
 - b) Cómo evalúan esos cambios.
- ◆Socialicen y analicen los resultados en plenaria.

3.1. Antecedentes sobre cambios en la gestión educativa

Históricamente, las corrientes y políticas mundiales de educación trazaron también modelos de gestión educativa, que fueron impuestos y/o adoptados por los países llamados en “vías de desarrollo”. Estas políticas en cada país tuvieron un proceso particular. Haremos referencia a dos hitos importantes en la historia de la educación boliviana, la Reforma educativa de 1952 y la Reforma educativa de 1994.

3.1.1. La reforma educativa de 1952

En la Reforma de 1952, el modelo propuesto el sistema administrativo se caracterizaba por el centralismo y verticalismo de los niveles jerárquicos (directores departamentales, supervisores y directores de núcleo), quienes asumían



determinaciones sin ninguna participación de la sociedad civil. Los supervisores y directores delimitaban sus acciones a la emisión de instrucciones para su correspondiente ejecución y a un control de asistencia y desempeño mediante supervisiones, en las que no se utilizaban herramientas que permitieran evaluar procesos, logros y dificultades.

Haciendo un análisis del modelo del 52, se puede decir que el Sistema Educativo carecía de instrumentos de seguimiento y evaluación, lo que hacía que “la carrera administrativa fuera un espacio donde los directores podían “administrar” las escuelas de manera arbitraria y asistemática” (PGE, 2001).

El carácter centralista del sistema educativo exigió una estructura jerárquico-burocrática; donde la facultad de crear, proponer y evaluar era potestad de los niveles superiores, mientras que las instancias educativas de base sólo debían ejecutar lo decidido, de manera disciplinada. Se trataba entonces de un Sistema Educativo fragmentado, donde lo administrativo no tenía relación con lo curricular.

Otra Particularidad de este modelo de gestión fue su carácter poco participativo, es decir se asumía a la educación como un proceso que se desarrollaba dentro de la escuela y por lo tanto no tenía ninguna relación con la comunidad o sociedad, lo que impedía la participación (padres y madres de familia, representantes de organizaciones de base, autoridades de la comunidad, estudiantes, municipio y otros).

Otra característica de este modelo producto del centralismo y la burocracia fue la falta de responsabilidad por los resultados logrados por parte de quienes asumían cargos de dirección en las diferentes instituciones.

Paralelo al modelo de administración tradicional se tenía un modelo de gestión curricular que no tomaba en cuenta las necesidades de los niños ni de la realidad pluricultural de Bolivia. Este currículo presentaba contenidos ideológicos alienantes, racistas y descontextualizados. En este contexto tampoco se tomó en cuenta la realidad multilingüe de Bolivia, que ocasionó la deserción escolar y alta tasa de reprobados.

Estas características de la administración educativa estuvieron vigentes un largo período, en el que emergieron muchos problemas que afectaron a todo el Sistema Educativo y al proceso educativo, haciéndose necesario proponer cambios en la concepción de la administración educativa.

3.1.2. La reforma educativa de 1994

A partir de la realidad educativa que vivía el país, en octubre de 1992, el Ministerio de Educación y Cultura organiza el primer Congreso Nacional de Educación en

la ciudad de La Paz, donde se discuten varios temas entre ellos la administración educativa, fruto de esas conclusiones se elabora la Ley 1565 que se promulga el 7 de julio de 1994.

La Reforma de 1994 propuso un nuevo modelo de gestión educativa holístico, entendido como un todo, en su compleja y total dimensión donde interactúan y se relacionan elementos administrativos, técnico pedagógicos, humanos, materiales, económicos, financieros, políticos, sociales y culturales, buscando la satisfacción de necesidades sentidas.

Al modelo de gestión educativa de la Reforma Educativa de 1994 se articularon tres leyes importantes: la Ley de Descentralización, Ley de Municipalidades y la Ley de Participación Popular 1551.

❖ Descentralización de la educación

La Ley 1565, a raíz de las leyes de Participación Popular y Descentralización, propuso un sistema educativo descentralizado y municipalizado. Cada administración departamental estaba representada por las prefecturas que tenían a su cargo el sistema departamental de educación a través de los Servicios Departamentales de Educación (SEDUCAS), dependientes de la Dirección de Desarrollo Social, cuyas funciones aseguraban la administración y el desarrollo del sistema en este nivel.

Hasta antes de la Ley de Participación Popular los Gobiernos Municipales eran ajenos a la educación. Después de la promulgación de dicha Ley se convirtieron en unidades de gestión pública participes de nuevo modelo, pues el gobierno central delegó a los municipios la administración de los servicios de salud y educación. En este sentido, se otorga a los gobiernos municipales competencias específicas respecto a la educación. Las más importantes fueron:

- ❖ Velar por la infraestructura educativa, el equipamiento, mobiliario, material didáctico e insumos.
- ❖ Atender los programas de alimentación complementaria incluyendo los desayunos escolares.
- ❖ Supervisar el desempeño de autoridades educativas (directores y personal docente).
- ❖ Formular programas en el área educativa a nivel de un municipio con la participación de autoridades municipales, autoridades educativas y la comunidad.
- ❖ La organización del Comité Municipal de Educación con el propósito de mejorar la calidad de educación en un municipio, mediante la elaboración de programas de desarrollo educativos municipales.

El modelo de gestión propuesto reconoce como instrumentos de planificación el Programa Municipal de Educación (PROME), el Proyecto Educativo de Núcleo



(PEN), el Proyecto Educativo de Unidad, y el Programa (PEU), el Plan Operativo Anual (POA).

❖ Participación social en la educación

Otra característica de esta propuesta fue la participación comunitaria determinada por la Ley de Participación Popular, que abarca todos los niveles del Sistema Educativo (desde el nivel nacional hasta la unidad educativa).

Con la implementación de la Ley de Reforma Educativa de 1994 y la Ley de Participación Popular entran en el escenario nuevos actores, la gestión educativa deja de ser un asunto exclusivo de un sector (maestros) y del Estado (Ministerio de Educación). El nuevo enfoque de la gestión educativa abrió mayores espacios de participación en la educación a los diferentes sectores de la sociedad boliviana.

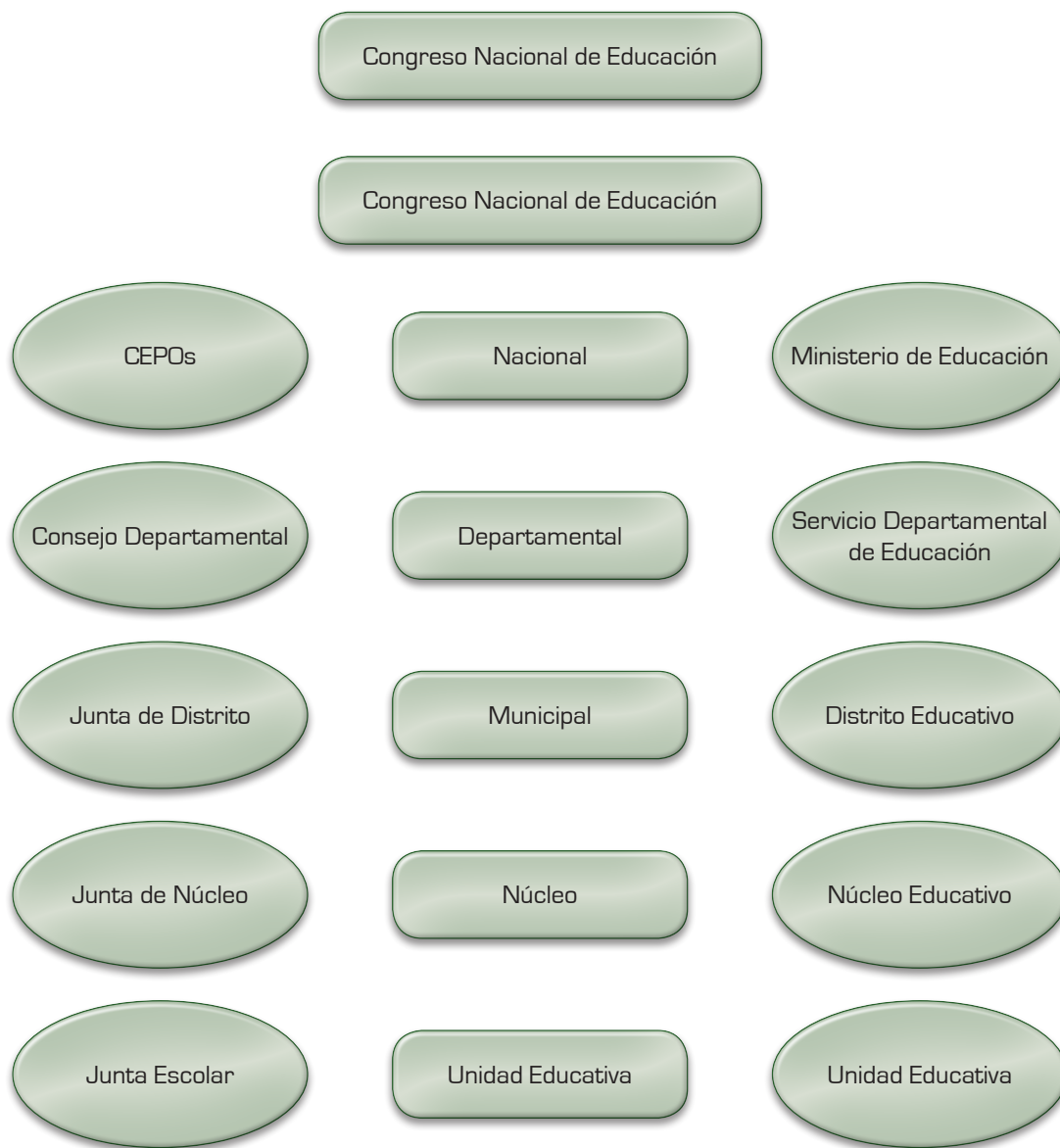
Asimismo, la Ley de Participación Popular reconoce personería jurídica a todas las formas organizacionales indígenas basadas en la ocupación de un territorio. Es decir, los ayllus andinos, en las tierras altas, los pueblos indígenas, en las tierras bajas, y los sindicatos campesinos, en lugares de hacienda, son reconocidos como actores importantes del proceso de municipalización y descentralización.

En consecuencia, las Organizaciones Territoriales de Base (OTBs) asumen los siguientes roles en la educación: a) Proponer, pedir, controlar y supervisar la realización de obras y la prestación de servicios públicos, de acuerdo a las necesidades comunitarias en materia de educación. b) Proponer el cambio o la ratificación de autoridades educativas dentro de su territorio, c) Acceder a la información sobre los recursos destinados a la Participación Popular.

La participación social en la educación y la descentralización hizo posible que “lo local” adquiriera un sentido de compromiso entre los actores responsables del contexto; es decir, entre los alcaldes, los directores distritales, los directores de las unidades educativas, los maestros y la comunidad en general para involucrarse en la educación.

Con la Ley 1565 y los Decretos Reglamentarios 23949 y 25273, se establecen los Órganos de Participación Directa y los Órganos Consultivos, los Órganos de Participación Popular fueron conformados por los padres de familia, las autoridades originarias, los docentes, los alumnos, los municipios y otras instancias representativas de la sociedad civil. Según la Ley 1565, el Ministerio de Educación tenía el rol de velar por la ejecución de políticas educativas a nivel nacional, consensuadas con los Órganos de Participación Popular.

Estructura de Participación Popular en educación y niveles de coordinación



En los que concierne a los Órganos de Participación Directa, se definen diferentes instancias de participación de los padres de familia: las juntas escolares en el nivel de la unidad educativa, la junta de núcleo en el nivel de núcleo educativo y la junta de distrito en el nivel del distrito educativo. Las principales funciones de estas juntas educativas fueron:

- ◆ Trabajar con las autoridades de educación y la comunidad educativa para que el servicio de educación sea eficiente.
- ◆ Vigilar el mantenimiento de la infraestructura y el equipamiento de la unidad educativa.



- ◆ Velar por el cumplimiento de las normas establecidas por parte de las autoridades educativas, docentes y personal administrativo, para el eficiente funcionamiento del Sistema Educativo Nacional.
- ◆ Controlar la asistencia y el desempeño de directores, maestros y personal administrativo del nivel correspondiente.
- ◆ Realizar evaluaciones e informes de las actividades de la gestión educativa para que las conozca toda la comunidad.

Los Consejos Educativos fueron otra instancia de participación social en educación, de carácter consultivo, conformados por representantes de los distintos sectores de la sociedad. Se definió tres tipos de consejos de participación en educación: el Consejo Departamental de Educación, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios y el Consejo Nacional de Educación, cuyas funciones fueron:

- ◆ Asesorar a las autoridades educativas en la formulación de políticas educativas para su ámbito de acción.
- ◆ Recibir y dar opiniones sobre los informes anuales que elaboran los directores del nivel respectivo y sobre el funcionamiento del sistema educativo en su jurisdicción.
- ◆ Apoyar el desarrollo de las actividades curriculares y extracurriculares planificadas en el ámbito correspondiente.

Los Consejos Departamentales de Educación fueron conformados por un representante de cada Junta Distrital, un representante de la Organización Sindical de Maestros del Departamento, uno de las universidades públicas, otro de las universidades privadas del Departamento y un representante de las organizaciones estudiantiles de los niveles secundario y superior.

El Consejo Nacional de Educación fue conformada por representantes de: cada Consejo Departamental, de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, de Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, y la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano.

◆ El Congreso Nacional de Educación

En la estructura de participación, el Congreso nacional de Educación fue definido como la máxima instancia de participación popular en educación y conformado por: un representante de cada Consejo Departamental, un representante de cada Consejo Educativo de los Pueblos Originarios, un representante de la Confederación Sindical de Maestros de Bolivia, un representante de las Municipalidades de todo el país, un representante de la universidad boliviana, un representante de las universidades privadas, un representante de la Confederación de Profesionales de Bolivia, un representante de la Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, un representante de la Confederación de Indígenas del Oriente

Boliviano, un representante de la Central Obrera Boliviana, un representante de la Confederación Nacional de Juntas Vecinales, un representante de la Confederación de Empresarios Privados de Bolivia.

❖ Los Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas (CEPOs)

Los pueblos originarios también constituyeron sus consejos educativos, según el concepto de transterritorialidad, tienen carácter nacional y están organizados según las características culturales y demandas propias de los pueblos que lo conforman. El Estado reconoció a los Consejos Educativos de pueblos Originarios: aimara, quechua, guaraní y amazónico multiétnico, Chiquitano, Moxeño, Guarayo.

Los CEPOs fueron reconocidos con personería jurídica legalmente establecida en Bolivia, y se les otorgó las siguientes atribuciones:

- ◆ La formulación de políticas educativas, lingüísticas y culturales, particularmente de aquellas que involucren a los miembros del pueblo originario al que representan.
- ◆ Velar por la ejecución de políticas educativas de alcance distrital, departamental y nacional, particularmente en lo que se refiere a interculturalidad, educación bilingüe y la formación de docentes en los Institutos Normales Superiores (INS-EIB).
- ◆ Coordinar el desarrollo de las actividades educativas que involucren a los miembros del pueblo originario al que representan, con las juntas educativas, las autoridades del Sistema Nacional de Educación, los gobiernos municipales, los comités de vigilancia y las organizaciones comunales.
- ◆ Velar por el buen desarrollo de todas las acciones educativas que se ejecutan con los miembros del pueblo al que representan, para lo cual podrán establecer acuerdos con otros organismos e instituciones.

❖ Estructura del Sistema Educativo Nacional

El Sistema Educativo Nacional contempla seis niveles: nacional, departamental, distrital, subdistrital, de núcleos y de unidades educativas. El nivel nacional tiene jurisdicción educativa en todo el territorio del país y el nivel departamental en el territorio del departamento respectivo. El nivel distrital extiende su jurisdicción educativa al territorio de cada municipio, debiendo los municipios mancomunados conformar una sola jurisdicción del sistema educativo. El nivel subdistrital se organiza en los municipios muy poblados, extensos e incomunicados para asegurar la atención de los centros educativos de esa jurisdicción.

Los núcleos escolares conforman el nivel de núcleos. Cada núcleo constituye una red de servicios complementarios conformados por una unidad central con ser-



vicios de educación preescolar, primaria y secundaria; y finalmente en el medio rural, también con escuelas seccionales¹. En el medio rural los núcleos educativos deben ser reorganizados teniendo en cuenta criterios de comunidad de intereses, cultura, lengua y de accesibilidad.

La Reforma Educativa del 94 puso mayor énfasis en las reformas curriculares, en tanto que el funcionamiento de esta estructura organizativa, no ha logrado superar el centralismo. En un informe de la Misión de Revisión Anual (Aguilar 1997: 3) se da cuenta de la existencia de una deficiente visión estratégica que oriente el proceso de la Reforma Educativa. Las distintas unidades no encuentran un rol bien definido bajo una compleja estructura. Cada unidad ha logrado desarrollar una visión propia, sin lograr articularse y desarrollar una visión integrada de equipo. Es decir, hay una falta de visión común entre direcciones distritales y departamentales de educación que se encuentran aisladas e inconexas del equipo central.

Si bien en Bolivia, no existen muchos estudios de evaluación respecto a la gestión educativa del Sistema Educativo Nacional, la realidad ha mostrado que la Reforma del 94 no logró superar el modelo gerencial de gestión educativa, cuyas expresiones más visibles son el centralismo, verticalismo y la burocracia en los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional.

La situación actual de la educación en general y del modelo de gestión educativa en particular, es el resultado de viejos problemas que, la Reforma Educativa del 94, en más de una década, no pudo resolver. A su vez, es el resultado de nuevos problemas que fueron generados debido a la implementación de un modelo educativo cuyos lineamientos fundamentales fueron guiados por las políticas mundiales de educación (Jomtien), lejos de responder a las verdaderas necesidades de la realidad boliviana.

Sander (1996), señala que el modelo de sociedad y de Estado define el modelo de gestión educativa. Por tanto, la instauración de un Estado Plurinacional, demanda un nuevo modelo de gestión educativa. Este desafío no es una tarea exclusiva del gobierno o del Ministerio de Educación sino de toda la sociedad en su conjunto.

La construcción de un nuevo modelo de gestión no implica partir de cero, puesto que en las instituciones educativas existen prácticas institucionales muy arraigadas, como veremos a continuación. Lo que amerita es un análisis crítico de la realidad, que permita identificar no sólo las debilidades sino también las fortalezas, para repensar una nueva cultura de gestión educativa basada en los fundamentos filosóficos de la Nueva Constitución Política del Estado y la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP).

1. Las escuelas seccionales son unidades educativas que funcionan en lugares alejados, donde a veces no tiene cobertura un núcleo escolar.

3.2. “Culturas escolares”: Detrás de la gestión aparente

Las “culturas escolares” son las formas particulares de convivencia en las instituciones educativas, moldeadas por ciertas prácticas, valores, normas, acuerdos, etc. Dichas “culturas escolares” no necesariamente están enmarcadas en normas institucionales, son más bien formas de gestión cotidiana negociada que se practican detrás de la gestión formal o aparente. De hecho, la reproducción de estas prácticas está muy ligada a la institucionalidad vigente. Una de las razones más importantes para que haya una gestión encubierta es que el modelo de gestión educativa no responde a las necesidades prácticas de las diversas realidades del país.

La escuela es una institución moldeada por todos los actores que interactúan en ella, por tanto, existen ciertas prácticas prestigiadas, valoradas, aceptadas o rechazadas por el colectivo. Por ejemplo, los docentes nuevos a su llegada a la escuela deben conocer estas “costumbres” y acomodarse a ellas, usando el lenguaje popular: deben “pagar su derecho de piso”, pues lo contrario perjudicaría su aceptación por el colectivo y su futuro desempeño.

Dichas culturas escolares están presentes en los diferentes niveles y ámbitos de la gestión educativa. En lo institucional: la, organización, la planificación, las normativas, la dirección, el clima institucional, etc. En lo curricular: la planificación y el desarrollo curricular, en el desempeño docente, en la evaluación, etc.

Los datos que presentaremos a continuación no pretenden generalizar los problemas ni descalificar a las instituciones educativas y la labor de las comunidades educativas, en especial de los maestros, son apenas algunas pistas que nos permiten una aproximación a las formas cotidianas de gestión educativa que no son reportadas en los documentos oficiales, pero que deben ser visibilizadas y atendidas para emprender un verdadero proceso de descolonización de la educación y el modo de gestionar las instituciones educativas.

3.2.1. Culturas escolares en la gestión institucional

❖ Estructuras organizacionales

El diseño organizacional, es la forma como están representados los diversos componentes de un grupo y sus relaciones respectivas. Es decir, es la manera en que las partes que componen una institución están dispuestas para cumplir ciertas funciones. Las estructuras organizativas que presentan la mayoría de las unidades educativas están diseñadas más para la gestión administrativa y burocrática. No son instrumentos operativos que facilitan el funcionamiento de las unidades educativas. Por tanto, estas formas organizativas están dejando de ser funcionales a los nuevos desafíos y cambios que se van generando en la gestión educativa.



En los diferentes niveles del SEP predomina una concepción vertical de la estructura organizativa, la mayoría de los organigramas son piramidales con mandos jerárquicos. En la cúspide siempre se ubican los directores y en la base los estudiantes o padres de familia (juntas escolares). Estos organigramas no son instrumentos operativos que ayudan en el proceso de gestión, sino, es un elemento más que aparece en los proyectos educativos, y otros documentos de la institución. Esto nos muestra el siguiente testimonio de un director.

El organigrama es algo más que forma parte de los documentos oficiales, con las actuales funciones que tenemos, está bastante olvidado, es decir, no lo miramos cada año, lo miramos al principio cuando lo hicimos y ahora lo tenemos bastante olvidado. Por ejemplo, así como está diseñando el organigrama no permite que los profesores se involucren más en la toma de decisiones.

En esta lógica, la interacción entre los diferentes niveles del Sistema es concebido como una relación “de los de arriba” y “los de abajo”. Los de arriba toman decisiones (cabeza) y los de abajo las tienen que obedecer. Muchas disposiciones hechas en niveles “superiores de decisión”, deben ser acatadas automáticamente en los niveles subordinados, no existe consultas a nivel local.

El Distrito Escolar está a la cabeza del Director Distrital, de los directores encargados de las escuelas seccionales, y de los maestros. Muchos de los instructivos de los niveles superiores no son consultados a las Juntas Escolares. A veces, cuando los maestros tienen observaciones, el director dice: “No sé son instrucciones superiores” (Los Andes, La Paz)².

En un sondeo realizado a varias unidades educativas se vio que la mayoría de los miembros de la comunidad educativa, incluyendo los maestros, desconocían el organigrama, las diferentes instancias de decisión, de coordinación, sobre los roles de los diferentes estamentos, etc. La responsabilidad sobre la gestión educativa se la atribuye específicamente al director. Desconocían más aun el organigrama de SEDUCA y del Ministerio de Educación.

✚ Designación de docentes

Si bien existen normativas para la designación de docentes, estas casi no se cumplen, muchas veces los maestros recurren a las amistades, influencias políticas, etc. para obtener el ítem o cargo que aspiran. Entre los requisitos exigidos para ser aceptados en la ubicación de cargos esta la experiencia, no tanto la formación o especialidad.

2. Estudio: Seguimiento a egresados de los PINS-EIB, 1993

“Sería bueno que a nivel de Núcleo también tengamos algunas atribuciones en la selección de los maestros, lamentablemente no nos dejan las autoridades, del nivel nacional y departamental, tenemos que acatar a la autoridad para no hacernos problemas. A pesar de tener un instructivo que dice que será por convocatoria, eso no se cumple. En este sentido, no se considera los requerimientos de los núcleos y de las unidades educativas” (EDDPP: 2001)³.

Una vez que los docentes son asignados a las unidades educativas, a veces, los directores tratan de ubicarlos en las vacancias existentes, no importa de qué asignatura o ciclo sea. El siguiente testimonio es de un docente que siendo egresado de un Instituto Normal Superior (INS)- EIB con especialidad en educación intercultural bilingüe, fue designado como profesor de educación física:

Los docentes son designados por la Dirección Distrital a solicitud de la Dirección del núcleo, en algunos casos estas designaciones no guardan relación con la especialidad del docente. Es decir, los profesores del nivel primario están dictando clases de filosofía, educación física, música o técnica vocacional que nada tiene que ver con su especialidad, es el caso particular del profesor Lalo (*), él es egresado de la modalidad bilingüe, pero lo encontramos trabajando como maestro de educación física y música (Punata, Cochabamba)⁴.

Los docentes nuevos tienen que buscar su fuente de trabajo, casi siempre existen vacancias en lugares alejados. En las comunidades no tienen mucha aceptación por ser maestros recién egresados y jóvenes, al respecto un maestro mencionó lo siguiente.

Mi hermano era director distrital y tenía amistad con otro director distrital, él me ha hecho el favor, me ha acomodado en una escuelita, pero las juntas tenían que escoger a los profesores, me presenté como egresado del INS de Santiago de Huata, tras que me han escuchado ya me han frustrado, me dijeron: “No queremos profesores nuevos, queremos profesores de experiencia.(..)”. Como me han discriminado tenía que lanzarme al éxito, ir donde no escojan, a las fronteras.

Es una realidad innegable que la mayoría de los maestros en ejercicio quieran trabajar en los centros urbanos más poblados, o por lo menos cerca. Esto es así porque en muchas zonas rurales, el acceso es difícil, no existen comodidades ni las condiciones necesarias para vivir y trabajar. Otra razón es porque muchos docentes tienen una casa en los centros urbanos o sus hijos están cursando la

3. Ibid

4. Ibid



secundaria o la educación superior. Pero también es por un prejuicio que tienen algunos maestros acerca de la vida y el trabajo en el área rural, piensan que vivir en la ciudad es signo de progreso, por eso muchos maestros indígenas dejan sus comunidades para ir a vivir en las grandes ciudades. Cada año, al inicio de la gestión escolar se preocupan por conseguir ítems en escuelas urbanas o periurbanas. El futuro de la mayoría de los profesionales no está pensado en su comunidad sino fuera de ella.

El siguiente testimonio es de un maestro que decidió quedarse a trabajar en una comunidad campesina de Cochabamba:

Ami me gusta el campo, yo me siento feliz con el aire fresco, el cantar de los pájaros, la vida es tranquila. Aquí en la comunidad me han dado un terrenito, yo también cultivo la tierra, comida no falta cuando uno sabe dedicarse a la agricultura. En la comunidad yo presto muchos servicios, hasta de juez hago. Cuando me encuentro con mis colegas, con mucha pena me dicen: “Don Pepe porque sigues en el campo, depende de vos nomás que te acerques a la ciudad, ya tienes antigüedad”, pero yo quiero servir a mi país enseñando a los niños del campo. (Tiraque-Cbba).

La realidad nos muestra que en la designación de maestros prima el concepto de “necesidad laboral”, es de suponer que esta práctica afecta en la calidad de la educación.

❖ Planificación institucional

Generalmente, la elaboración del POA en las diferentes unidades educativas se realiza a principio de año. En algunos casos, éste es realizado sólo por el director, a veces se hace una copia fiel del POA del año anterior, lo único que cambia es la fecha. Esto se hace con la única finalidad de cumplir los requisitos exigidos por las autoridades educativas, vale decir, que los POAs no son instrumentos operativos en la gestión educativa.

Los planes operativos no tienen un seguimiento ni evaluación de las actividades, menos de los objetivos formulados. A principio de año se elabora el POA y se lo guarda en algún archivo durante todo el año, al finalizar el año escolar nos reunimos todos los docentes y decimos que cosas se han cumplido y que cosas no, y ahí se queda.

Algunos estudios sobre gestión educativa⁵ han revelado que, muchos maestros desconocen los diferentes instrumentos de planificación propuestos por el Sistema, especialmente los que se encuentran a nivel municipal como el Programa de

5. Diagnóstico realizado por maestros estudiantes de la Licenciatura en EIB de la UMSS, en la asignatura Gestión Educativa.

Desarrollo Educativo Municipal (PDEM), los Proyectos Educativos de Núcleo (PEN), muchos confunden los Proyectos Educativos Unidad, (PEU) con el Programa Operativo Anual (POA), que es el instrumento más conocido entre todos los docentes.

Otra dificultad detectada es la falta de coordinación en la planificación. Según los reglamentos: “Los docentes deben elaborar la planificación anual, antes del inicio del año lectivo, de acuerdo a los planes y programas de estudio” (Rafue, 2000:10). En este sentido, las reuniones del plantel docente con los padres y madres de familia se realizan al inicio del año escolar, el problema es que no programan reuniones previas para el análisis de las demandas.

❖ Calendarios escolares y dinámicas locales

No obstante al reconocimiento de la diversidad cultural, aun no han cambiado los criterios homogéneos de gestión educativa. La planificación de las actividades escolares responde todavía a lineamientos e instructivos de la administración central, un ejemplo de esto es la definición de los calendarios escolares, que no responden la particularidad y especificidad de los ritmos y modos de vida de cada localidad.

El territorio que abarca Bolivia presenta una gran diversidad agroecológica, heterogeneidad cultural y productiva. Esto hace que, principalmente en el área rural, las actividades productivas y la participación de los miembros de la familia tengan características particulares. Por ejemplo, en las comunidades campesinas andinas, las actividades agrícolas y pecuarias están fuertemente determinadas por las características agroecológicas y las condiciones climáticas.

Así, los ciclos regenerativos de la naturaleza moldean los ciclos regenerativos de la comunidad humana. La vida de las personas acontece de acuerdo al comportamiento de la naturaleza. Las actividades en torno a la agricultura armonizan los otros ciclos de vida: Los ciclos de crianza de animales, fiestas, migración, etc. Por ejemplo, la presencia de lluvias determina el inicio de las siembras (Arratia, 2002).

Durante el ciclo agrícola, las épocas altas de trabajo en la chacra (siembra y cosecha) la participación de los niños en edad escolar es importante. Pero, la planificación educativa no toma en cuenta estos particulares modos y ritmos de vida. Tampoco toma en cuenta los calendarios festivos de cada localidad ni las épocas de migración. Cuando los padres de familia se ausentan de la comunidad, los niños asumen una mayor responsabilidad en las tareas agrícolas y domésticas. Todos estos aspectos y otros determinan en gran medida la asistencia de los niños a la escuela (Arratia Ibid).



El calendario escolar no es como para la gente del campo, porque el campesino trabaja en la chacra, con los animales para la alimentación de la familia. Nosotros queremos que nuestros hijos nos ayuden a cuidar los animales que aprendan a trabajar como nosotros, cuando estamos en la época de trabajo todos los miembros de la familia participamos. Por eso necesitamos un calendario escolar de acuerdo a nuestra vivencia. (Líder campesino de Raqaypampa- 2002).

Frente a este divorcio, en muchos casos la escuela se ha ido acomodando a las dinámicas locales y a las demandas específicas de los actores, dando lugar a formas particulares de gestión local basada en negociaciones, las cuales no aparecen en los informes oficiales. Cabe subrayar que los calendarios escolares regionalizados no han logrado resolver este problema, por que al interior de una región también existe una diversidad de demandas respecto a las épocas de funcionamiento de la escuela.

Hace algún tiempo yo trabajaba en una escuelita seccional en las alturas de Mizque. Una noche fueron a visitarme los padres de familia para decirme que los niños faltarán a clases una semana porque toda la comunidad tenía que hacer chuño en una pampa que hacia a un kilómetro de la comunidad. Yo les dije que no estaba de acuerdo, pero ellos me dijeron que toda la comunidad me daría un poco de papa para que yo también haga chuño para mi familia, pero además ellos se comprometieron de mandar a su hijos a la escuela los fines de semana todo el día para reponer esos días. Entonces, esa semana, todos pasamos en el chuñal, yo aproveche para reflexionar con los niños sobre los saberes para hacer chuño. Pero no faltó alguien que fue a denunciar a la dirección Distrital, me hicieron llamar y el Director Distrital me dijo que yo podía haber sido destituido de mi cargo por abandono de funciones. También llamaron a la Junta Escolar para preguntarles, pero ellos con mucha firmeza dijeron que yo pase clases esa semana. Entonces yo pensé que si el calendario fuera diferente no tendríamos necesidad de mentir. (Cit. Arratia, Ibid).

Otra dificultad es que el calendario escolar no se cumple a cabalidad por diversas razones, entre estas podemos mencionar los paros y huelgas, el cobro de haberes de los maestros, días de aniversario, fiestas cívicas, lejanía de las unidades educativas etc. Tampoco se cumple los horarios de clase establecidos, esta situación es de conocimiento de las autoridades educativas y en algunos lugares es aceptada también por los padres de familia.

Varios estudios han revelado que muchos maestros trabajan pocos días y horas a la semana, que existen permanentes retrasos y algunas faltas de los profesores: "Los profesores llegan el lunes a las diez, a veces no llegan los lunes sino el martes, están dos días y de nuevo se van, por eso los niños se perjudican" (Viacha, La Paz)⁶.

6. Estudio: Seguimiento a egresados de los PINS-EIB, 1993

Una etnografía de aula realizada en una unidad educativa muestra cómo se va disminuyendo el horario de clases y quitando horas para el avance curricular.

Los profesores llegan el día lunes a horas 8:30, (el ingreso a clases es a las 8:00). Toca la campana para la formación y la iza de la bandera, la presentación de dos o tres números a cargo del curso del profesor de turno, ya son las 8:50, palabras sobre algún tema, por el profesor de turno, finalmente palabras de recomendación por el director de núcleo; ingreso a clases a las 8:55, el primer recreo toca a las 9:30. Termina las clases a las 13:30, ... De martes a viernes, si acaso son normales, para el inicio de las clases, durante la semana, se forma a las 8:00, cantando una marcha marcial entran a clases. Después de tres recreos, toca la campana de salida. Los alumnos forman y cantando y marchando se retiran a sus casas. Llega el día viernes, donde todo se torna irregular. La movilidad a La Paz sale a horas 11:30, entonces a las 11:15 ya están despidiendo a los alumnos y todos los profesores se salen de la escuela. Esta es la dinámica de todas las semanas, meses y el año. (Pacajes, La Paz)⁷.

Es importante mencionar también que en algunas escuelas se realizan acuerdos consensuado entre comunidades educativas y maestros, de manera que los alumnos no sean perjudicados, haciendo de la gestión un proceso compartido.

✦ Normas y reglas en la escuela

En todas las instituciones educativas rigen normas y reglamentos emanados por el Ministerio de Educación, entre los cuales podemos encontrar el reglamento de administración de funciones de unidades educativas (RAFUE). Los reglamentos contemplan derechos y obligaciones de cada uno de los estamentos.

Los principales referentes de reglamentos son: la disciplina, la puntualidad, la inasistencia, el uniforme, la conducta, el incumplimiento a ciertas responsabilidades, etc. Según la opinión de algunos maestros, la idea de reglamento está asociada al conflicto, sanción, castigo o infracción. Es decir, los reglamentos no sirven para motivar ni incentivar acciones positivas.

La disposición de normativas únicas para todo el Sistema Educativo Nacional, es también una prueba de una falta de aplicación del enfoque intra e intercultural en la gestión educativa. Un claro ejemplo de esto es la obligación de vestir uniformes en algunas escuelas rurales:

En la escuela hay muchas normas que no son aceptadas, la gente se resiste a cumplir porque no está de acuerdo a su cultura. Por ejemplo, el uso de uniformes, se ve como algo negativo el uso de la pollera de las alumnas, aduciendo que esta “es una institución educativa y no un centro

7 Estudio: Seguimiento a egresados de los PINS-EIB, 1993

de madres” Esto induce a las alumnas a usar forzosamente faldas de color azul, lo que desconoce y no respeta al principio del pluralismo e identidad cultural⁸.

Los conflictos más frecuentes que ocurren en las unidades educativas se deben a: desencuentro entre colegas, inasistencia, incumplimiento de horarios de clase, abandono de los docentes a clases, mal trato de docentes y directores a los alumnos. También existen conflictos debido al exceso de autoridad de parte de los directores y a la falta de transparencia en la administración de recursos económicos. Frente a estos problemas, muchas veces las normas se aplican de acuerdo a las conveniencias.

Algunos directores piensan que cuando los reglamentos son concertados entre todos, es más fácil orientar la convivencia en la escuela, ya que la aplicación muy rígida de las normas no es conveniente. Muchas unidades educativas han visto la necesidad de elaborar sus reglamentos propios, en algunos casos han aplicado en la escuela las normas y valores de las organizaciones tradicionales, como el ayllu.

En suma, podemos decir que las innovaciones promovidas por la Reforma Educativa en lo curricular, no han sido acompañadas por reformas institucionales, las viejas estructuras y prácticas institucionales continúan vigentes. Las unidades educativas ubicadas en una diversidad de contextos sociales y culturales, no han tenido la posibilidad y el aval institucional para elaborar sus reglamentos internos de acuerdo a sus necesidades. La imposición de normas universales ha obligado a las comunidades educativas a desarrollar sus propias estrategias para resistir y evadir las reglas.

❖ Concepciones sobre la autoridad y estilos de dirección

Si bien existen concursos de méritos para optar el cargo de director, entre los requisitos priman la meritocracia (Títulos y certificados), la antigüedad y conocimientos teóricos sobre gestión educativa, no se toma en cuenta que la dirección exige otros requisitos más, como ser: cualidades personales de liderazgo, manejo de conflictos, competencias en comunicación oral y escrita, conocimientos sobre computación, etc.

En el imaginario de muchos maestros la dirección es un cargo alcanzado en el ocaso de la vida profesional, por tanto, ofrece más privilegios y comodidades, que responsabilidades. Veamos la siguiente cita:

Algunos maestros que tienen antigüedad llegan a ser directores antes de jubilarse, entonces piensan que la dirección ya es para descansar nomás.

8. Idem

Lo malo es que no hay muchas opciones para que maestros jóvenes, dinámicos y bien preparados accedan a estos cargos. Pienso que un director tiene más responsabilidades por tanto quizá debe trabajar más horas⁹.

En algunos estudios se ha visto que no existe continuidad entre la gestión de un director y otro. Cuando un director asume el cargo debe comenzar su gestión de “cero”, por que cuando llegan a las unidades educativas no encuentran la documentación correspondiente, porque su antecesor se llevó toda la información, esto se ha convertido en una práctica aceptada y asumida por todos los que asumen la función de director(a).

Algunas entrevistas a profesores muestran que los directores son vistos más como “jefes-administradores” (su rol es ejercer control y autoridad), antes que ser líderes animadores o acompañantes de los procesos pedagógicos, como se ilustra en el siguiente testimonio:

La directora de la unidad educativa donde trabajo, todo el tiempo nos amenaza con sancionarnos, cuando una colega manifiesta su discrepancia con las sanciones impuestas, ella pide su cambio inmediato. Ella no tiene una actitud positiva frente a los problemas. (Diagnostico elaborado por estudiante de la Licenciatura en EIB-UMSS, modulo gestión educativa, febrero, 2010)

El abuso de poder es otra característica asociada al rol de director, algunos directores se atribuyen la potestad de imponer decisiones unilaterales. Se dice que, a veces, las mujeres son las que menos resisten a estas imposiciones:

El director de mi unidad educativa quiere que todos los docentes nos uniformemos los días lunes (como dice el reglamento) y nos llamó a reunión para comunicarnos eso. Sin embargo “por mayoría de votos” hemos decidido no acatar, eso quedó en el libro de actas, pero el director no conforme con nuestra decisión...nos sigue insistiendo. Las mujeres son sumisas a las órdenes del director, pensarán que les van a mandar más lejos o va a tomar represalias. En cambio los hombres le “paramos el coche”. (Entrevista a estudiante L-EIB-USS).

Algunos directores, piensan que tienen el poder absoluto sobre las personas, no sólo en las labores académicas y administrativas de la escuela, sino también fuera de ella. A veces, solicitan la realización de ciertos trabajos en beneficio personal a cambio de prebendas. Estos pueden estar asociados a la condición de género, como se puede apreciar en la siguiente cita:

Mi director lleva víveres a la unidad educativa y las profesoras que quieren ganarse su buena voluntad cocinan para él, claro que esto no es gratis.

9. Diagnostico sobre gestión educativa realizado por estudiantes la L-EIB-UMSS

Quando ellas requieren de algún permiso especial él les concede, otras veces “tapa” sus ausencias con disculpas frente a nosotros. Quando nosotros le pedimos permisos justificados nos dice un NO tajante. (Testimonio de un maestro estudiante de la Licenciatura en EIB 4-03-11).

La realidad muestra que muchas veces las relaciones de poder están claramente delimitadas entre los profesores y sus directores, Algunos directores no asumen una verdadera posición de liderazgo, sino maneras de conducción de equipos de corte tradicional, donde el miedo y el silencio, entre los equipos docentes, es parte de la cotidianeidad.

Otra de las funciones designadas a los directores es el acompañamiento de las actividades curriculares, sin embargo, algunos directores entrevistados señalaron que es muy difícil acompañar el desarrollo curricular, debido a dos razones: Una es la falta de tiempo, ya que el tiempo de los directores se destina más a actividades burocráticas, administrativas, reuniones, preparación de documentación requerida por instancias superiores y resolución de problemas sociales con alumnos y padres de familia. La otra razón es porque los directores se sienten incómodos al intervenir y observar el desempeño de los docentes en el aula, “es como ser vigilantes”. Además, dicen que muchos docentes no actúan con naturalidad cuando saben que están siendo observados, es más algunos asumen una actitud muy negativa y de rechazo.

Esto muestra que aun existe un divorcio entre la gestión institucional y gestión curricular, quedando lo segundo siempre pendiente y haciendo de la gestión se constriña solamente la administración de recursos. Por tanto, es aun una tarea pendiente que el director sea un verdadero acompañante de los procesos pedagógicos.

❖ Clima institucional y manejo de conflictos

De acuerdo a las nuevas corrientes de las teorías organizacionales, las instituciones en general y entre ellas las instituciones educativas deben ser vistas como organismos vivos, pues los actores que las componen tienen diferentes culturas, valores, actitudes e intereses, los cuales se ponen en juego en los diferentes espacios de interacción.

El encuentro entre actores, muchas veces, es conflictivo ya que no comparten las mismas ideas, valores e intereses. Los conflictos también surgen debido a la transgresión de las reglas establecidas, debido a las disputas de poder o la resistencia al abuso de poder y los actos irregulares: Así, las instituciones se convierten en verdaderos campos de lucha, creando un clima institucional poco saludable. Veamos el siguiente testimonio:

A veces, ya no quiero llegar a mi colegio, porque todo es miramiento, Achisme e intriga. Mis colegas están divididos en dos “bandos”, uno

es de los allegados al director, los otros son los que están en contra, entre ambos grupos hay mucha enemistad. En la sala de profesores se sientan separados, a veces ni se hablan. El director siempre saca cara por su grupo. Yo digo que el director debe ser como un padre, pero no es así¹⁰.

Cuando existen conflictos en las instituciones educativas, dependiendo de la gravedad, se aplican las normas generales establecidas, pero estas, en su generalidad tienen un carácter punitivo, todas las respuestas son sanciones, como los memorandos de amonestación, descuento de salarios, suspensión y/o destitución de funciones, etc.

En algunas instituciones educativas de Fe y Alegría se ha visto que los reglamentos internos están basados en normas básicas de moral, respeto, tolerancia, entre todos los miembros de la comunidad educativa. Las soluciones están planteadas en base a la concertación, negociación, el perdón y resarcimiento del daño. El siguiente es el testimonio de una religiosa.

Nosotros hemos desarrollado una manera muy humana de manejar los conflictos en la escuela, casi no hay una atención a las normas escritas, generalmente se agota el dialogo, la escucha, la consulta, la concertación, el compromiso y el perdón. Las formas coercitivas para resolver conflictos sólo dañan más las relaciones entre las personas. Por tanto, las sanciones son más flexibles, están basadas en acuerdos y beneficios recíprocos; por ejemplo, las multas por atraso son recaudadas para la compra de tizas y otros materiales que necesitan en la unidad educativa¹¹.

En esta misma línea, en otras unidades educativas se han organizado instancias para la resolución de conflictos como ser: El comité disciplinario, el gabinete psicológico, la sala de concertación, etc. El rol del tutor es también muy importante en la mediación y resolución de conflictos con estudiantes.

En todo caso, la resolución de conflictos en base a la negociación garantiza la salud de la institución, sin embargo, este aspecto es muy poco atendido. Por ejemplo existen demandas para la creación de oficinas de consejería, que ayuden a resolver problemas entre estudiantes, profesores, padres-madres. Si bien en algunas unidades educativas, principalmente de las áreas urbanas, existen gabinetes psicológicos, los mismos no realizan un servicio integral sino apoyos momentáneos (paliativos a la situación) pero no una ayuda de proceso.

10. Diagnóstico sobre gestión educativa realizado por estudiantes la L-EIB-UMSS

11. Diagnóstico sobre gestión institucional en unidades educativas de Fe y Alegría. Ministerios de Educación. 2002



Actividad de desarrollo: Guía de trabajo N° 2

(En grupo)

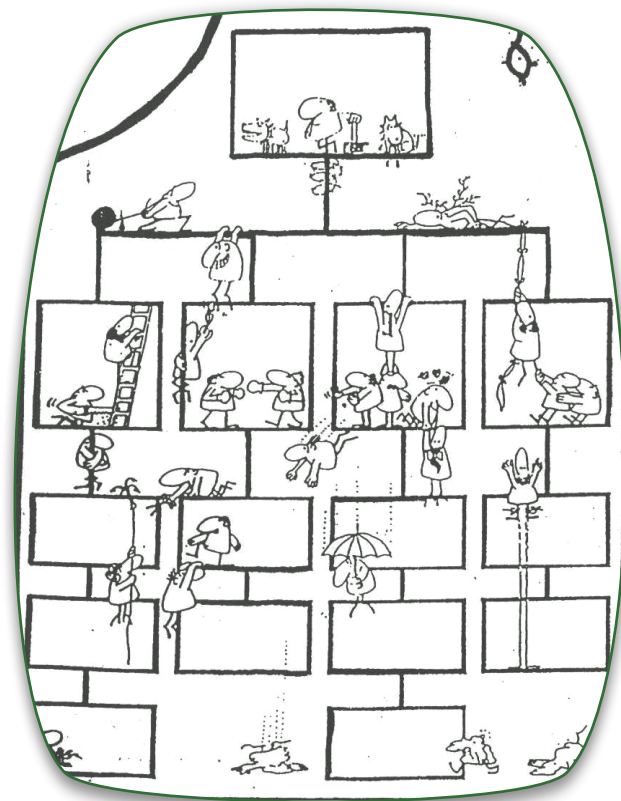
Para reflexionar:

Después de haber leído los testimonios sobre la gestión institucional, observen detenidamente el dibujo y respondan a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las similitudes que encuentras entre el dibujo y la realidad?

Escriban 5 ideas para presentarlas y analizarlas en plenaria.

Organidrama



3.2.2. Culturas escolares en la gestión educativa curricular

En lo que concierne a la gestión curricular, la Reforma Educativa de 1994 planteó un diseño curricular llamado “abierto y flexible”, basado en el reconocimiento de la diversidad cultural y los conocimientos culturales previos de los niños, partiendo

de las necesidades básicas de aprendizaje para que los niños adquieran competencias útiles para la vida.

Asimismo, se concibió el tronco curricular (base) y las ramas diversificadas o complementarias las cuales debían responder a la realidad multicultural de Bolivia, a través del aprendizaje intercultural. Para esto la Reforma utilizó las nacionalidades de los pueblos indígenas como recursos pedagógicos, pretendiendo de esta manera hacer del aprendizaje una actividad dinámica y significativa para los niños.

Para dinamizar este proceso de aprendizaje y debido al carácter multicultural y multilingüe del país, se propuso desarrollar la educación bilingüe, que fue entendida como la utilización simultánea de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2).

Este proceso curricular también ha considerado el espacio como un elemento primordial para el desarrollo de la nueva organización pedagógica. La organización del espacio físico (mesas hexagonales, rincones de aprendizaje, bibliotecas de aula), los materiales (libros de trabajo) y la forma de trabajo con los niños debía ser participativa y hacer que el mismo construyera su aprendizaje (enfoque constructivista).

Como ya se dijo, la Reforma que antecedió a la Nueva Ley Educativa ASEP, no lograron superar los viejos problemas sobre el desarrollo curricular. A continuación presentaremos algunos apuntes sobre este tema.

⚙️ Planificación curricular

Uno de los puntos más débiles del desarrollo curricular es la planificación. En muchos casos, la elaboración de planes y programas es una formalidad que deben cumplir los docentes, como una rutina más. Los directores exigen los planes porque deben presentar esta documentación a las instancias superiores: Este testimonio es de un docente:

Mi director cuando se acuerda nos dice: “Traigan sus planes se los voy a firmar”. Yo no elaboro mis proyectos porque el director no nos pide para visar nuestra documentación”. Cuando no hay tiempo los planes anteriores nomás se copian¹².

En la práctica docente, los planes curriculares no siempre son instrumentos operativos que orientan las acciones educativas curriculares, por esta razón existe mucha improvisación: “Estas son las frases de un maestro: “Yo casi no hago planificación en forma escrita porque el director no nos exige, pero en las noches siempre pienso cómo voy a desarrollar mis clases con mis alumnos” (hfv-cc:1 16) [Ibid]

12. Diagnostico sobre gestión educativa realizado por estudiantes la L-EIB-UMSS



Asimismo, existen dificultades en la planificación individual porque algunos docentes no saben muy bien como hacerlo, buscan continuamente ejemplos, modelos, pasos, etc., o buscan asesoramiento de otras personas. Aunque, también es cierto que muchos docentes tienen cierta autonomía en la elaboración e implementación de sus planes y programas curriculares, lo cual es una fortaleza porque permite crear una diversidad de experiencias pedagógicas adecuadas al contexto.

La Reforma Educativa de 1994, planteó como otra modalidad de planificación los proyectos de aula, que según la opinión de algunos docentes, no todos elaboraban estos proyectos, porque tenían muchas dudas de cómo planificar y cómo implementar. Otros elaboraban proyectos solo para presentar como parte de su planificación, pero no los implementaban porque no querían, porque no tenían los materiales o el tiempo suficiente. Por otra parte, se vio también, en algunos casos que los proyectos de aula fueron tratados como temas sueltos, sin una articulación de contenidos.

⚙ Desempeño de los docentes en el desarrollo curricular

Con la Reforma Educativa de 1994 se concibió un currículo con las siguientes características: flexible por que intentaba ser adecuado a las necesidades y requerimientos de los estudiantes; abierto, por que permitía la participación de la comunidad; intercultural, pues debía incorporar los saberes locales; constructivista, porque priorizaba la construcción e aprendizajes a partir de los conocimientos previos e integral, porque agrupaba en distintas áreas de conocimiento los contenidos de diferentes materias. Es decir, este enfoque debía concebirse desde una perspectiva totalizadora, basado en una concepción constructivista para el desarrollo de competencias.

La implementación de este modelo en la práctica tuvo muchos problemas, sobre todo en los que concierne al desarrollo del método constructivista: Por ejemplo, al inicio de las sesiones de aula, una dificultad recurrente es la falta de contextualización de los temas.

En algunas observaciones de aula¹³, se pudo ver que, por lo general, los docentes empiezan directamente con una actividad. Veamos la siguiente cita:

En el seguimiento de aula que realizamos se pudo ver que algunos docentes no realizan la contextualización de los temas. A veces, empiezan así: "Vamos a avanzar el tema X, saquen sus libros y lean". También inician la sesión preguntando: "¿Dónde estuvimos?....Ahora vamos a avanzar, y mencionan los puntos a trabajar". Es decir, no hacen un repaso del tema anterior, tampoco hacen una introducción al tema que tratarán¹⁴.

13. Estudio: Seguimiento a egresados de los PINS-EIB, 1993

14. Ibid

Asimismo, diferentes evaluaciones realizadas mostraron que durante el desarrollo de las clases, un aspecto preponderante es que no existe una secuencia didáctica. Muchas veces, la improvisación provoca una mezcla de actividades. Veamos este fragmento de registro etnográfico en aula:

En esta clase, el docente mezcla las actividades, empieza con matemáticas luego pasa a la lectura, pide resumen y termina usando tamgram. Después de escribir los ejercicios aritméticos, el docente dice: “resuelvan los ejercicios” para ayudarles hace referencia a unos móviles colgados en el techo a manera de cuentas y dice “con estito también pueden resolver”. Medita un momento, consulta su reloj, luego cambia su consigna y dice a los alumnos (refiriéndose a los ejercicios de la pizarra) “tarea para la casa” y pasa a la actividad de lectura del libro y asigna lecturas para el día lunes a cada alumno, las páginas referidas a las trilíteras, y dice “Tú vas a leer el picaflor.” Observa el rostro confuso del niño y dice... “el picaflor es un pajarito chiquitito, el lunes me vas a contar”. (Registro de observación de clase)¹⁵.

En las observaciones de aula también se pudo constatar que algunos maestros no planifican actividades de cierre y evaluación de cada sesión, muchas veces el toque de la campana para la salida los sorprende a medio realizar una actividad.

Diagnósticos realizados en varias unidades educativas de Fe y Alegría revelan resultados interesantes respecto al desarrollo de estrategias de monitoreo y evaluación permanente de las actividades curriculares: En dichas unidades educativas se llevan a cabo reuniones trimestrales, en las que se realizan evaluaciones conjuntas con la participación de docentes, estudiantes y director [a]. A estas reuniones concurren dos estudiantes representantes de cada curso. Los mismos son consultados sobre el avance de temas, sobre la metodología de enseñanza de los maestros, sobre ayuda bibliográfica que el profesor les proporciona, sobre el trato o clima en el aula, entre otros. Una vez recogida la información, los estudiantes abandonan la reunión y los docentes y el director proceden a un análisis de los problemas y hacen las respectivas recomendaciones. [Experiencia de una unidad educativa de Fe y Alegría- Tarija].

De igual modo, en esta unidad educativa se diseñaron algunos instrumentos de seguimiento al desempeño docente; por ejemplo, un cuadro de inventario sobre avance curricular, con preguntas semi abiertas referidas al aspecto pedagógico, capacidad profesional, personalidad del docente, relaciones interpersonales, disciplina, identidad institucional y compromiso. Dichos instrumentos son monitoreados por el director.

15. Ibid



Las innovaciones pedagógicas

Después de varios años de servicio, los maestros tienen muchas experiencias vividas que guardan un cúmulo de lecciones prácticas sobre el arte de hacer educación. Sin embargo, la mayoría no se atreve a expresar y escribir sobre sus experiencias, porque las consideran insignificantes, que al ser experiencias aisladas no tienen validez “científica”. Además, tienen el temor de que su aporte sea minimizado porque su discurso no es “académico” o no está inscrito en una determinada corriente pedagógica. La producción de conocimiento de la práctica no tiene una valoración ni incentivos.

Las innovaciones generalmente responden a las demandas y necesidades locales. Por ejemplo, algunos docentes inventan metodologías artesanales, para enseñar la lecto-escritura a niños de contextos no letrados y que pertenecen a culturas orales. Estas iniciativas no son capitalizadas, ya que el modelo de gestión educativa, en general, y el modelo de gestión curricular, en particular, no están diseñados para acompañar estas iniciativas.

Por otra parte, en las culturas escolares, las innovaciones son catalogadas como transgresiones a las disposiciones vigentes. El cumplimiento de las actividades por formalidad es una actitud que prima en muchas unidades educativas. Cuando, por iniciativa propia, algún docente quiere mejorar su trabajo o realizar innovaciones en el aula, es mal visto, entonces por temor a ser estigmatizado por sus colegas prefiere acomodarse a las viejas prácticas. Esto limita en gran medida las iniciativas de los maestros creativos y emprendedores. Veamos la siguiente cita:

Por temor a los miramientos nos acomodamos a los demás. No me gusta tener problemas con mis colegas, por eso “la mayoría manda”. Tengo como L1 la lengua aymara y tengo ganas de superarme más en la escritura, como he estudiado en un INS-EIB he aprendido la escritura normalizada y quiero enseñar a los niños y hacer actividades, pero mis colegas me dicen que no haga más cosas de las que ya hacemos porque el sueldo es bajo y no alcanza para comprar los materiales. Ellos dicen: Igual nomás es, para que pasar mas trabajo”¹⁶.

Otro docente señala:

Yo veo que muchos docentes que siguen estudiando en cursos de licenciatura o post grado, dicen que prefieren mantener en silencio, por miedo a ser “fichados”, pues cuando hay que hacer un documento, sus colegas dicen: “Que haga pues el “licenciado”, cuando hay que opinar dicen: “haber que dice el licenciado”. (ibid).

16. Idem

Como se observa en las citas, son los mismos colegas que mantienen la lógica del mínimo esfuerzo, haciendo que los maestros nuevos sigan patrones establecidos y tengan miedo de innovar. Se dice también que los maestros no son valorados por sus conocimientos y su desempeño en el aula, sino por la forma como organizan las horas cívicas y otros eventos, festivales, ferias, agasajos a las madres, a los profesores, etc. El modelo de gestión educativa no contempla un programa de incentivos para los docentes innovadores, tampoco existe un sistema de acompañamiento y evaluación permanente al desempeño docente en la práctica pedagógica. Actualmente, se usa la hoja de concepto como instrumento de evaluación al desempeño docente, pero sirve más para el registro de faltas y sanciones.

En los últimos años se ha incrementado de manera sorprendente la oferta de cursos de distinta índole dirigidos a maestros en ejercicio, por parte de universidades privadas y públicas, inclusive por algunas instituciones privadas no acreditadas con fines lucrativos. Analizando desde la óptica de las reglas del mercado el incremento de la oferta responde a la demanda. Por un lado, esta demanda responde al deseo de muchos maestros de capacitarse más para innovar y mejorar su práctica pedagógica. Pero, por otro lado, es parte del desarrollo de una “cultura de los certificados”, los cuales son exigidos en las compulsas. La primera pregunta es: ¿Cuánto de lo que se oferta responde a nuestra realidad? La segunda pregunta es: ¿Cuánto de lo que se aprende se aplica en la práctica?

⚙ Evaluación curricular

Dentro de la gestión curricular uno de los elementos más importantes es el proceso de evaluación. La Reforma del 1994 definió diferentes tipos de evaluación: En función de objetivos (diagnóstica formativa o sumativa); de los agentes evaluadores (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación) y en relación a la naturaleza de la evaluación (cualitativa y cuantitativa).

La Reforma propuso una estructura flexible y desgraduada, donde los niños podían avanzar a su propio ritmo “y según sus propias maneras de aprender, intereses y desarrollo cognitivo y social, hasta el logro de los objetivos de cada uno de los ciclos que componen este nivel. Sin embargo, en opinión de algunos maestros, estas evaluaciones no han dado resultado:

Analizando la Reforma Educativa 1565, nosotros vemos que la evaluación no ha sido positiva, ya que los alumnos “sabiendo o sin saber pasan nomás”. A pesar de los tipos de evaluación propuestos ésta siguió concibiéndose como una cuantificación de los aprendizajes y no como componente del aprendizaje.

Otro aspecto importante al que debemos referirnos es que, en la práctica cotidiana frecuentemente se confunde la evaluación institucional con la evaluación de los aprendizajes del aula, teniendo ambos procesos y objetivos diferenciados.



En la actualidad varios instrumentos de evaluación propuestos por la Reforma Educativa 1564 han quedado en desuso debido, según la opinión de algunos maestros, a su poca aplicabilidad, también porque se convirtió en otra burocracia más, por ejemplo, el registro de algunas planillas eran copia de otras, no reportaban datos de la realidad.

Actividad de desarrollo: Guía de trabajo N° 3

(En grupo)

- Seleccionen una de las citas sobre culturas escolares en la gestión curricular que aparecen en el texto.
- Lean e identifiquen cuál es el problema.
- Planteen una propuesta de solución y socialicen en plenaria con sus compañeros.

3.2.3. Culturas escolares en la participación social en la educación

En principio, cabe mencionar que la participación social en la educación no fue una iniciativa de la Reforma de 1994, ya que esta demanda siempre estuvo presente a lo largo de la historia de nuestro país. Si uno revisa la historia de los movimientos sociales e indígenas, hubo un permanente reclamo sobre el reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de una educación pertinente. En lo que concierne a la gestión educativa, la experiencia de Warisata fue un modelo sui géneris de gestión educativa local basado en la gestión comunal y productiva del ayllu.

Antes de la Reforma Educativa del 94, en las áreas rurales del país, la participación en educación de las comunidades estuvo presente bajo la forma de “alcalde escolar”. El alcalde escolar era un cargo más del sindicato o la comunidad, muchos comunarios ejercían este cargo como un servicio a la comunidad aunque no tengan hijos en edad escolar. Su función era apoyar al docente en cuanto a transporte, vivienda, alimentación, etc. De algún modo, también coordinaba algunas actividades en la escuela.

Retomando estas prácticas locales, la Reforma 1565 sentó los instrumentos legales para definir los alcances y responsabilidades de la comunidad educativa en educación. El ideal de participación dentro de la unidad educativa estuvo propuesto a través de la conformación de la “Junta Escolar”, integrada por miembros del comité de padres de familia, con el objetivo de dinamizar el control social y elevar la calidad de la educación.

Con la promulgación de la Ley de Participación Popular y la Reforma Educativa, el Ministerio de Educación elaboró reglamentos únicos para el funcionamiento de todas las juntas escolares. Pero, estos reglamentos, en muchos casos, no

han tenido utilidad, ya que las juntas escolares en coordinación con los CEPOs elaboraron sus propios reglamentos basados en sus costumbres y sus culturas organizativas locales. Por ejemplo, en algunas comunidades campesinas andinas los trabajos de la escuela son organizados bajo el sistema de turnos, rotación de cargos, ayni, etc. Así, la convivencia de muchas comunidades educativas está basada en la equidad, transparencia, solidaridad, amparo y control social.

Según algunos maestros hasta antes de la Reforma Educativa, la relación entre ellos y la comunidad era de comprensión mutua, pero en algunos casos también de subordinación y sumisión. El maestro cumplía muchos roles en la comunidad, era el centro de toda consulta y decisión, era considerado una autoridad a quien se le guardaba mucho respeto.

Uhh... antes a los maestros no podíamos decirles nada, sino ese ratito se iban de la comunidad, teníamos que adularlos para que nos enseñen, le regalábamos cada mes ovejas, gallinas. Aquí la escuela no era gratis. (Meneses, 2010 charla informal (Tesisista L-EIB- UMSS).

Es bien sabido que el tema de participación de las juntas escolares en educación ha generado muchas tensiones, ya que algunos padres de familia pretenden ejercer mayor control en el desempeño del director y los docentes. Estos nuevos roles y espacios que las juntas escolares pretenden ocupar, ha causado el rechazo y resistencia por parte de los directores y maestros, arguyendo que la Ley de Educación 1565 no era clara respecto a las atribuciones de las juntas escolares en la gestión educativa. Veamos la siguiente cita:

Las juntas no hacen nada porque no nos dejan hacer nada, solo asistimos a las asambleas, no podemos decir nuestras iniciativas porque todo ya está programado. La junta escolar es sólo para figurar, les llaman, le hacen hacer juramento, pero al día siguiente la junta no sirve para nada. A tal extremo que los directores agarran los sellos de algunas Juntas Escolares.

La opinión de algunos maestros es que las juntas escolares y la organización comunal “se han empoderado demasiado”, Esta situación ha provocado desencuentros entre escuela y comunidad. Veamos la siguiente cita:

Las Juntas de padres de familia ya hemos avanzado mucho en cuanto a participación, pero tenemos muchas interrogantes. En la práctica, la Ley de Participación Popular no ha sido cumplida a cabalidad. En el proceso de aplicación de esta Ley han surgido muchos desencuentros entre comunidad y maestros. Por ejemplo, los directores no querían que las Juntas participen más allá de lo que delimitaba la dirección. No teníamos acceso a los partes de asistencia de los profesores, nuestros hijos no dicen: tal profesor no ha venido, pero en los partes esta como si hubiera asistido.



Nosotros tenemos derecho a tomar decisiones en asuntos relacionados a la educación que reciben nuestros hijos.

En el área rural sobre todo, existen algunas autoridades educativas aún existe esa mirada colonialista del “indio menor de edad”, esto se puede ver, por ejemplo, cuando los directores llaman “hijos” a los miembros de la junta escolar o les dan un trato escolarizado. Se expresa también en el hecho de verlos solamente son considerados como mano de obra para el mantenimiento de la infraestructura.

Un aspecto que llamó la atención fue la forma de referirse que tiene la profesora de la junta escolar, en varias ocasiones dijo: “mi alcalde” o “mi junta”. Al interior de la escuela se vio cumpliendo roles de cocinero, mensajero (para llevar encargos o notas de la profesora a la Central), y sereno. Al entrevistar a la junta éste confirmó estos servicios “por el bien de la comunidad”. Y al entrevistar a la profesora sobre cual era la participación de la Junta en la planificación de las actividades educativas, simplemente dijo: “si participa...”. Al analizar esta situación, una pregunta quedó flotando en el aire, ¿en qué medida se han cambiado los roles de las juntas escolares en el imaginario de participación de los profesores? ¿En qué medida se cree en el saber y conocimientos de los comunarios? ¿En qué medida la mentalidad colonial latente en nuestra sociedad, se mantiene en la relación profesor - comunarios? Estos últimos cuestionamientos quedan como desafío para futuras investigación sobre el tema de gestión¹⁷.

Otro padre de familia señala:

La directora nunca reconoce la autoridad de la Junta, aquí la máxima autoridad es la dirección. La asamblea es dirigida por la directora. Una vez cuando había reunión, llegaron algunos padres de familia atrasados, fue la directora a la puerta y lo cerró, luego volvió, y a los padres que estaban esperando en la puerta les dijo “por última vez les voy a dejar entrar.

Siguiendo con el tema de la participación de los padres de familia. Una de las demandas de los maestros es un mayor involucramiento en los procesos de aprendizaje de sus hijos. Pero, este tema es muy complejo, si se toma en cuenta la realidad socioeconómica, laboral, migracional y el nivel de instrucción de los padres y madres de familia. Por ejemplo, los padres analfabetos no pueden ayudar a sus hijos en la educación escolar. Lo mismo ocurre respecto a la participación de las juntas escolares en los procesos de planificación, evaluación de las actividades educativas, donde los instrumentos usados son totalmente ajenos a ellos. Esta situación no ha sido analizada y no se ha buscado respuestas.

17. Estudio: Seguimiento a egresados de los PINS-EIB, 1993

Así como la escuela demanda la participación de los padres de familia, se pierde de vista que la comunidad también demanda la participación de los docentes en todas sus actividades, en los eventos culturales, deportivos, festivos de los barrios (en el área urbana), en sus fiestas, faenas agrícolas, reuniones (en el área rural). Es todavía una tarea pendiente que los maestros se integran a la comunidad.

Si bien la Ley de Participación Popular y la Ley de Descentralización promovieron un mayor involucramiento de la sociedad civil en la educación, en realidad, no logró el desarrollo de capacidades para que los actores involucrados en la gestión municipal, la dirección distrital, las instituciones aliadas y las organizaciones de base, entablen un debate sobre los objetivos, los contenidos y la pertinencia de la educación oficial en relación a las necesidades y demandas locales, que permitan la formulación de nuevas propuestas regionales y/o locales de educación.

Actividad de evaluación: Guía de trabajo No. 4

(En grupo)

Trabajo de campo

1. En base a la lectura del acápite sobre “Culturas escolares: Detrás de la gestión aparente”, prepara una guía de entrevista que puedas aplicar a padres, madres, juntas escolares, líderes sindicales o representantes de OTBs para conocer cuáles son las fortalezas y debilidades en la gestión de las instituciones educativas del medio.
2. Después de procesar la información elaboren un informe para compartir con sus compañeros en plenaria.
3. Entablen un debate sobre las causas y consecuencias.
4. Planteen algunas soluciones.

Resumen del tema

En base a la presentación de testimonios extraídos de la realidad cotidiana, esta unidad pretende despertar en los estudiantes una visión crítica respecto a las “culturas escolares” que son formas particulares de convivencia en las instituciones educativas, moldeadas por ciertas prácticas, valores, reglas, acuerdos, etc., las cuales se reproducen detrás de una gestión aparente.

Sander (1996), señala que el modelo de sociedad y de Estado define el modelo de gestión educativa. Por tanto, la instauración de un Estado Plurinacional en Bolivia demanda un nuevo modelo de gestión educativa coherente a la diversidad cultural.

En este marco, plantea la necesidad de repensar una nueva cultura de gestión educativa real, transparente, democrática y centrada en necesidades prácticas de los actores sociales y las instituciones educativas. Esta tarea no será posible sino se parte de un análisis crítico de la realidad, de las debilidades y de las fortalezas.

Lecturas complementarias

1. Ley de Reforma Educativa (1994) Serrano Servando (Editor), La Paz.
2. Arratia Marina (2001) "Wata Muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocentricas y tiempos de la escuela": Una Aproximación sobre gestión educativa interculturalidad en un Distrito Quechua de Bolivia, IIPE- UNESCO, Buenos Aires.
3. Informes de Evaluación de La Reforma Educativa de 1994.
4. Reglamentos de las Juntas Escolares, elaborados por los CEPOs.
5. Planes operativos (POA) de algunas instituciones educativas.
6. Proyectos educativos de algunas instituciones educativas.
7. Organigramas de algunas instituciones educativas.

Tema 4

Marco normativo de la gestión educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia



Objetivo

Enseñamos-aprendemos los postulados de la Constitución Política del Estado y la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, respecto a la gestión del Sistema Educativo Plurinacional, mediante una lectura y análisis de las leyes, que sirvan de base para la construcción de una gestión educativa comunitaria, intercultural, democrática y participativa.

Actividad de inicio: Guía de trabajo No. 1

(En grupo)

- ◆ Lean atentamente el texto ¿Por qué son urgentes las reformas en la educación?
- ◆ Lean los capítulos I, II y III de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez.
- ◆ Respondan a la siguiente pregunta:
¿Qué cambios sustanciales plantea la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez respecto a la problemática que plantea el texto?
- ◆ Socialicen sus trabajos en plenaria y promuevan un debate.

¿Por qué son urgentes las reformas en la educación?

La escuela es una creación contemporánea, está hecha para incorporar a gente culturalmente diversa dentro los patrones de la modernidad. Este propósito al que se alinearon todos los sectores de la población, incluyendo los pueblos indígenas y comunidades campesinas está sufriendo cambios, particularmente porque las bases del discurso moderno que la fundamentaron: progreso y desarrollo son seriamente cuestionadas por la permanente exclusión social y la crisis ecológica que hoy vive el mundo.

En realidad la crisis de valores y sobre todo la crisis medio ambiental son el resultado de la crisis del sistema de conocimiento dominante que es impartido en nuestras instituciones educativas.



Los valores basados en el individuo y la libertad que la escuela imparte inciden negativamente en la continuidad de la tradición basada en la convivencia colectiva, el respeto al otro y el trato amable a la naturaleza. Los jóvenes educados en conocimientos sustentados en la objetividad y en la búsqueda autónoma del saber, ya no creen en las costumbres rituales y ancestrales de sus padres.

Actualmente emerge con mayor fuerza la demanda de una escuela plural, es decir no integrada a la modernidad. El cómo hacerlo, es todavía un gran desafío. Sin embargo, es posible iniciar este proceso de cambios profundos para descolonizar la educación haciendo de las escuelas espacios culturalmente amables, lo cual tiene una relación directa con el respeto a otras cosmovisiones, otras concepciones de bienestar y otros sistemas de conocimiento.

(Rengifo, 2005)

4.1. La gestión educativa en el marco de la Constitución Política del Estado Plurinacional

4.1.1. Diversidad cultural - base del Estado Plurinacional

Según Temple [cit. Yampara 2009], el llamado “descubrimiento” de América fue también un encubrimiento, puesto que un escenario con tanta diversidad agroecológica y cultural, fue visto por los colonizadores como un territorio homogéneo mapeado solo por la existencia de recursos que saquear, extraer y explotar.

Esta invisibilización de la diversidad cultural significó la imposición de un solo Dios, una sola lengua, un modo de vida y una sola cosmovisión, la de los colonizadores. Así, a lo largo de nuestra historia, Bolivia estuvo conformada sólo por blancos y mestizos ciudadanos. El descontento de la población indígena respecto a la nación única, se hace público ya a finales de los 60. Los movimientos sociales e indígenas interpelan al Estado y a las estructuras coloniales de dominación, expresando públicamente aquello de sentirse: “extranjeros en su propio país” (Patzí, 1999:33), plantean el reconocimiento de Bolivia como un país pluri y multicultural y, por tanto, la necesidad de reformar el Estado.

En respuesta a esta demanda histórica, al inicio del primer período de su gobierno, el Presidente Evo Morales plantea la refundación de Bolivia, revisando la Constitución Política del Estado de 1967 basada en un modelo de Estado nacional, centralista y colonial. Por tanto, se redacta un nuevo texto constitucional, en el marco de una Asamblea Constituyente, que después de muchos debates y oposiciones fue aprobado el año 2007.

El territorio que abarca Bolivia presenta una gran diversidad ecológica y una variabilidad, diversidad y densidad climática que determinan a su vez, diversos modos de

vida que se reflejan en la existencia de 35 pueblos indígenas, y un número casi igual de lenguas. Esta heterogeneidad cultural se expresa no sólo en el área rural, sino también en las ciudades donde la presencia de poblaciones indígenas es creciente.

En este contexto de profundas transformaciones sobre la concepción del Estado, la construcción de una nueva institucionalidad y la formulación de políticas más pluralistas, el Estado reconoce y protege las cosmovisiones y modos de vida de las diversas culturas que habitan el territorio nacional.

La Constitución Política del Estado Plurinacional, en el Capítulo Primero referido al modelo de Estado, el Artículo 3 señala que: “La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas, que en conjunto constituyen el pueblo boliviano”.

El Art 2 señala: Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley. El Art. 4 señala: El Estado respeta y garantiza la libertad de religión y de creencias espirituales, de acuerdo con sus cosmovisiones.

De acuerdo al Art. 5: Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

Respecto a la definición de “pueblo indígena” el Art. 30, señala: Es nación y pueblo indígena originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española.

En el marco de la unidad del Estado y de acuerdo a la Constitución, las naciones y pueblos indígena originario campesinos gozan de los siguientes derechos:

- ◆ A existir libremente.
- ◆ A su identidad cultural, creencia religiosa, espiritualidades.
- ◆ Prácticas y costumbres, y a su propia cosmovisión.
- ◆ A que la identidad cultural de cada uno de sus miembros, si así lo desea, se inscriba junto a la ciudadanía boliviana en su cédula de identidad, pasaporte u otros documentos de identificación con validez legal.



- ◆ A la libre determinación y territorialidad.
- ◆ A que sus instituciones sean parte de la estructura general del Estado.
- ◆ A la titulación colectiva de tierras y territorios.
- ◆ A la protección de sus lugares sagrados.
- ◆ A crear y administrar sistemas, medios y redes de comunicación propios.
- ◆ A que sus saberes y conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sus idiomas, sus rituales y sus símbolos y vestimentas sean valorados, respetados y promocionados.
- ◆ A vivir en un medio ambiente sano, con manejo y aprovechamiento adecuado de los ecosistemas.
- ◆ A la propiedad intelectual colectiva de sus saberes, ciencias y conocimientos, así como a su valoración, uso, promoción y desarrollo.
- ◆ A una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.
- ◆ Al sistema de salud universal y gratuito que respete su cosmovisión y prácticas tradicionales.
- ◆ Al ejercicio de sus sistemas políticos, jurídicos y económicos acorde a su cosmovisión.
- ◆ A ser consultados mediante procedimientos apropiados, y en particular a través de sus instituciones, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles. En este marco, se respetará y garantizará el derecho a la consulta previa obligatoria, realizada por el Estado, de buena fe y concertada, respecto a la explotación de los recursos naturales no renovables en el territorio que habitan.
- ◆ A la participación en los beneficios de la explotación de los recursos naturales en sus territorios.
- ◆ A la gestión territorial indígena autónoma, y al uso y aprovechamiento exclusivo de los recursos naturales renovables existentes en su territorio sin perjuicio de los derechos legítimamente adquiridos por terceros.
- ◆ A la participación en los órganos e instituciones del Estado. (Art. 30).

A su vez, el Estado garantiza, respeta y protege los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos consagrados en esta Constitución y la ley (Art. 30). El pueblo afroboliviano goza, en todo lo que corresponda, de los derechos económicos, sociales, políticos y culturales reconocidos en la Constitución para las naciones y pueblos indígena originarios campesinos. (Art. 32).

En este sentido, la diversidad constituye la base esencial del Estado Plurinacional. La interculturalidad es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones. La interculturalidad tendrá lugar con respeto a las diferencias y en igualdad de condiciones. (Art. 98).

El Estado asumirá como fortaleza la existencia de culturas indígena originario campesinas, depositarias de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades y

cosmovisiones. Asimismo, será responsabilidad fundamental del estado preservar, desarrollar proteger y difundir las culturas existentes en el país.

De acuerdo a todos los artículos citados, lo plurinacional y comunitario es un eje central de la Constitución, esto hace que los sujetos colectivos y las subjetividades de la pluralidad se constituyan en actores de los nuevos escenarios políticos. La representación de acuerdo a normas y procedimientos propios habla de distintas formas de democracia y ejercicio de los derechos. La educación constituye uno de los derechos fundamentalísimos, por consiguiente, el Sistema Educativo Plurinacional demanda de la construcción de un modelo de gestión educativa moldeada por la diversidad cultural y el pluralismo.

4.1.2. Descentralización, autonomías indígenas, gestión del territorio y educación

Según el vicepresidente Álvaro García¹ el Estado aparente² que estuvo vigente durante 180 años desde la fundación de la República, no logró sintetizar o condensar a la totalidad de la sociedad, representando solamente a un sector privilegiado. Tampoco logró articular la territorialidad del Estado, sus regiones, sino que solamente representó y unificó pedazos aislados y fragmentados del territorio patrio, articuló ciertos hábitos políticos y discriminó a otros sectores sociales, territorios y regiones. Por el contrario, un Estado integral es definido como aquel aparato gubernamental que “une y sintetiza” a todos los sectores sociales, a las clases, a los grupos nacionales, a las regiones, a las colectividades, etc.

Por tanto, la nueva Constitución Política reconoce diferentes tipos de autonomía. El Estado de Bolivia se organiza territorialmente en departamentos, provincias, municipios y territorios indígenas originarios campesinos. Se reconoce la autonomía departamental, regional, municipal y autonomía indígena originaria campesina (art. 269).

Los principios que rigen la organización territorial son: la unidad, voluntariedad, solidaridad, equidad, bien común, autogobierno, igualdad, complementariedad, reciprocidad, equidad de género, subsidiariedad, gradualidad, coordinación y lealtad institucional, transparencia, participación y control social, provisión de recursos provisión de recursos económicos y preexistencia de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, en los términos establecidos en esta Constitución (Art. 270).

El gobierno autónomo departamental está constituido por una Asamblea Departamental con facultad deliberativa fiscalizadora y legislativa departamental en el ámbito de sus competencias y por un órgano ejecutivo (Art. 277).

1. Discurso de Álvaro García Linera Vicepresidente de Bolivia en el acto posesión del segundo mandato de Evo Morales , enero de 2010.
2. Haciendo referencia al concepto acuñado por el sociólogo boliviano René Zabaleta.



La región, conformada por varios municipios o provincias con continuidad geográfica y sin trascender límites departamentales, que compartan cultura, lenguas, historia, economía y ecosistemas en cada departamento, se constituirá como un espacio de planificación y gestión. Excepcionalmente una región podrá estar conformada únicamente por una provincia, que por sí sola tenga las características definidas para la región. En las conurbaciones mayores de 500.00 habitantes podrán conformarse regiones metropolitanas [Art. 280].

El gobierno autónomo municipal está constituido por un Concejo Municipal con facultad deliberativa fiscalizadora y legislativa municipal en el ámbito de sus competencias y un órgano ejecutivo presidido por la alcaldesa o el alcalde [Art.283].

La autonomía indígena originaria campesina consiste en el autogobierno como ejercicio de la libre determinación de las naciones y los pueblos indígena originario campesinos, cuya población comparte territorio, cultura, historia, lenguas, y organización o instituciones jurídicas, políticas, sociales y económicas propias. [Art.289].

La conformación de la autonomía indígena originario campesina se basa en los territorios ancestrales, actualmente habitados por esos pueblos y naciones, y en la voluntad de su población, expresada en consulta, de acuerdo a la Constitución y la ley.

El autogobierno de las autonomías indígenas originario campesinas se ejercerá de acuerdo a sus normas, instituciones, autoridades y procedimientos, conforme a sus atribuciones y competencias, en armonía con la Constitución y la Ley. [Art. 290].

El gobierno de las autonomías indígena originario campesinas se ejercerá a través de sus propias normas y formas de organización, con la denominación que corresponda a cada pueblo, nación o comunidad, establecidas en sus estatutos y en sujeción a la Constitución y a la Ley. [Art. 296].

Las competencias definidas en esta Constitución son: a) Privativas, aquellas cuya legislación, reglamentación y ejecución no se transfiere ni delega, y están reservadas para el nivel central del Estado, b) Exclusivas, aquellas en las que un nivel de gobierno tiene sobre una determinada materia las facultades legislativa, reglamentaria y ejecutiva, pudiendo transferir y delegar estas dos últimas, c).Concurrentes, aquellas en las que la legislación corresponde al nivel central del Estado y los otros niveles ejercen simultáneamente las facultades reglamentaria y ejecutiva y d) Compartidas, aquellas sujetas a una legislación básica de la Asamblea Legislativa Plurinacional cuya legislación de desarrollo corresponde a las entidades territoriales autónomas, de acuerdo a su característica y naturaleza. La reglamentación y ejecución corresponderá a las entidades territoriales autónomas. [Art. 297].

Las competencias exclusivas que tendrían relación con la gestión educativa y que pueden ejercer las autonomías indígena originario campesinas son:

- ◆ Elaborar su Estatuto para el ejercicio de su autonomía conforme a la Constitución y la ley.
- ◆ Definición y gestión de formas propias de desarrollo económico, social, político, organizativo y cultural, de acuerdo con su identidad y visión de cada pueblo.
- ◆ Gestión y administración de los recursos naturales renovables, de acuerdo a la Constitución.
- ◆ Patrimonio cultural, tangible e intangible. Resguardo, fomento y promoción de sus culturas, arte, identidad, centros arqueológicos, lugares religiosos, culturales y museos. [Art. 304.]

En el marco de las autonomías, la educación es una competencia que se ejercerá de forma concurrente por el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas. Por consiguiente, las autonomías indígenas tendrán competencias en la organización, planificación y ejecución de planes, programas y proyectos de educación, ciencia, tecnología e investigación en el marco de la legislación del Estado. [Art.304].

4.1.3. La gestión educativa en el contexto de la descolonización

La colonialidad del poder hace referencia inicialmente a una estructura específica de dominación a través de la cual fueron sometidas las poblaciones nativas de América a partir de 1492. Según Quijano (1992), los colonizadores entablaron con los colonizados amerindios una relación de poder fundada en la superioridad étnica y epistemológica de los primeros sobre los segundos. La colonialidad del saber es la manera en que la dominación española intentó eliminar las “muchas formas de conocer” propias de las poblaciones nativas y sustituirlas por otras que sirvieron a los propósitos civilizatorios del régimen colonial, esto es una violencia epistemológica ejercida por la modernidad.

Según Saavedra (2009) el descentramiento epistemológico significa que la producción de conocimiento ya no responde al tradicional patrón eurocéntrico, las nuevas perspectivas teóricas desde y a partir de las “epistemologías del Sur” están produciendo aproximaciones muy valiosas sobre las experiencias y valores de los pueblos históricamente subalternizados. Estas iniciativas responden a la necesidad de desarrollar modelos de producción de conocimiento acordes a las necesidades del “lugar”³.

En esta línea, De Sousa (2008), sostiene que no existe un conocimiento universal, sino diversos tipos de conocimiento y diferentes maneras de conocer. Por tanto,

3. Las convivencias se entretajan en un lugar concreto, el lugar es un término que alude no solo al espacio geográfico sino al modo de vivir, sentir y estar en el lugar, a los saberes que hay en un lugar. También ayuda a entender el nexo particular entre lo local y lo global (Escobar 2000)



la búsqueda de diferentes alternativas de conocimiento y de acción, supone también un descentramiento de las instituciones como únicos espacios donde se imparte el saber y por ende de los modelos universales que determinan su modo de funcionamiento.

La Nueva Constitución Política Estado Plurinacional, define a la educación como unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria. [Art. 78].

Asimismo, la educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien. Su regulación y cumplimiento serán establecidos por la ley. [Art. 80].

En general, el modelo educativo socio-comunitario productivo revaloriza y reafirma la unidad plurinacional del país con diversidad de identidades culturales; así como la descolonización de las prácticas socioeducativas y productivas; los procesos históricos de los pueblos originarios y sectores urbano populares que conforman el poder social. Este modelo educativo asume los principios de educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora, así como comunitaria, democrática, participativa y de consensos; intracultural, intercultural y plurilingüe; productiva, territorial, científica, técnica, tecnológica y artística [Currículo de Formación de Maestros 2010].

Actividad de desarrollo: Guía de trabajo No. 2

Trabajo de extensión a la comunidad

(En grupo)

1. Organicen un taller para la socializar el tema de la autonomía indígena y la gestión educativa, en el marco de la Nueva Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez.
2. Preparen una presentación sencilla y en lo posible usen la lengua indígena que se habla en el lugar.
3. Después hagan un sondeo sobre las autonomías indígenas y la educación.

Preguntas de apoyo:

¿Qué percepciones tienen las organizaciones indígenas del medio respecto al nuevo modelo de gestión del Sistema Educativo Plurinacional?

¿Qué demandas específicas tienen sobre gestión de la educación?

- ◆ Recojan opiniones de las organizaciones indígenas del entorno donde viven o estudian.
- ◆ Después del trabajo de campo elaboren un informe y socialicen en plenaria.

4.2. Organización curricular, administración y gestión del Sistema Educativo Plurinacional en el marco de la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez

4.2.1. Organización curricular

a) Definición

Es la estructura, organización y el conjunto de relaciones que se establecen entre los componentes del currículo del Sistema Educativo Plurinacional en sus diversos subsistemas y niveles de formación, articulados a las necesidades, demandas y expectativas de la sociedad y el Estado Plurinacional.

La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia.

Es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos, preservando su armonía y complementariedad con el currículo base plurinacional.

Los principios y objetivos de la organización curricular emergen de las necesidades de la vida y del aprendizaje de las personas y de la colectividad, serán establecidos en el currículo base plurinacional.

Las modalidades de atención en los procesos educativos de los subsistemas y niveles, serán definidos por el currículo base y los currículos regionalizados, de acuerdo a las particularidades educativas, lingüísticas y culturales. [Art. 69].

b) Currículo Regionalizado

El currículo regionalizado se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado

subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad.

Las naciones y pueblos indígena originario campesinos desarrollan procesos educativos productivos comunitarios, acorde a sus vocaciones productivas del contexto territorial.

La gestión del currículo regionalizado es una competencia concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas. (Art. 70).

4.2.2. Administración y gestión educativa

De acuerdo a la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP), uno de los fines más importantes es contribuir a la consolidación de una educación descolonizada para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana (Art.4).

Los objetivos que tienen relación con la gestión educativa, la Ley ASEP señala la Consolidación el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad.

Otro objetivo relacionado con la gestión educativa es garantizar integralmente la calidad de la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional, implementando estrategias de seguimiento, medición, evaluación y acreditación con participación social. En el marco de la soberanía e identidad plurinacional, plantear a nivel internacional indicadores, parámetros de evaluación y acreditación de la calidad educativa que respondan a la diversidad sociocultural y lingüística del país. (Art.5).

El artículo 71 de la Ley ASEP señala que: La administración y gestión educativa es la instancia que planifica, organiza, dirige y controla los recursos del Sistema Educativo Plurinacional, con participación social. Respecto a la tuición, el Estado Plurinacional, a través del Ministerio de Educación, ejerce tuición sobre la administración y gestión del Sistema Educativo Plurinacional.

a) Principios de la administración y gestión educativa

La administración y gestión de la educación se sustenta en los siguientes principios:

- Participación, democracia y comunitarismo en todo el Sistema Educativo Plurinacional, respetando los roles específicos de los distintos actores de la educación.

- ❖ Horizontalidad en la toma de decisiones en el marco de las normas y atribuciones fijadas para cada nivel y ámbito del Sistema Educativo Plurinacional.
- ❖ Equitativa y complementaria, entre el campo y la ciudad, entre el centro y la periferia, entre las diferentes culturas, superando todo tipo de asimetrías y enfoques homogeneizadores, en congruencia con la gestión organizativa de las comunidades de diferentes culturas.
- ❖ Transparencia y rendición de cuentas de los responsables de la administración y gestión del Sistema Educativo Plurinacional. (Art. 73)

b) Objetivos y mecanismos de la gestión del Sistema Educativo Plurinacional

Entre los objetivos de la administración y gestión del sistema educativo la Ley ASEP contempla los siguientes:

- ❖ Lograr una adecuada y transparente gestión y administración del Sistema Educativo Plurinacional.
- ❖ Planificar, organizar, ejecutar, dirigir y evaluar la administración y gestión en todos los subsistemas, niveles y modalidades, con participación social.
- ❖ Generar condiciones favorables de relación intercultural para que todos los actores de la educación cumplan y desempeñen adecuadamente su rol.
- ❖ Garantizar la provisión de recursos financieros, personal cualificado, infraestructura y materiales de acuerdo a las necesidades de cada región y de acuerdo a las competencias concurrentes de las entidades territoriales autónomas. (Art. 74).

Los mecanismos de la gestión educativa se crean considerando los criterios de área geográfica, piso ecológico, sociocultural, territorial, histórico y lingüístico, respondiendo a las necesidades de cada contexto. (Art. 75).

c) Estructura administrativa y gestión del Sistema Educativo Plurinacional

La administración y gestión se organiza en: a) Nivel Central, b) Nivel y Departamental y c) Nivel Autónomico.

Nivel Central de la gestión del Sistema Educativo Plurinacional.

Conformado por las siguientes instancias:

- ❖ Ministerio de Educación y sus Viceministerios, como máxima autoridad educativa, responsable de las Políticas y Estrategias educativas del Estado Plurinacional y de las políticas de administración y gestión educativa y curricular.
- ❖ Entidades Desconcentradas, de directa dependencia del Ministerio de Educación. (Art.77).



Nivel Departamental de la gestión del Sistema Educativo Plurinacional

Conformado por las siguientes instancias:

- ◆ Direcciones Departamentales de Educación - DDE, entidades descentralizadas del Ministerio de Educación, responsables de la implementación de las políticas educativas y de administración curricular en el departamento, así como la administración y gestión de los recursos en el ámbito de su jurisdicción, funciones y competencias establecidas en la normatividad.
- ◆ Cada Dirección Departamental tendrá bajo su dependencia la:
 - Subdirección de Educación Regular.
 - Subdirección de Educación Superior de Formación Profesional.
 - Subdirección Educación Alternativa y Especial.
- ◆ Direcciones Distritales Educativas, dependientes de las Direcciones Departamentales, responsables de la gestión educativa y administración curricular en el ámbito de su jurisdicción, de acuerdo a sus funciones y competencias definidas por la normatividad.
- ◆ Direcciones de Núcleo, dependiente de las Direcciones Distritales, responsables de la gestión educativa y administración curricular en el ámbito de su Núcleo Educativo, de acuerdo a sus funciones y competencias definidas por la normatividad.
- ◆ Direcciones de Unidad Educativa, dependiente de las Direcciones de Núcleo, responsables de la gestión educativa y administración curricular en la Unidad Educativa correspondiente, de acuerdo a sus funciones y competencias definidas por la normatividad. [Art.78].

Respecto a las La designación de funciones a este Nivel, se establece que:

- ◆ Las y los Directores y Subdirectores Departamentales serán designados por el Ministerio de Educación, como resultado de concurso de méritos y examen de competencia en el marco del reglamento del escalafón y la reglamentación respectiva emanada del Ministerio de Educación.
- ◆ Las y los Directores Distritales de Educación serán designados por las y los Directores Departamentales de Educación, como resultado de concurso de méritos y examen de competencia en el marco del reglamento del escalafón y la reglamentación respectiva emanada del Ministerio de Educación.
- ◆ Las y los Directores de Núcleo y Unidades Educativas serán designados por las y los Directores Distritales de Educación, como resultado de concurso y examen de competencia en el marco del reglamento del escalafón y la reglamentación respectiva emanada del Ministerio de Educación.
- ◆ Las designaciones serán de carácter periódico sobre la base de reglamento específico. [Art.78].

Nivel Autonómico

En el marco de las competencias concurrentes establecidas en la Constitución Política del Estado Plurinacional y disposiciones legales, las entidades territoriales

autónomas tendrán las siguientes atribuciones referidas a la gestión educativa:

Gobiernos Departamentales:

- ❖ Responsables de dotar, financiar y garantizar los servicios básicos, infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento a los Institutos Técnicos y Tecnológicos en su jurisdicción.
- ❖ Apoyo a programas educativos con recursos establecidos en las normas en vigencia.

Gobiernos Municipales:

- ❖ Responsables de dotar, financiar y garantizar los servicios básicos, infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento de las Unidades Educativas de Educación Regular, Educación Alternativa y Especial, así como de las Direcciones Distritales y de Núcleo, en su jurisdicción.
- ❖ Apoyo a programas educativos con recursos establecidos en las normas en vigencia.

Autonomías Indígena Originaria Campesinas

Sus competencias son:

- ❖ Formular, aprobar y ejecutar planes de educación a partir de políticas y estrategias plurinacionales para el ámbito de su jurisdicción territorial autónomas en el marco del currículo regionalizado.
- ❖ Organizar y apoyar la gestión participativa de los pueblos indígena originario campesinos en el marco de la Educación Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Vocacional y Secundaria Productiva.
- ❖ Realizar el seguimiento a la adecuada implementación de los planes y programas curriculares diversificados en el marco del currículo regionalizado y de sus competencias en el ámbito de su jurisdicción.
- ❖ Dotar de infraestructura educativa necesaria, responsabilizarse de su mantenimiento y proveer los servicios básicos, mobiliario, equipamiento, bibliotecas e insumos necesarios para su funcionamiento.
- ❖ Garantizar recursos económicos para la atención de alimentación complementaria y en los casos justificados del transporte escolar.
- ❖ Apoyar con recursos necesarios para el funcionamiento de la estructura de participación y control social en educación.
- ❖ Promover la ejecución de formación continua para la comunidad educativa.

4.2.3. Participación social y comunitaria en la gestión del Sistema Educativo Plurinacional

Es la instancia de participación de los actores sociales, actores comunitarios, madres y padres de familia con representación y legitimidad, vinculados al ámbito



educativo. La participación social comunitaria comprende la estructura, mecanismos, composición y atribuciones dirigida al apoyo en el desarrollo de la educación, sujeta a reglamentación. [Art. 90].

a) Objetivos de la Participación Social Comunitaria

- ❖ Participar en la formulación y lineamientos de políticas educativas en todo el Sistema Educativo Plurinacional, para contribuir a la calidad de la educación, en el marco de la corresponsabilidad de todas y todos los actores educativos.
- ❖ Garantizar el respeto a las atribuciones, roles y responsabilidades educativas específicas, establecidas en las normas y reglamentaciones del Sistema Educativo Plurinacional, en lo concerniente a los aspectos administrativo-jerárquico, técnico-docente, educativo-estudiantil y de la participación social comunitaria.
- ❖ Consolidar el carácter comunitario y democrático de la Participación Social Comunitaria, respetando la diversidad de los actores educativos y sus formas de organización para la participación social comunitaria, con legitimidad y representatividad.
- ❖ Promover consensos entre los diferentes actores de la educación para la definición de políticas educativas, comprendiendo que la educación es un bien común y corresponsabilidad de todas y todos.
- ❖ Lograr una Participación Social Comunitaria con vocación de servicio, compromiso, solidaridad, reciprocidad y complementariedad entre todos los actores educativos.
- ❖ Participar en la planificación, control, seguimiento y evaluación del proceso educativo, respetando las atribuciones específicas de los actores educativos y la delimitación territorial y geográfica de la Participación Social Comunitaria.
- ❖ Contribuir al logro de la transparencia administrativa a través de un control social para optimizar el funcionamiento del Sistema Educativo Plurinacional. [Art.91].

b) Instancias de Participación Social Comunitaria

Las instancias de Participación Social Comunitaria en la educación, están conformadas por las organizaciones e instituciones relacionadas a la educación, con representatividad, legitimidad y correspondiente a su jurisdicción. Su estructura comprende:

- ❖ Congreso Plurinacional de Educación: Es la instancia máxima de participación de todos los sectores de la sociedad, para la formulación y definición de lineamientos de la política plurinacional de educación. Será convocado por el Ministerio de Educación cada cinco años.
- ❖ Consejo Educativo Plurinacional: Propone proyectos de políticas educativas integrales de consenso y evalúa el cumplimiento de las conclusiones del Congreso Plurinacional de Educación.

- ❖ Consejos Educativos de naciones y pueblos indígena originario campesinos: Las naciones y pueblos indígena originario campesinos en el marco de su estructura organizativa a través de sus organizaciones matrices, Consejos Educativos de Pueblos Originarios y las instancias propias de cada uno de ellos, con representación de carácter nacional, regional y transterritorial, participan en la formulación de políticas y gestión educativas, velando por la adecuada implementación y aplicación de las mismas en la gestión del Sistema Educativo Plurinacional para el desarrollo de una educación intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria, productiva, descolonizadora, técnica, tecnológica, científica, crítica y solidaria desde la planificación hasta la evaluación en lo nacional y en cada una de las entidades territoriales autónomas.
- ❖ Consejos Educativos Social Comunitarios, a nivel Departamental, Regional, Distrital, de Núcleo y Unidades Educativas: Participan en la gestión educativa, de acuerdo a su ámbito de competencia, en correspondencia con las políticas educativas plurinacionales y reglamentación específica.
- ❖ Consejos Consultivos del Ministerio de Educación: Instancias de consulta y coordinación del Ministerio de Educación con los actores educativos, sociales e institucionales. (Art. 92).

El Estado reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos. (Art. 83 CPEP).

En la participación social existen tres ejes transversales: La interculturalidad, la democracia y la equidad de género. El Estado Plurinacional de Bolivia adopta varios principios éticos morales de las diferentes culturas y nacionalidades expresadas en el “vivir bien”, entre estos principios se enuncia específicamente la equidad social y de género en la participación.

Sobre el sistema de gobierno, el artículo 11 indica que “La República de Bolivia adopta para su gobierno la forma democrática participativa, representativa y comunitaria, con equivalencia de condiciones entre hombres y mujeres”. Asimismo, el Estado prevé la prohibición de toda forma de discriminación, entre ellas la identidad de género y origen étnico [artículo].

Por último, la educación fomentará el civismo, el diálogo intercultural y los valores ético morales. Los valores incorporarán la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos (Art. 79).

4.2.4. Observatorio plurinacional de la calidad educativa

La Nueva Ley Educativa ASEP prevé la constitución de un observatorio plurinacional de la calidad educativa cuya finalidad y objetivos son:



Se crea el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, institución pública descentralizada, técnica, especializada, independiente en cuanto al proceso y resultados de sus evaluaciones. Su funcionamiento será reglamentado mediante Decreto Supremo.

El Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa estará encargado de realizar el seguimiento, medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa del sistema educativo en los subsistemas Regular, Alternativa y Especial.

Su composición está constituida por un Directorio, Directora o Director Ejecutivo y un equipo técnico multidisciplinario especializado. [Art. 83].

Actividad de evaluación: Guía de Trabajo N° 3

(En grupos)

Trabajo de investigación

- ◆ Conformen grupos para hacer un diagnóstico y reflexión sobre las instancias de participación social en educación, en el marco de la Ley ASEP.
- ◆ Preparen una guía de entrevista. Pueden tomar estas preguntas e incluir otras.
 1. ¿Cuáles son las formas de participación que existen en las culturas originarias?
 2. ¿Qué principios de las organizaciones indígenas son tomados en cuenta en la Ley ASEP?
 3. ¿Qué ventajas tienen los pueblos indígenas respecto a su participación en educación, con la Ley ASEP?
 4. ¿Qué opinan acerca del trabajo de los CEPOS?, ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades?
 5. ¿Cuáles serían las tareas pendientes de las organizaciones indígenas respecto a educación?
- ◆ Apliquen la entrevista a miembros de la comunidad e instituciones educativas del medio.
- ◆ Después del trabajo de campo elaboren un informe y socialicen en plenaria.

Resumen del tema

Esta unidad aborda el marco normativo de la Gestión del Sistema Educativo Plurinacional planteado en la Constitución Política del Estado y la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

En la primera parte se hace referencia a los artículos de la Constitución Política del Estado Plurinacional respecto a la diversidad cultural, la descolonización de la educación y la descentralización y las autonomías indígenas, que tienen relación con la gestión educativa.

En la segunda parte se hace referencia a los capítulos y artículos concernientes a la Organización curricular, administración y gestión del Sistema Educativo Plurinacional, que plantea la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez. La última parte se refiere a las normativas sobre participación social en la educación, tomando en cuenta las diferentes unidades territoriales de gestión y los tipos de competencias que establece la Ley.

Lecturas complementarias

1. Nueva Constitución Política del Estado (2008). Texto Final Compatibilizado. Versión Oficial aprobada por la Asamblea Constituyente el 2007 y compatibilizada en el Honorable Congreso Nacional el 2008. Octubre 2008.
2. Ley de la Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. (2010) Ministerio de Educación. La Paz.
3. Las autonomías indígenas originarias (2008) Consejos Educativos de Pueblos originarios de Bolivia. La Paz.





Tema 5

El “Vivir Bien” en la escuela -comunidad: Modelos Locales de gestión educativa



Objetivo

Enseñamos-aprendemos la diversidad cultural que existe en Bolivia y las visiones de educación propia, mediante un análisis de las demandas de las organizaciones sociales, populares y de los pueblos indígenas, para proponer pautas de gestión educativa local, en el marco de la descentralización, el pluralismo y la educación comunitaria productiva.

Actividad de inicio: Guía de trabajo N° 1

(Trabajo grupal)

- ◆ Reflexionamos con respecto a lo que estamos entendiendo por el concepto del vivir bien en contraposición al concepto de vivir mejor
- ◆ Socializamos nuestras reflexiones en la plenaria

5.1. Ejes articuladores de la gestión educativa local

La necesidad de desarrollar modelos educativos que respondan a las expectativas, y necesidades de la población boliviana, tienen su sustento en el reconocimiento del país como un mosaico diverso de pueblos, culturas, idiomas, eco-sistemas, con estructuras de desarrollo económico-social diferentes. Si la diversidad en todos estos ámbitos es tal, la educación y la escuela deben ser diferentes y responder a la realidad social, cultura, económica, geográfica y ecológica de cada localidad.

5.1.1. Modelos locales de gestión educativa y diversidad cultural

Como es sabido, Bolivia es un país multicultural y plurilingüe. La heterogeneidad cultural caracteriza todo el territorio del país, en la región oriental al lado de agricultura empresarial coexisten pueblos originarios que viven en comunidades con diferentes modalidades de relación; en las zonas andinas (Oruro, La Paz, Chuquisaca, Cochabamba) una población importante vive en comunidades campesinas o ayllus. En la Amazonía existe una mayor densidad étnica, y en la región andina



están presentes los pueblos indígenas con mayoría poblacional (quechua y ay-mara).

Si bien algunas estadísticas reflejan una creciente migración campo ciudad y un acelerado proceso de descampesinización y desindigenización, no toman en cuenta las características culturales de la migración. Por ejemplo, en las comunidades campesinas andinas del altiplano, los migrantes itinerantes (doble residencia) viven entre su comunidad y la ciudad, en la lógica de control vertical de los pisos ecológicos (Murra 1987), la ciudad es considerada un piso más. Debido a la gran plasticidad que goza la noción de comunidad, muchos actos de la comunidad se trasladan a la ciudad. Asimismo, muchos migrantes definitivos, vuelven a sus comunidades solamente para pasar los cargos y mantener su derecho a la tierra y, por ende para recrear sus lazos de pertenencia a su comunidad.

Yo vivo en la ciudad de La Paz, mi terreno está sembrando mi sobri-no, pero por turno de mi terreno me tocó pasar el cargo de Jilakata, entonces, dejando todo, incluso mi trabajo, he tenido que venir y quedarme un año a servir a mi comunidad. Durante ese año mucho he caminado en beneficio de la comunidad. Andaba siempre con coquita para dar a la gente, eso es el cariño de una autoridad. Yo no puedo dejar mi terreno en la comunidad porque entonces ya no pertenecería a esta comunidad, ya no sería nadie. Si me preguntan de dónde eres, qué les puedo responder. (Huari-Oruro, cit Arratia 2009).

Es importante mencionar que la heterogeneidad cultural se expresa no sólo en el área rural, sino también en las ciudades donde la presencia de poblaciones indígenas es importante. La presencia de inmigrantes provenientes de diversas culturas en los grandes poblados del país, configura verdaderos escenarios multiculturales, espacios en los que se moldean culturas e identidades urbanas con diversos matices.

A lo largo de historia de nuestro país, la diversidad cultural fue invisibilizada en las políticas de Estado, en particular los pueblos indígenas fueron minorizados y subalternizados, a pesar de representar una mayoría poblacional. Con la Nueva Constitución, la diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional. El Estado reconoce la existencia y los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales.

Asimismo, la NCP reconoce la autonomía indígena originaria campesina que consiste en el autogobierno como ejercicio de la libre determinación de las naciones y los pueblos indígena originario campesinos, cuya población comparte territorio, cultura, historia, lenguas, y organización o instituciones jurídicas, políticas, sociales y económicas propias. En el marco de las autonomías, la educación es una

competencia concurrente, vale decir, que las autonomías indígenas tienen competencias en la organización, planificación y ejecución de planes, programas y proyectos de educación.

Por consiguiente, los pueblos indígenas y comunidades campesinas, amparadas por las Leyes, podrán proponer diversas formas de gestión educativa, adecuadas a las necesidades y características de sus territorios, culturas e instituciones educativas. Esto representa un cambio trascendental, ya que si tomamos en cuenta que la educación es un aspecto central en la reproducción de la cultura propia y las concepciones de bienestar y desarrollo local, la vigencia de un modelo único de gestión educativa impartido desde el nivel central ya no es factible. Un sistema Educativo Plurinacional requiere formas de gestión educativa plurinacionales y locales.

5.1.2. Descolonización de la educación ligada al “progreso” y “desarrollo”

Los sentidos educativos – para qué educar – son un aspecto central en la configuración de los modelos locales de gestión educativa. Esto se encuentra muy ligado al debate sobre la concepción del desarrollo y bienestar desde una perspectiva intercultural.

Actualmente, según las tendencias mundiales, “la educación formal y con molde universal sigue siendo vista como la llave dorada que resolverá todos los problemas de sobrevivencia” (Torres, 1992). En el mundo global existe un vínculo irrenunciable entre educación y desarrollo. El desarrollo es definido como proceso de industrialización, modernización y occidentalización. Pero este concepto desarrollo no es viable, ya que no es posible generalizar a todas las sociedades los modelos de producción, de vida y de consumo descomunal de energía y explotación recursos naturales de los países llamados desarrollados, porque esto pondría en serios riesgos la sostenibilidad de la vida en el planeta.

José de Souza Silva (2007)¹, sostiene que después que los modelos de desarrollo han fracasado en la región desde 1492, lo que cabe es descolonizar la “idea de desarrollo”. Dicho esfuerzo requiere pensar histórica y filosóficamente las razones comunes del fracaso de los “modelos” que nos han sido impuestos históricamente, sin caer en la trampa estéril de discutir los adjetivos—integral, endógeno, alternativo, sostenible, deliberativo, local, territorial, humano—más apropiados para el desarrollo. La relevancia—o irrelevancia—de lo que hoy llamamos “desarrollo” es construida por los significados culturalmente atribuidos a su naturaleza y por las relaciones políticamente establecidas para su dinámica, y no por sus adjetivos.

Inspirados en el modo clásico de innovación de la ciencia moderna creada en Europa occidental, en los siglos XVI y XVII, los “modelos fracasados” tienen, entre

1. Conferencia magistral presentada en el Primer Congreso Internacional “Universidad, Desarrollo y Cooperación”, realizado en Cuenca, Ecuador, 2007.josedesouzasilva@gmail.com.



otros rasgos comunes, la pretensión de ser universales en su aplicación, concebir la realidad como una máquina y reivindicar neutralidad para sus impactos. Por causa de la experiencia colonial de América Latina, es imprescindible responder a algunas preguntas tan críticas como obvias: ¿quiénes crearon dichos modelos, desde qué realidad, a partir de cuáles premisas y para lograr qué agenda? Rehenes de la lógica de la modernidad/colonialidad europea, dichos modelos fueron concebidos siempre en ciertos idiomas, creados siempre por ciertos actores y nos llegaron siempre desde ciertos lugares, que nunca coinciden con nuestros idiomas, actores y lugares. Por lo tanto, dichos modelos fueron concebidos lejos de nuestro contexto y sin compromiso con nuestro futuro.

El objetivo fue facilitar la dominación para la explotación, los imperios crearon la dicotomía del superior-inferior, con el criterio del racismo para jerarquizar a los grupos humanos, y la premisa del universalismo para “naturalizar” la colonización cultural que establece para el inferior el pensamiento subordinado al conocimiento autorizado por el superior. Por eso, la humanidad fue dividida en civilizados-primitivos a partir de 1492, y en desarrollados-subdesarrollados a partir de la Segunda Guerra Mundial. Bajo el derecho del más fuerte, ellos generan, ellos transfieren y nosotros adoptamos.

Para facilitar nuestra formación como meros receptores de ideas, creencias, conceptos, teorías y paradigmas euro-céntricos, nuestros sistemas de comunicación y educación han sido “diseñados” bajo la pedagogía de la respuesta que forja a “seguidores de caminos”.

José de Souza Silva (Ibid) plantea las siguientes premisas para la descolonización de la idea de desarrollo como paradigma universal.

- ❖ El desarrollo no es universal sino contextual. Un “modelo” exitoso en un lugar no será exitoso si es replicado en otros lugares. La realidad no es homogénea. El desarrollo es específico, es singular en diferentes contextos.
- ❖ Todos siempre fuimos, somos y seremos apenas diferentes. Nunca hubo, no hay y nunca existirán civilizados-primitivos o desarrollados-subdesarrollados. Estas son falsas dicotomías ideológico-epistémicas creadas para fines de dominación. La dicotomía del “superior-inferior” facilita la dominación para la explotación. Para ser relevantes para nuestras sociedades, los sistemas de comunicación y educación de la región deben abandonar la reproducción de dicha dicotomía. Lo que significa ser “civilizado” y “desarrollado” ha dependido históricamente de los parámetros del más fuerte, que los impone para efectos de comparaciones donde él siempre emerge como superior y los demás como inferiores. Como la civilización occidental es la civilización del tener y no la civilización del ser, dichos parámetros cuantitativos—son de naturaleza material y tecnológica, para que existan siempre “brechas” cuantitativas a ser superadas.

- ❖ No se puede transformar la realidad con respuestas sino con preguntas. Los educadores latinoamericanos deben adoptar la pedagogía de la pregunta que forma “constructores de caminos”, porque no se aprende con la respuesta ya existente sino con la pregunta localmente relevante que desafía el talento de los interesados. Los adultos no se comprometen con la respuesta que escuchan sino con aquella de la cual participan de su construcción. Para la relevancia de los esfuerzos de desarrollo es más apropiada la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire, que permite problematizar el mundo desde nuestro contexto, formando constructores de caminos que todavía no existen, que la pedagogía de la respuesta de la Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard, que nos lleva a un mimetismo que forja seguidores de caminos ya existentes.
- ❖ El enfoque del “desarrollo de” prevalece sobre el enfoque del “desarrollo en”. El “desarrollo en” un país es un esfuerzo realizado en un lugar geográfico para explotar sus ventajas ecoambientales, socioculturales o de otra naturaleza. El “desarrollo de” incluye necesariamente el desarrollo humano y social de la gente de dicho país, y es realizado desde y con la gente, tomando en cuenta su complejidad, diversidad y diferencias. Por eso, en el “desarrollo en” prevalece la filosofía del “modo clásico” de innovación de cambiar las cosas para cambiar las personas, mientras en el “desarrollo de” prevalece la filosofía del “modo contextual” de innovación de cambiar las personas que cambian las cosas. No por accidente, el 75% de los procesos de transformación institucional que fracasa en el mundo tiene como fuente de inspiración el “modo clásico” de innovación.
- ❖ Debemos aprender inventando desde lo local para no perecer imitando desde lo global. Los modelos universales no son malos porque son foráneos sino porque, concebidos desde una realidad particular, son impuestos a otras realidades donde resultan irrelevantes por ignorar los valores, creencias, experiencias, historias, saberes, necesidades y aspiraciones locales. Para ser relevante localmente, el desarrollo “posible” debe movilizar la imaginación, capacidad y compromiso de los actores localmente interesados en influenciar ciertos aspectos de su futuro.
- ❖ Sin emoción no hay pasión, y sin pasión no hay compromiso. Para ser relevante, el desarrollo “posible” en distintos contextos debe ser capaz de emocionar para apasionar, y apasionar para comprometer a los actores sociales e institucionales localmente interesados en participar de la construcción del futuro que tendrá impacto en su existencia y en la existencia de otras formas y modos de vida. Eso implica imaginar sueños colectivos para crear fuentes de emoción colectiva.
- ❖ La cooperación ética no entrega el “pescado” ni transfiere el “anzuelo” sino comparte el “arte de hacer anzuelos”. El enfoque que entrega el pescado atiende a la agenda oculta del superior diseñada para crear dependencia absoluta entre los inferiores. El enfoque que transfiere el anzuelo atiende a la agenda oculta diseñada para definir los peces que el inferior tendrá acceso, a través del control de la forma y tamaño del anzuelo (modelo) previamente fabricado.



El enfoque que comparte el arte de hacer anzuelos es el único que permite a los “talentos humanos” locales, que conocen a sus aguas y a sus peces, desarrollar su capacidad para construir anzuelos en las formas y tamaños que sus realidades, necesidades y aspiraciones requieren.

La descolonización de la idea de educación asociada al “progreso”, supone dar paso a nuevos imaginarios sobre bienestar en cada localidad. Los padres de familia apuestan a la educación de sus hijos «para que se superen» y puedan migrar a las ciudades, porque ven que la educación les ofrecerá un futuro mejor fuera de sus lugares de origen. Estas ideas se encuentran muy arraigadas debido a que la escuela y los medios de comunicación venden un proyecto de vida y bienestar basados en la modernidad y el modelo de vida urbana, descartando otras posibilidades de educación y trabajo vinculados al desarrollo local y la afirmación de la identidad propia.

En suma, los modelos de gestión educativa en un Estado Plurinacional como Bolivia, deben estar guiados por sentidos educativos basados en concepciones de desarrollo local, pues está claro que no es posible “una educación para todos”, acuñada en el molde de las sociedades hegemónicas y el mercado.

5.1.3. Gestión educativa para “Vivir Bien”

La Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional adopta varios principios éticos morales de las diferentes culturas y nacionalidades expresadas en el “Vivir Bien”, que propone un nuevo paradigma de “desarrollo” y bienestar centrado en una relación amable entre los seres humanos y estos con la naturaleza. El Presidente Evo Morales, en el prólogo del libro “El Vivir Bien” ¿Paradigma no capitalista? (2011) dice:

El Vivir Bien como una forma de vida, de relacionamiento con la naturaleza, de complementariedad entre los pueblos es parte de la filosofía y la práctica de los pueblos indígenas. Asimismo, no sólo desnuda las causas estructurales de las crisis [alimentaria, climática, económica, energética] que vive nuestro planeta, sino que plantea una profunda crítica al sistema que está devorando a los seres humanos y a la naturaleza: el sistema capitalista mundial.

Mientras los Pueblos Indígena proponen para el mundo el “Vivir Bien”, el capitalismo se basa en el vivir mejor. Las diferencias son claras: El vivir mejor significa vivir a costa del otro, explotando al otro saqueando los recursos naturales, violando a la Madre Tierra, privatizando los servicios básicos; en cambio el “Vivir Bien”, es vivir en solidaridad, en igualdad, en armonía, en complementariedad, en reciprocidad.

Los enfoques dominantes de educación están orientados a educar a las personas, desde temprana edad, “para vivir mejor”, esta es una idea muy arraigada di-

fácil de cambiar, quizá porque la valoración de ese modelo de vida este asociado a nuestra herencia colonial. Es por demás evidente que el diseño de los modelos de gestión de las instituciones educativas ha sido y son funcionales a dicho objetivo.

La pregunta es: ¿Cómo sería una institución educativa donde se enseñe a los niños y jóvenes el Vivir Bien? Lo primero que tal vez se tendría que hacer es revitalizar las concepciones de “desarrollo” y bienestar de las culturas originarias. Esto permitía definir que tipo de educación y cómo deberían funcionar las instituciones educativas en los diferentes contextos sociales y culturales.

Vale decir que, en la escuela se difundan saberes para “Para Vivir Bien”, que las reglas y normas de funcionamiento de las instituciones educativas rescaten los valores de las culturas organizativas tradicionales, que la planificación sea hecha en función y /o los ritmos de vida de las comunidades.

5.1.4. Gestión educativa para el cuidado de la madre tierra y la crianza de la biodiversidad

Los resultados del acelerado proceso de industrialización de occidente moderno, han llevado a una crisis social y al deterioro ambiental en el mundo, reflejada en los drásticos cambios climáticos y una dramática perdida de diversidad genética y cultural. Esto se ve reflejado en el hueco en la capa de ozono en la Antártida, el progresivo recalentamiento del planeta, la desertificación y extinción de bosques, el agotamiento energético y la sobre explotación, que pone el riesgo el respeto a la vida.

Esta situación ha impulsado a adoptar medidas de contención para garantizar la sostenibilidad de los recursos naturales. Además de la interpelación a las políticas mundiales y a los países que tienen una mayor responsabilidad en la contaminación ambiental, también se han incrementado propuestas y acciones de capacitación sobre manejo y uso sostenible de los recursos naturales. Dichas propuesta de educación ambiental no han superado la visión antropocéntrica y la relación instrumental hombre-naturaleza, invisibilizando las concepciones culturales y cosmovisiones de las diversas culturas, que guardan saberes milenarios crianza de la biodiversidad.

Coincidentemente, en muchos territorios habitados por pueblos indígenas y/o culturas originarias, se ha visto que existe una mayor conservación y trato amable a la naturaleza. El territorio que abarca los Andes y la Amazonía representan uno de los más importantes reservorios de biodiversidad en el planeta, lo que permite confirmar el nexo esencial entre cultura y naturaleza.

Bolivia es uno de los países más mega diversos que existen en el planeta, pues de los 103 agroecosistemas clasificados en el mundo, en Bolivia están presente 84 que proporcionan el 40 % de las variedades de plantas en el mundo. Las zonas



agroecológicas se extienden desde el altiplano (3000 a 5000 msnm) hasta las llanuras (700 a 150 msnm). La gran diversidad agroecológica (Puna, altiplano, valles de altos, valles mesotérmicos bosques húmedos, chaco, llanuras, etc.), determinan a su vez, diversas cosmovisiones, modos de vida, de producción, de organización, etc.

Las cosmovisiones de las culturas originarias de los Andes y la Amazonía son biocéntricas y/o agrocéntricas. Esto quiere decir que el cosmos es una entidad viva compuesta por la comunidad humana, la naturaleza y las deidades (Grillo 1993). En las culturas andinas la naturaleza es concebida como la Pacha Mama o Madre Tierra, en la culturas amazónica el bosque tiene diferentes nombres en su propia lengua. Por ejemplo, en la cultura guaraní, la deidad del bosque se llama "Coquena":

La dueña del monte se llama Coquena, ella es mujer y se presenta en forma de algún animal del monte, ella es dueña de los animalitos, del chancho, del acuti, y el gualacatu. Cuando entramos al monte a cazar, a cosechar miel o sacar madera, tenemos que pedirle permiso y hay que invitarle ofrendas. Cuando cazan animalitos que son crías todavía o cortan mucha madera ella sabe enojarse (Anciana Guaraní-Cit Arratia 2009).

Un aspecto que es central en este modo de convivir con la naturaleza es la visión holística, pues todos los seres que habitan el cosmos son considerados vivos, los cerros, las plantas, las aguas, los animales, son personas. Los seres de este "mundo vivo" mantienen relaciones múltiples que permiten una recreación constante, por eso es un mundo en permanente conversación. En este sentido, la regeneración de la vida está basada en la simbiosis y reciprocidad entre todas las formas de vida. (Rengifo 1996: 35).

El ritual es un momento sacralizado de la regeneración de la vida, es un acto de reciprocidad que permite restablecer la armonía. Así, la siembra, la cosecha, las fiestas y las manifestaciones inesperadas de la naturaleza están acompañadas de ritualidad. Por tanto, los pueblos originarios tienen una cultura de la vida, la fuente de vida es la naturaleza.

Aquí es importante detenernos para hacer una revisión conceptual sobre cosmovisión. Una definición muy sencilla es: "la visión del mundo que tiene cada persona". La cosmovisión define en cierto modo la forma de relacionamiento entre hombre y naturaleza, Cuando nos referimos a la cosmovisiones aludimos también a las cosmovisiones que no son propias de las culturas originarias, sino de otras matrices culturales.

Una cosmovisión, al ser una explicación y una interpretación del mundo, es por consiguiente una aplicación de ésta visión a la vida práctica (Van Kessel 1992).

En este sentido, no es posible hacer una separación entre dimensión simbólica ritual y dimensión práctica. Lo simbólico no quiere decir irreal, al contrario, todo símbolo es símbolo de la realidad (Mires 2004:183).

En la dimensión simbólica, algo coincidente en las culturas andinas y amazónicas es la concepción del entorno natural como un mundo vivo, La dimensión práctica encierra un conjunto de conocimientos empíricos, por ejemplo, los saberes sobre los indicadores climáticos para predecir la ocurrencia de las lluvias, las heladas y las granizadas. La dimensión práctica se expresa en la actitud de respeto, cuidado de la naturaleza. La dimensión simbólica tiene también su expresión práctica en el tipo de relacionamiento entre miembros de la comunidad, se expresa en la reciprocidad, el colectivismo, etc.

En el caso de los ayllus y comunidades andinas, si bien existen muchos elementos comunes en las cosmovisiones, es importante subrayar que no hay “una sociedad andina”, sino muchas, debido a la heterogeneidad del medio (natural) y social, y también debido al contacto intercultural, por tanto, no es posible afirmar que hay “una cosmovisión andina ideal armónica (Greslou 1990). Las cosmovisiones en los ayllus y comunidades andinas, se han ido recreando a través del tiempo, pero también han ido cambiando y erosionando.

Lo mismo ocurre en el caso del pueblo guaraní y los pueblos indígenas de la Amazonía, es innegable la vigencia de cosmovisiones arraigadas en la cultura tradicional local, al mismo tiempo, también están vigentes las cosmovisiones que son producto del contacto intercultural asimétrico.

Esto quiere decir que en las diferentes poblaciones, comunidades, ayllus, pueblos indígenas, etc., las cosmovisiones cobran diferentes sentidos, a su vez, en cada colectivo no todos sus miembros comparten la misma cosmovisión. Las cosmovisiones pueden cambiar, dependiendo de donde se ubican las personas y los intereses que tienen, por ejemplo, la cosmovisión sobre la naturaleza de los migrantes andinos que viven en zonas de colonización no es la misma que la que tienen en su lugar de origen, ellos buscan acceder a los recursos naturales con avidez. También es importante mencionar que las ciudades son un espacio vivo de recreación de las cosmovisiones de las culturas originarias.

Las cosmovisiones sobre el trato amable a la naturaleza se diferencian por el arraigo a la cultura y las diferencias generacionales, la cosmovisión sobre la naturaleza, de los adultos es muy diferente a la de los jóvenes que pasaron por la educación formal y la migración. Los jóvenes se resisten a seguir las costumbres y rituales practicados por sus padres y abuelos.

En el plano epistemológico, desde la mirada científica, estas cosmovisiones son catalogadas como el mundo simbólico separado de la realidad, meras supersticiones que pertenecen al pasado superado. Sin embargo, quizá es importante



no perder de vista que una alternativa frente al proceso homogeneizante son los modos de vida y los saberes milenarios de la cultura andina, que guardan todavía formas de convivencia armónica entre seres humanos y la naturaleza. La crianza de la vida en nuestras culturas originarias resultan ser una opción, tal vez la más viable frente al deterioro ambiental y la muerte del planeta. Por consiguiente, la escuela universal impuesta en una diversidad de contextos culturales, debe ser repensada, de lo contrario seguirá contribuyendo a la extinción de la vida.

La gestión educativa local debe asumir la tarea de capitalizar dichos saberes locales sobre el cuidado de la naturaleza, mediante el desarrollo de una pedagogía con justicia ecológica en los espacios de la educación formal. Es importante tomar en cuenta que la gestión educativa no se reduce sólo a la escuela o el aula, sino que tiene relación con el entorno social, cultural y también ambiental.

Es decir, no se trata solo de inculcar a los niños en el aula lecciones sobre medio ambiente, la escuela debe promover acciones concretas. Por ejemplo, el tratamiento de la basura, es sorprendente la cantidad de basura (embases de refrescos, dulces, lácteos, embases desechables de comida, papeles, etc.), que es desechada en las aulas, el patio y los predios de las unidades educativas, de cuya producción y destino nadie asume la responsabilidad.

En el área rural, las escuelas pueden convertirse en centros de crianza de la biodiversidad, acopiando, redistribuyendo e intercambiando semillas nativas producidas en la localidad. Asimismo, puede desarrollar proyectos concretos para reforestar los predios de la escuela y la comunidad. Estos proyectos también pueden estar orientados al cuidado del agua, la difusión de la agricultura orgánica y sobre todo inculcar los valores, la ritualidad y las cosmovisiones de las culturas originarias, respetuosas con la “Madre Tierra”.

Actividad de desarrollo: Guía de trabajo No. 2

(En grupos)

- ◆ Leen texto: “El antropocentrismo de la ciencia que prima en la escuela contribuye a matar a la naturaleza”.
- ◆ Después pueden seleccionar uno o dos libros que son usados en las asignaturas de ciencias sociales, ciencias de la vida, lenguaje, etc., de cualquier nivel y ciclo de la educación formal.
- ◆ Identifican un capítulo lección que quieran analizar.
- ◆ Responden a las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es la imagen del individuo que está allí representado?
 - ¿Cómo son vistos los seres humanos con relación a la naturaleza?

- ¿Cómo se entiende el éxito y el bienestar?
- ¿Cuál es el papel asignado a la ciencia y tecnología?
- ¿Cuales son los valores humanos básicos que reflejan los contenidos?²
- ◆ Socializamos el trabajo y realizamos un análisis crítico en plenaria.

Lectura para el análisis

“El antropocentrismo de la ciencia que prima en la escuela contribuye a matar a la naturaleza”.

La escuela contribuye en la muerte paulatina de la naturaleza debido a la ideología del proyecto modernizante que subyace en los modelos educativos y específicamente en los contenidos curriculares.

La globalización del modelo industrial de producción y consumo, conjuntamente con los ideales legitimadores del individuo autónomo y del progreso, basado en la tecnología socavan la diversidad cultural y biológica.

El mito occidental de que los seres humanos tienen una condición privilegiada entre las formas de vida que constituyen la comunidad bioética es uno de los mensajes culturales centrales que los estudiantes encuentran en la escuela. Por ejemplo, los títulos de los libros o textos de enseñanza, anuncian en forma por demás inocente que los seres humanos son el punto de referencia para dar sentido al mundo: “Nuestras regiones”, “nuestra tierra”, “nuestro mundo”, “nuestros recursos”, son ejemplos típicos de los títulos en los libros.

En esta apropiación de los recursos por el individuo autónomo, la naturaleza pasa a ser un objeto inerte. El estudio de la naturaleza está enfocado en la revelación de todos sus secretos, para someterla a la manipulación, explotación, control, etc. Por eso en muchos textos de ciencias naturales, se pueden encontrar los siguientes títulos: Explotación del agua, explotación de los minerales, manejo y explotación de los bosques. La propiedad y las necesidades solamente de los humanos, son predominantes en este discurso.

La explotación de la naturaleza resulta ser eficiente gracias al desarrollo de la ciencia y la tecnología occidental moderna. Por tanto, la escuela es un espacio donde los docentes inculcan a los estudiantes la necesidad de apropiarse de los adelantos tecnológicos como requisito indispensable para alcanzar el progreso. En este sentido educación llega a ser sinónimo de modernización, proceso que no es neutro sino que refuerza modos culturales de pensar que pretenden ser universales. (Bowers, 2002).

2. Adaptado de Bowers (2000)



5.1.5. Gestión del territorio y gestión educativa comunitaria productiva

Cuando hablamos de los objetivos de la educación, es importante pensar en un proyecto histórico para el país. La gestión territorial y la educación nos remiten necesariamente a un análisis sobre educación y empleo. La pregunta es: ¿Qué debemos aprender para tener opciones de vida?

En Bolivia, gran parte de los rubros de profesionalización están pensados para la industria y los servicios. Revisando los datos sobre desarrollo y empleo, en Bolivia los cambios estructurales adoptados en 1985, han modificado profundamente la estructura económica del país. Según un estudio realizado el año 2002 existían aproximadamente diez empresas capitalizadas resultantes de la fragmentación de las anteriores empresas públicas; alrededor de unos cien grupos económico-financieros de tipo mixto, entre extranjeros y nacionales, que operan en la industria, la minería los hidrocarburos, la banca, y, en alguna medida en la agricultura comercial; una quinientas empresas medianas y pequeñas en la industria y el comercio, y unas 500 mil microempresas, con menos de cuatro personas por establecimiento, muy bajos niveles de productividad, y una escasa capacidad de reclasificarse por sí solas hacia esquemas más modernos de generación de producción y empleo [Grebe, 2002]. Desde entonces este panorama no ha cambiado mucho, excepto porque algunas empresas han sido nacionalizadas.

Otro dato importante es que aproximadamente la mitad de la población boliviana vive en las áreas rurales. A pesar de los efectos del cambio climático, la creciente migración campo-ciudad, etc., este sector no ha perdido su capacidad de absorber más o menos el 43% de la población económicamente activa [PEA].

El vacío existente en las políticas educativas sobre educación y diversidad cultural y sobre educación, cultura y trabajo no ha sido resuelto. Por tanto, en el marco de las autonomías, es preciso vincular la gestión territorial con proyectos de vida de los pueblos indígenas y con los objetivos de la educación de niños y jóvenes que son parte de una gran diversidad de culturas.

Desde la visión de los pueblos originarios, tierra y territorio son concebidos como seres que forman parte de la vida, con todos sus elementos vitales. En tal sentido, tierra y territorio no se reducen sólo al aspecto geográfico, sino que forma parte de las dimensiones culturales, sociales, productivas y económicas de un pueblo. En el campo de saberes y conocimientos vida y territorio, articula e interrelaciona, saberes y experiencias y prácticas de la comunidad y sociedad, a partir de una relación de convivencia armónica y recíproca entre el ser humano y la naturaleza. [Currículo de formación de maestros- Ministerio de Educación 2010].

La Constitución Política del Estado, señala que: el territorio indígena originario campesino comprende áreas de producción, áreas de aprovechamiento y conservación de los recursos naturales y espacios de reproducción social, espiritual

y cultural. El Estado reconoce, protege la integralidad del territorio indígena originario campesino, que incluye el derecho a la tierra, al uso y aprovechamiento exclusivo de los recursos naturales renovables en las condiciones determinadas por la ley; a la consulta previa e informada y a la participación en los beneficios en el uso sostenible de los recursos naturales no renovables que se encuentran en sus territorios; la facultad de aplicar sus normas propias, administrados por sus estructuras de representación y la definición de su desarrollo de acuerdo a sus criterios culturales y principios de convivencia armónica con la naturaleza. [Art.403].

En este marco, la educación comunitaria productiva no implica solamente la producción de conocimiento local sino también la producción material. Es decir la producción de conocimiento local debe responder a las necesidades cognitivas del sistema productivo local. Por tanto, la gestión del territorio moldea un modo particular de gestión educativa local.

Esto supone una articulación de los procesos productivos de la comunidad con la escuela. En este campo la producción material e intelectual se consolida a partir de los saberes y conocimientos proyectados a la creación de tecnologías innovadoras y ecológicas, y el aprovechamiento de nuevas tecnologías, producción desde la escuela-comunidad. [Currículo de formación de maestros- Ministerio de Educación 2010].

Por ejemplo, en las comunidades campesinas andinas, la gestión educativa tendría que promover el potenciamiento de la agricultura tradicional, de manera que ésta siga siendo una opción de vida para un sector importante la población. De igual forma, en los pueblos indígenas de la amazonia, las diversas actividades productivas deben ser la base de la educación comunitaria productiva y la gestión del territorio, de modo que las opciones de vida no estén solamente en las ciudades sino también en las comunidades.

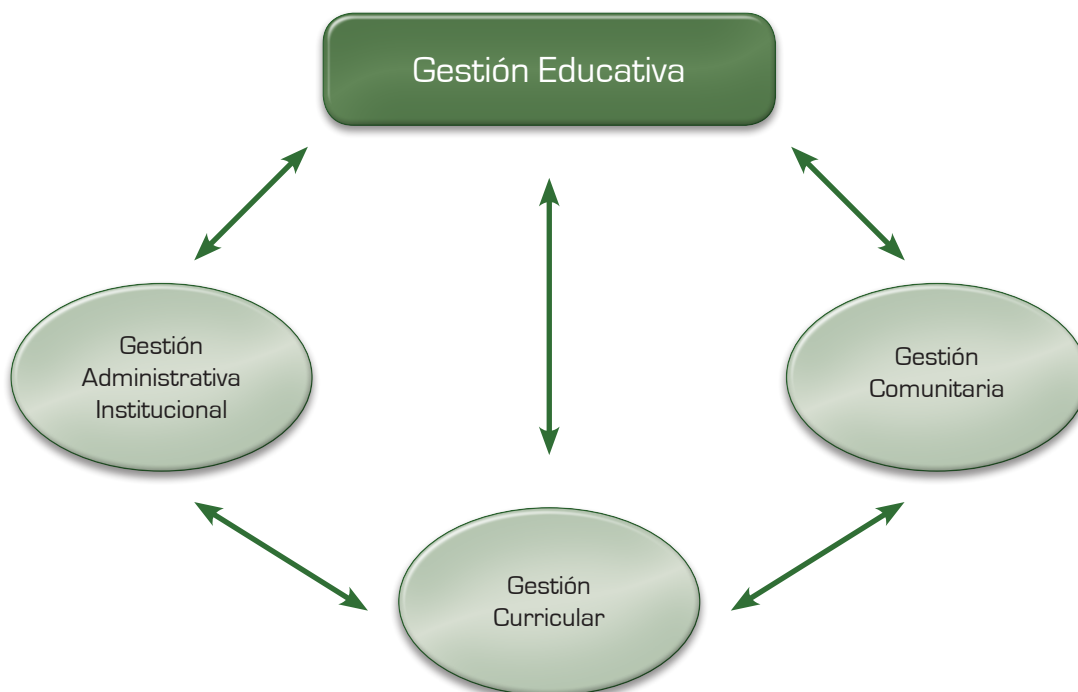
5.2. Repensando la escuela como institución

Como ya se dijo, la Reforma Educativa de 1994 puso mucho énfasis en las innovaciones de aula, dejando de lado las reformas en la gestión institucional. Actualmente, está todavía vigente un modelo de gestión educativa gerencial, centralizado y burocrático. Es bien cierto que la Revolución Educativa emprendida por el gobierno de Evo Morales es un proceso de largo alcance, ya que las viejas estructuras de la administración estatal cimentadas bajo el poder colonial tardarán en cambiar.

No obstante, es importante pensar que los cambios deben emerger de las bases, las propuestas locales pueden llegar a ser masas críticas y acelerar los procesos. Repensar la escuela como institución implica proponer nuevas culturas escolares centradas en las costumbres y valores propios. En realidad la escuela no debería ser una institución ajena a la comunidad sino parte de ella.



En el modelo gerencial que prima en la gestión educativa existe un divorcio entre la gestión administrativa –institucional, la gestión curricular y la gestión comunitaria. Desde una visión holística y centrada en las culturas locales, estos componentes de la gestión están íntimamente relacionados, son interdependientes y forman parte de un todo. La participación social es un eje transversal en la gestión institucional y en la gestión curricular. De hecho, las transformaciones curriculares deben estar acompañadas de transformaciones institucionales.



5.2.1. Gestión comunitaria participativa, democrática y con equidad de género

De acuerdo a las disposiciones que contempla la Ley ASEP, la participación social y comunitaria en la gestión educativa es la participación de los actores sociales, actores comunitarios, madres y padres de familia con representación y legitimidad, vinculados al ámbito educativo. La participación social comunitaria comprende la estructura, mecanismos, composición y atribuciones dirigida al apoyo en el desarrollo de la educación, sujeta a reglamentación. (Art. 90).

La participación comunitaria es un eje transversal en todos los ámbitos de la gestión educativa, esto significa que no hay espacios restringidos o exclusivos de ciertos actores. Por ejemplo, algunos maestros piensan que los padres de familia o los ancianos de la comunidad no saben sobre educación, o que los directores tienen la atribución exclusiva en la gestión educativa. La comunidad educativa debe tener un rol protagónico en el diseño de proyectos educativos, por tanto, en la toma de decisiones sobre:

- La definición los objetivos de la educación y/o la construcción y de los sentidos educativos, que debe estar sustentada en las demandas de empleo, los valores y cosmovisiones de las culturas locales.
- La definición de la estructura organizacional, los roles de los actores y las instancias de coordinación.
- La planificación institucional, la elaboración del Plan Operativo Anual (POA), el monitoreo y evaluación de las actividades planificadas. De acuerdo a los ritmos de vida y dinámicas locales.
- La definición de reglamentos internos y el manejo de conflictos de acuerdo a la democracia comunitaria.
- El mantenimiento de la infraestructura y el equipamiento, ya que son condiciones necesarias para ofrecer una educación de calidad, tomando en cuenta las concepciones de hábitat, el clima y otras particularidades de cada localidad.
- En la gestión de los recursos materiales y económicos, ya que la gestión de los recursos disponibles en cada institución educativa debe ser transparente y compartida con todos los miembros de la comunidad educativa.

La equidad de género es un aspecto muy importante en la gestión educativa comunitaria, ya que hombres y mujeres tienen los mismos derechos y obligaciones para participar sin discriminación alguna. Las mujeres, madres de familia, hijas, ancianas deben participar en la toma de decisiones sobre la gestión educativa, desde las bases u ocupando cargos en las Juntas Escolares. De igual modo, las maestras que son autoridades educativas deben ser reconocidas y su aporte debe ser valorado, al igual que de los hombres.

5.2.2. Estructuras organizativas horizontales y descentralizadas

Las estructuras organizativas y las normas y reglamentos son muy importantes para el funcionamiento de una institución educativa, pues permite definir claramente quienes conforman la institución, los roles que ocupan, y los derechos y obligaciones de cada uno de sus miembros.

En este sentido, en vez de solo replicar mecánicamente las normas de una cultura institucional que, no sólo es ajena, si no que termina siendo “letra muerta”- debido a su poco o ningún beneficio- es mejor definir acuerdos para una convivencia armónica, pasar de una comunidad educativa a una educación comunitaria con identidad. A continuación presentamos algunas pautas recogidas de experiencias concretas:

La estructura organizacional de una institución educativa define básicamente la disposición de los grupos organizados en función a ciertas responsabilidades. También define las relaciones respectivas entre estos grupos organizados de actores en cuanto a la comunicación, coordinación, los niveles en la toma de decisiones etc. Es decir, es la manera en que las partes que componen una institución están dispuestas para cumplir ciertas funciones.



Estas son algunas características de organizaciones descentralizadas:

- ◆ Organizaciones autónomas para diseñar su propio proyecto educativo, sus propias formas administrativas de recursos y autonomía en cuanto a innovaciones pedagógicas. En general autonomía para la toma de decisiones y cambios emergentes de las demandas y necesidades locales.
- ◆ Organizaciones abiertas a la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa en los diferentes aspectos que hacen a la gestión institucional, curricular y comunitaria.
- ◆ Organizaciones que en su interior funcionen de manera descentralizada, donde no sólo se descentralicen las responsabilidades sino también el poder de decisión en las diferentes comisiones.
- ◆ Organizaciones que funcionen en redes internas de actores y redes externas de instituciones homólogas que faciliten la gestión educativa asumida como un proceso de aprendizaje mutuo y como un sistema de comunicación dinámico e interactivo, creados para favorecer la reflexión, la crítica constructiva, la autoevaluación, la coevaluación. En definitiva para cambiar y mejorar.
- ◆ Un diseño organizacional que priorice también la gestión curricular, tomando en cuenta la organización curricular en cada centro educativo. (Fe y Alegría 2004).

Resumiendo, se puede decir que existen tres elementos centrales para reestructurar las formas organizativas vigentes. El primero esta referido a la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa en los diferentes aspectos que hacen a la gestión institucional y curricular. El segundo está referido a la descentralización de las responsabilidades y el poder de decisión. El tercer elemento está relacionado a la necesidad de un diseño organizacional que priorice la gestión curricular.

El desafío es diseñar estructuras organizativas más horizontales, descentralizadas, menos complejas y burocráticas. Por ejemplo, en algunas unidades educativas de Fe y Alegría, las estructuras piramidales fueron remplazadas por organigramas casi planos, articulados en redes o formas satelitales, que permiten una mayor participación de todos los estamentos de la unidad educativa, en la toma de decisiones (principalmente en algunos aspectos de la gestión institucional). En el organigrama se pudo ver que funciona un consejo de gestión educativa conformado por representantes de padres de familia, docentes y alumnos. Este consejo es presidido por el director de la unidad educativa. El consejo de gestión educativa tiene varios satélites que son las comisiones que tienen roles específicos: Comisión pedagógica, Social, Económica, Medio ambiente, etc.

5.2.3. Reglas y normas para la convivencia armónica en la escuela

De acuerdo a los diseños institucionales, las estructuras organizativas en los diferentes niveles son comunes para todos los contextos culturales, no toman en cuenta que las formas de organizarse, deliberar, decidir, llegar a consensos, en

suma las formas de ejercer democracia que tienen los pueblos originarios, son diferentes en cada cultura. [De Zutter 1994].

Las estructuras organizativas pueden ser más horizontales, descentralizadas, menos complejas y/o burocráticas. Por ejemplo, algunas juntas escolares en la ciudad de El Alto de La Paz, reproducen las formas organizativas del ayllu en la escuela, cuyas características son el trabajo comunitario, la reciprocidad, el amparo, la equidad, el control social, etc.

Varias investigaciones han reportado datos sobre la existencia de estrategias organizativas locales en las escuelas, moldeadas por los modos de vida y las culturas de los pueblos originarios. Por ejemplo, en algunas comunidades andinas se ha visto que en el cargo de juntas escolares participan todos los miembros de la comunidad: hombres, mujeres, niños, ancianos y autoridades tradicionales. La definición de cargos ha sido recreada de acuerdo a las necesidades propias y no así a los reglamentos oficiales.

Otro ejemplo es que, en algunas escuelas del altiplano de La Paz, los valores y las normas de convivencia comunitaria son trasladados a la escuela, tanto por los padres de familia como por los niños. Los reglamentos internos de la unidad educativa se rigen por los valores: ama khilla, ama llulla, ama sua [No seas flojo, mentiroso ni ladrón].

En otras comunidades campesinas andinas, el ejercicio del cargo de Junta Escolar es un servicio a la comunidad realizado de forma rotativa y de acuerdo a la tenencia de tierras [sayañas], por eso algunos de ellos no necesariamente tienen hijos en edad escolar. De igual forma, en algunas unidades educativas de la zona andina se ha visto que las escuelas tienen asignadas tierras comunales, donde los comunarios hacen chacra por turnos anuales y los productos de la cosecha son destinados a los gastos de la escuela. Los trabajos de la escuela son organizados en ayni. El cambio de autoridades se realiza en fiesta patronal de la comunidad y no así al inicio de la gestión escolar.

Algo muy importante que forma parte de la gestión educativa local, son los rituales, en algunas unidades educativas, las autoridades comunales y las Juntas Escolares, al inicio del año escolar, realizan un ritual de agradecimiento a la Pacha Mama, para pedir que todo vaya bien, para que no haya desencuentros entre maestros y comunidad, para que los niños aprendan bien, etc.

5.2.4. Liderazgo y acompañamiento a la gestión educativa

Una educación descolonizadora, comunitaria y productiva, no requiere e gerentes sino de líderes y animadores del proceso de cambios en la educación. Por consiguiente, consideramos que es necesario cambiar el estilo de dirección autoritario por el de liderazgo.



En la actualidad, han cambiado mucho el tipo y formas de liderazgo, priorizando las formas de trabajo en equipo, así como la gestión flexible, promueve iniciativas y es autocrítica. Por esta razón, el nuevo paradigma de gestión centrado en los actores requiere, más de líderes que administradores. Hickman cit Sánchez Moreno (1997:30) plantea las siguientes diferencias:

Cuadro No. 3 Diferencia entre un administrador y un líder

Un administrador	Un Líder
<ul style="list-style-type: none"> • Anhela la estabilidad • Ve la complejidad • Reacciona • Planifica • Reorganiza • Genera ciencia • Cumple con sus obligaciones • Examina el rendimiento • Se concentra en el corto plazo • Quiere lo bueno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prospera en la crisis • Ve la sencillez • Actúa previamente • Experimenta • Replantea • Exalta el arte • Persigue sus sueños • Explora el potencial • Busca resultados a largo plazo • Demanda lo mejor

Fuente: (Hickman. Cit. Sánchez Moreno 1997:30)

Un diseño organizacional descentralizado con varios espacios de decisión requiere de una formación de líderes de todos los estamentos de la comunidad educativa, capaces de tomar decisiones en todos los aspectos que hacen a la gestión educativa.

Asimismo, una dirección orientada en el liderazgo, las dependencias múltiples y la corresponsabilidad, debe ser liderada por personas que tengan vocación de servicio, sean verdaderos guías pedagógicos antes que administradores. También sean facilitadores de procesos, conductores y armonizadores de voluntades, compromiso y responsabilidad.

5.2.5. Planificación educativa comunitaria

En actual modelo de gestión educativa uno de los principales problemas es la ruptura entre comunidad y escuela. A raíz de ello la planificación en las actividades escolares no es compatible con el modo de vida de las comunidades, tampoco es concertada con las Juntas escolares.

Particularmente, en las escuelas rurales la inasistencia de los niños a la escuela es un problema casi generalizado, sobre todo, en las épocas punta del trabajo agrícola (siembra cosecha). A raíz de esto se han suscitado muchos desencuentros entre la escuela y la comunidad campesina. En realidad, lo que ocurre es que la forma de funcionamiento de la escuela esta enmarcada en una lógica institucional lineal, ajena al contexto local.

En las culturas agrocéntricas, el acontecer de los ciclos de regeneración de vida está basado en una fuerte simbiosis entre hombre y naturaleza. Por tanto, la chacra es el centro que armoniza los ciclos de regeneración de la vida. Sin embargo, desde la concepción de la planificación educativa, el intento de adecuar el calendario agrícola al calendario escolar se centra en una visión monocultural del tiempo. El calendario escolar es visto como una secuencia lineal de actividades, fechas cívicas, etc. que no son compartidas en la comunidad. Aun, los calendarios regionalizados quedan insuficientes para adecuar las épocas de funcionamiento de la escuela y los modos de vida de las comunidades campesinas.

Cuando se le preguntó a un padre de familia de una Junta escolar de Raqaypampa (Cochabamba), cómo debería funcionar la escuela, él respondió: “Kawsayniykuman jina escuela purinan tian” (La escuela debe “caminar” de acuerdo a nuestro modo de vivir). Esta expresión hace ver que tendría que ser la escuela que se acomode a la dinámica comunal y no al revés).

En el modo de vida en las comunidades tiene momentos privilegiados. Si nos ubicamos en esta lógica, la escuela tendría que tener también momentos privilegiados, épocas de mayor concentración e intensidad de las labores escolares y quizá varios descansos pedagógicos y más prolongados. Por ejemplo, las épocas de funcionamiento de la escuela pueden ser planificadas en la lógica del tiempo circular y adaptadas al acontecer del ciclo agrícola. Esto consistiría en identificar los momentos privilegiados de funcionamiento de la escuela. y armonizarlos con los momento con la vida comunal.

Por tanto, el reclamo de escuelas más amables, no abarca solamente la necesidad de una interculturalidad epistemológica, también es necesario desconstruir las nociones clásicas de planificación basadas en criterios muy lineales y estáticos, e introducir formas más dinámicas, interactivas y flexibles de planificación, diseñando instrumentos más operativos. Por ejemplo, una matriz de planificación que responda a la contingencia. Asimismo, promover una dinámica más activa de acompañamiento y evaluación de los procesos.

A continuación ofrecemos algunas pautas concretas para diseñar un enfoque intercultural de la planificación institucional:

- La planificación no es una tarea burocrática para cumplir con las formalidades.
- La planificación real responde a las necesidades, a las demandas a los problemas identificados por la comunidad educativa.
- Debe estar enmarcada en lo realizable.
- La planificación es dinámica, no permanece tal como se la ha planificado originalmente, cambia con lo emergente, se ajusta a las contingencias a los imprevistos.
- La planificación es interactiva: acción realizada entre todos, no es asunto que compete sólo a la dirección ó a la comisión de planificación.



- ▣ La planificación no sólo es el momento en el que se deciden las acciones, es un proceso que involucra planificación, monitoreo, evaluación simultáneamente.
- ▣ El monitoreo o acompañamiento es ir mirando cómo estamos avanzando.
- ▣ La evaluación es permanente para ver que falla, que se ha logrado. No se trata sólo de juzgar si se hizo o no.
- ▣ La evaluación es para mirar los procesos.

Además, la planificación es holística porque las actividades tienen una repercusión en los diferentes componentes de la gestión educativa. Por ejemplo, algunos eventos curriculares que están contemplados en el componente de participación comunitaria.

Por último, la definición e implementación de actividades tiene que ver con las demandas, intereses y necesidades de los actores. Son los actores los que ponen en funcionamiento los planes. Por tanto, los procesos deben ser vistos como espacios dinámicos de negociación.

Actividad de desarrollo: Guía de trabajo No. 3

(En grupos)

- ◆ Conformar grupos, para hacer un sondeo sobre la recreación de formas organizativas y valores que son recreados por las comunidades en la gestión educativa local. (Investiguen en alguna escuela de la localidad).
- ◆ Preguntas de apoyo:
 1. ¿Cuáles son las prácticas, valores y costumbres de la cultura local que son recreados en la escuela?
 2. ¿Cuáles son las actividades que coordinan la escuela y la comunidad?
- ◆ Después de un intercambio de ideas entre los miembros del grupo, realizar un informe corto para su socialización en plenaria.

5.3. Gestión curricular y pluralismo epistemológico

5.3.1. Descolonización y gestión local del conocimiento

La Ley de Educación Elizardo Pérez y Avelino Siñani, menciona que la educación es “Descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti imperialista, despatriarcalizadora, y transformadora de las estructuras. El artículo 4 señala que uno de los fines primordiales de la educación es: “Contribuir a la consolidación de la educación descolonizadora, para garantizar un Estado Plurinacional”.

Para hablar de la descolonización de la gestión educativa en general y la gestión curricular en particular, y trascender del plano discursivo, es necesario esclarecer qué implica la descolonización. Según Saavedra (2009), el proceso de

colonización opera, básicamente, a través de dos dispositivos, colonialismo (de carácter económico político) y colonialidad (que tiene relación con el contexto ontológico y epistemológico de la vida cultural y simbólica de los pueblos y comunidades originarias).

El colonialismo ha implicado la usurpación, la expropiación de los recursos naturales, como el oro, plata, hidrocarburos y actualmente la biodiversidad. El colonialismo también involucra la explotación de la fuerza de trabajo y el empobrecimiento de las poblaciones originarias y comunidades afro descendientes. En el campo político ha involucrado la substitución del poder gubernamental propio de los pueblos y naciones originarias por formas de poder ajenos a las realidades originarias, entonces el poder político ha estado ejercido por los representantes directos de poder colonial, en este contexto de opresión la población originaria es relegada, subordinada, subalternizada.

Por otro lado, hablar de colonización debe llevarnos a analizar lo que significa la “**colonialidad**”. Según Saavedra (Ibid), es entender como ámbito incorpóreo e inmaterial del colonialismo. Es decir la colonialidad implica la colonización de nuestra mentalidad, de nuestro pensamiento, de nuestro imaginario, de nuestra interioridad, aquí los dispositivos esenciales tanto del colonialismo y la colonialidad son la educación y la evangelización. Esta colonialidad en opinión de Saavedra se ha establecido de dos maneras:

La primera ha consistido en vaciar el alma, el espíritu el (vigor), la voluntad (carácter) y la mente del colonizado. Este proceso comprende la aniquilación y la re(su)presión de los saberes, de los conocimientos, de las ciencias y las tecnologías ancestrales y la propia espiritualidad indígena u originaria es considerada, en realidad preterida (relegada desechada) como una mera superstición cuando no como una simple hechicería y brujería. Lo que ha justificado históricamente la llamada “extirpación de idolatrías”.

En un segundo ciclo, una vez que el colonizador ha logrado vaciar el alma del colonizado, hasta hacerle sentir que es nada, el sistema colonial procede a llenarlo de contenido ajeno, foráneo. De aquí que admiremos y queramos ser, alienadamente, como el colonizador, o por lo menos como el mestizo.

Son entonces estos dos procedimientos primordiales los que fundan e instituyen las condiciones de posibilidad para el desarrollo de la colonialidad. Es sobre todo en el espacio educativo donde se ha promovido y reforzado esta táctica: vaciar el alma del colonizado, desposeerlo, despojarlo e inferiorizarlo y luego llenarlo con contenido ajeno, extranjerizante por lo tanto alienante. Leff (2010), menciona que “*la colonización no fue solo de los territorios sino de las mentes*”.

Cuando llegaron los españoles, las culturas originarias tenían sus propios saberes desarrollados para las condiciones de su medio y sus necesidades. Por ejem-



plo, las culturas andinas habían desarrollado tecnologías de irrigación muy avanzadas en cuanto a hidráulica (sukacollos), en cuanto a conservación de suelos (andenerías), agro astronomía (conocimiento del comportamiento climático en función de la agricultura). Esto les permitió ser criadores de biodiversidad por excelencia.

Sin embargo, estos saberes no fueron reconocidos por el colonizador, por el contrario fueron aniquilados a título de la universalidad de la ciencia como la única forma de conocimiento, una sola lengua, un Dios, un modo de vida, una cosmovisión. La imposición de un paradigma epistemológico hegemónico significó, a su vez, el ejercicio de una violencia epistemológica, ya que en éste no tienen cabida los rituales, sentimientos, olores, sabores, colores, otras tradiciones de conocimientos diferentes a la ciencia, fueron catalogados como anecdóticos, folclóricos, mitológicos, pre científicos, etc.

En los últimos veinte años, autores latinoamericanos como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Boaventura de Sousa y otros, han emprendido una lucha intelectual contra el eurocentrismo del pensamiento, y han emprendido la construcción de nuevas epistemologías desde el Sur. Boaventura de Sousa (2008) dice:

Entiendo como epistemologías del sur, el reclamo de nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos válidos científicos y no científicos y de nuevas relaciones de diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo, el sur global no es geográfico es una metáfora de resistencia.

En este sentido, la descolonización es asumir que no existe un conocimiento universal válido y único, sino existen diversos tipos de conocimientos y diferentes maneras de conocer o crear conocimiento. Según Olive (2009) una epistemología pluralista explica la posibilidad y justifica la existencia de diferentes conjuntos de criterios de validez del conocimiento y sostiene por tanto, que la legitimidad de los conocimientos tradicionales no debería estar basada en los mismos criterios que se utiliza para juzgar la validez de los conocimientos científicos tecnológicos.

En palabras de Rengifo (1996), en las comunidades andino-amazónicas no se ha dado la ruptura entre humanos y naturaleza, tan central en la posición cognoscitiva moderna. La comunidad andino amazónica siente que la naturaleza le habla, le dice, aun más, le enseña. No se trata en este caso de una naturaleza- objeto sino de una naturaleza-viviente, de una persona también que posee sus sentimientos y sus afectos y de la cual uno forma parte. En este sentido, el saber no es teórico, el saber pasa por el tamiz de la vivencia por lo tanto la transmisión del saber pasa por lo vivencial antes que lo teórico.

A continuación presentamos algunas características de la sabiduría de las culturas originarias en contrastación con el conocimiento científico:

Cuadro No. 4 Diferencias entre sabiduría local y conocimiento científico

Sabiduría de las culturas originarias	Conocimiento científico
Saber situado (responde a la localidad)	Universal
Biocéntrico /agrocéntrico	Antropocéntrico
Vivencial / Ritual	Racional
Sensitivo	Instrumental
Holístico	Fragmentado
Práctico	Abstracto-Teórico
Saber para la continuidad de la vida	Medio de empoderamiento
Oral	Escrito
Colectivo	Individual
Da respuesta a los problemas cotidianos	Vale porque es portador de la verdad absoluta

Fuente: Elaboración propia

El pluralismo epistemológico es una posibilidad para conversar con niños y niñas sobre la sabiduría de su pueblo, de su comunidad, de su barrio y profundizar el cariño por la naturaleza y de esta manera lograr reconocer los saberes andino-amazónicos en condición de equivalencia respecto al saber científico. De esta manera se estará en mejores condiciones para hacer posible una descolonización del conocimiento.

5.3.2. Participación comunitaria en la producción del saber local

Como ya se dijo líneas arriba, la Ley ASEP reconoce y promueve la participación social comunitaria no sólo en la gestión institucional sino también en la gestión curricular. Asimismo se menciona como uno de los objetivos específicos que la comunidad debe “Participar en la planificación, control, seguimiento y evaluación del proceso educativo, respetando las atribuciones específicas de los actores educativos y la delimitación territorial y geográfica de la Participación Social Comunitaria”. En este contexto legal es importante precisar cuál es el rol asignado a la participación social comunitaria en la producción del saber local.

Tradicionalmente se asumía a la institución escuela como el único espacio donde se podía adquirir conocimientos o cultura. Las personas que no habían tenido la oportunidad de estudiar en la escuela o no sabían leer o escribir eran tildadas de ignorantes o incultas. Asimismo, se pensaba que los docentes eran los poseedores del conocimiento y por tanto los únicos autorizados para enseñar, los estudiantes, padres y madres de familia eran percibidos como personas carentes

de saberes, por lo que no podían opinar sobre educación, y aun se cree que los conocimientos que se imparten en la escuela eran y siguen siendo considerados superiores a los saberes locales.

La crítica a estas afirmaciones es que la escuela no es el único espacio donde se aprende sino un espacio más. Esto quiere decir que los profesores no son los únicos que enseñan. En este sentido la comunidad educativa es una comunidad de “aprendizaje mutuo”: todos tienen algo que enseñar: la labor del docente es de liderazgo, de facilitador de mediador de los procesos de construcción y socialización de conocimientos. Como menciona Garcés (2009):

Los docentes que trabajan en escuelas ubicadas en comunidades campesinas-indígenas tienen que ser plenamente conscientes que su rol en la escuela es de alguien que tiene que aprender de la comunidad y apoyar los procesos de investigación de la comunidad como mecanismo privilegiado de construcción del currículo. El maestro tiene que estar consciente de que no tiene un conocimiento profundo de la realidad de las comunidades, aunque su historia cultural esté relacionada con ella.

En este contexto, para hacer posible el desarrollo de una verdadera reforma acorde a los principios intracultural, intercultural y descolonizadora, los maestros deben repensar la concepción de la escuela y del conocimiento desde un enfoque más pluralista, y promover la participación de la comunidad en la gestión curricular.

La comunidad debe participar en la planificación, definiendo los objetivos de la educación (para qué y por qué estudiar), ya que estos son la razón de ser de una institución educativa. Una comunidad se involucra si conoce y se siente parte de un proyecto educativo descolonizador.

Los miembros de la comunidad deben ser actores protagónicos en el desarrollo curricular, ya que todos, sin importar su edad, son fuente viva de conocimiento, en historia, música, plantas medicinales, modos de organización sindical, actividades agrícolas, fiestas etc.

También deben ser participes en la evaluación de los resultados de la implementación del currículo propio: Haciéndolo de manera colectiva, con la participación de todos y todas, observando los procesos y los resultados en la vida cotidiana. Evaluar la implementación del currículo propio significa valorar las condiciones de sostenibilidad en la vida de cada localidad, esto quiere decir que el currículo propio está encaminado bien cuando los niños practican y viven en una comunidad donde: el cuidado y respeto a la naturaleza está vigente y se expresa e en los rituales, se practica y se practica el sentimiento comunitario y democrático en las organizaciones, existe una selección y conservación natural de semillas que permite la conservación de la biodiversidad, el conocimiento sobre la naturaleza

y los indicadores climáticos están vigentes, los conocimientos ajenos, impartidos en la escuela, les sirven a los niños para mejorar su vida en la comunidad; también les sirven para interactuar con el mundo exterior. (Arratia, 2003).

Una escuela descolonizadora, debe romper el esquema tradicional de evaluación y concebir la misma como una construcción grupal, donde el poder de definir lo que se ha cumplido y lo que no, sea un acto colectivo y no individual, donde la evaluación sea vista como un parámetro de ejecución y no de censura, y no hacer de la evaluación un acto formal de la administración.

5.3.3. Diseño y gestión del currículo regionalizado

De acuerdo a la Ley Elizardo Pérez y Avelino Siñani, el currículo está constituido por un currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que es su complementariedad quieren garantizar la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia, para lo cual se ha definido el currículo regionalizado como:

Conjunto organizado de planes, programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del sistema educativo Plurinacional, considerado fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen su identidad. (Ley ASEP 2010).

La ley también menciona, que es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar, e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originarios campesinos.

Lo que pretende el currículo regionalizado es que con la participación de los propios actores protagonistas de los procesos educativos, el currículo refleje la cosmovisión y modos de vida de las comunidades, que a su vez, se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas, necesidades y demandas de cada pueblo y/o cultura.

La implementación de un currículo regionalizado permitirá a los niños primero afirmar la cultura local y segundo, relacionarse con otras culturas regionales, nacionales, urbanas, occidentales, etc. en mejores condiciones. Por ejemplo, en el caso de las culturas andinas agrocéntricas, la agricultura campesina de tradición milenaria tendría que ser planteada como proyecto de vida y cómo eje central del currículo propio.



Para construir el currículo propio con el concurso de la comunidad educativa se plantean las siguientes pautas:

❖ Entablar un diálogo inter-científico

Desde una perspectiva de la interculturalidad crítica, si bien las culturas están en permanente contacto no existen fronteras infranqueables respecto a la delimitación de los saberes propios y ajenos. Según Morin (2007) el conocimiento complejo es un entramado donde los saberes están conectados. Un diálogo inter-científico horizontal supone un descentramiento del patrón eurocéntrico de conocimiento para poner al centro la matriz cultural propia.

❖ La necesidad de des-academizar el conocimiento

En algunas experiencias de construcción del currículo diversificado se ha puesto excesivo énfasis en la investigación científica como medio para conocer la cultura local. Esto ha llevado a una aplicación mecánica de categorías, métodos e instrumentos universales indistintamente a una diversidad cultural, negando las formas particulares de conocer, de ser y estar que existen en cada cultura. La crítica es que no en todas las culturas, la construcción del conocimiento se produce de manera racional e instrumental (relación: sujeto que investiga y objeto investigado).

❖ Ver a la comunidad como fuente viva de conocimiento

En el modo de vida de las culturas originarias el aprendizaje es colectivo, todas las actividades agrícolas, el pastoreo, las fiestas, las asambleas, etc., son espacios de aprendizaje compartidos por los miembros de las familias y la comunidad. Ahí se aprende viendo, haciendo, imitando, sintiendo, oyendo, etc. Es un aprendizaje vivencial, práctico, empírico, por eso se diferencia del conocimiento científico. Por tanto, todos los saberes de la cultura local están en la vida misma.

❖ Redefinir el rol de la escuela respecto a la enseñanza de los saberes locales

¿Es necesario llevar los saberes de la cultura local a la escuela? Si tomamos en cuenta que los saberes locales son aprendidos de manera vivencial en los espacios comunitarios, en las faenas agrícolas, asambleas de organización, fiestas, etc., tal vez, el rol de la escuela debería ser otro:

Una escuela con enfoque intra-intercultural y descolonizador tendría que:

- Afirmar las culturas locales frente a otros sistemas de conocimiento y evitar la diglosia cultural.
- Contrastar y relacionar los conocimientos locales con los conocimientos de otras culturas, para enriquecerlos.

- Tomar en cuenta la visión holística del modo de vida de las culturas originarias, donde la comunidad es el espacio mayor de aprendizaje, la escuela es uno más.
- Redefinir roles de los actores, pues estos cambios en la concepción de la escuela, implican también cambios en la concepción del currículo y en rol de los docentes, los alumnos y de toda la comunidad.
- ❖ Construir nuevas pedagogías locales y descolonizadoras

En un currículo intercultural no hay una sola manera de enseñar, cada grupo cultural tiene sus formas particulares de aprender y de enseñar. Por ejemplo, en las culturas andinas, desde temprana edad, los niños aprenden a ser comu-neros. Cuando les preguntamos cómo aprendiste a hacer esto o lo otro, ellos dicen: “De por si no mas he aprendido”, “de mi nomás ha salido” o “viendo nomás se sabe”. Esto muestra la particular forma de aprender desarrollando todos sus sentidos:

- Imitando, viendo cómo hacen otros, jugando.
- Conversando, puesto que las culturas originarias son orales.
- Viendo y escuchando todo, pues la vida comunitaria es abierta transparente, nadie es excluido de la información.
- Sintiendo; por ejemplo, pueden distinguir varios tipos de vientos y pueden leer las señas de los indicadores climáticos.
- También aprenden con el corazón, por eso son capaces de vivir en comunidad, practicando valores y costumbres basadas en el cariño, respeto y reciprocidad, a su familia, a su comunidad y a la naturaleza (Pachamama).

Por tanto, la participación de los ancianos, de las madres, los padres, las autoridades originarias, los curanderos y sabios, es central en el desarrollo del currículo propio. Asimismo, es importante el desarrollo de las lenguas indígenas en la producción del conocimiento local.

Actividad de evaluación: Ficha de trabajo No 4

(Trabajo individual)

Actividad de cierre

- ❖ Lean atentamente este texto y elaboren un ensayo respecto a los objetivos de la educación en su localidad.
- ❖ Presenten las ideas principales del ensayo en plenaria.
- ❖ Formulen algunas propuestas concretas a nivel local.

“¿Qué deben saber los niños y jóvenes para vivir en su comunidad?”

En los países de América Latina, las escuelas fundamentales rurales (del primer al octavo o noveno año) siguen enseñando a sus alumnos la historia de los faraones y pirámides de Egipto, la altitud del Himalaya, los imperios Romano y Bizantino, el Renacimiento, la historia de Luis XIV, XV y XVI y de Napoleón Bonaparte, el sistema nervioso de los anfibios, la reproducción de las briofitas y pteridofitas y, algunas de ellas, hasta el “esquema de funcionamiento de los pies ambulacrales de los equinodermos”.

Mientras aburren a los niños con estos conocimientos, absolutamente irrelevantes para sus necesidades de vida y de trabajo en el campo, pierden una extraordinaria e irrecuperable oportunidad: la oportunidad de ampliar y profundizar la enseñanza de contenidos mucho más útiles y de aplicación más inmediata en la corrección de las ineficiencias que están causando el subdesarrollo rural, como por ejemplo: enseñar lo que las familias rurales podrían hacer para obtener una producción agropecuaria más abundante, más diversificada, más eficiente y más rentable; qué medidas de higiene, profilaxis y alimentación estas deberían adoptar para evitar las enfermedades que ocurren con mayor frecuencia en las zonas rurales; qué deberían hacer para prevenir las intoxicaciones con pesticidas y los accidentes rurales y cómo aplicar los primeros auxilios, cuando estos accidentes no puedan ser evitados; cómo producir y utilizar hortalizas, frutas y plantas medicinales; cómo organizar la comunidad para solucionar, en conjunto, aquellos problemas que no pueden o no deben ser resueltos individualmente, como, por ejemplo, la comercialización y las inversiones de alto costo y baja frecuencia de uso.

¿Educar para la acumulación de conocimientos o para la auto-realización?

También pierden la oportunidad de otorgarles una mejor formación de valores, pues deberían enseñarles los principios, las actitudes y los comportamientos que ellos necesitan tener para mejorar su desempeño en la vida familiar y comunitaria, como, por ejemplo: formarlos para que tengan más iniciativa y espíritu emprendedor con el fin de que se vuelvan menos dependientes de ayudas paternalistas; educarlos para que practiquen la honestidad, la solidaridad, la responsabilidad y la disciplina; para que tengan conciencia de sus derechos, pero especialmente de sus deberes; para que posean una ambición sana y un fuerte deseo de superación, pero conscientes de que deberán concretizar estas aspiraciones a través de la perseverancia y de la eficiencia en la ejecución del trabajo. Esas escuelas no están cumpliendo su función de desarrollar las potencialidades latentes de los niños rurales, de abrirles nuevas oportunidades de auto-realización ni de formar ciudadanos que, gracias a su propia voluntad y competencia, sean capaces de protagonizar el auto-desarrollo personal, familiar y comunitario.

¿Río Nilo o el río de la comunidad rural?

Las escuelas fundamentales rurales serían mucho más útiles si, antes de enseñar la historia de Europa o la geografía de Asia, enseñasen a sus alumnos la historia

y la geografía de sus comunidades. Si, en vez de distraer las atenciones de los educandos con las jirafas y elefantes de África, les enseñasen como criar, con mayor eficiencia, los animales existentes en sus fincas con la finalidad de mejorar el auto-abastecimiento y el ingreso familiar. Dichas escuelas serían más útiles si enseñasen a los niños cómo evitar las plagas de la agricultura y de la ganadería, cómo identificar y eliminar las plantas que intoxican sus animales y los insectos que transmiten las enfermedades. En vez de hacerles memorizar la longitud del Río Nilo, sería más útil enseñarles cómo y porqué deberían evitar la polución de otro río: el río de su comunidad.

¿Jardines Colgantes de la Babilonia o huertas familiares?

Antes de abordar los Jardines Colgantes de Babilonia, sería conveniente enseñarles cómo y porqué deberían implantar huertas y árboles frutales diversificados en sus fincas y cómo adoptar medidas de conservación del suelo para que éste siga produciendo con altos rendimientos. En vez de enseñar sobre los héroes de las guerras de otros continentes, deberían enseñarles sobre los “héroes” de sus propias comunidades; sobre aquellos “héroes” que otorgaron una educación ejemplar a sus hijos, que tuvieron una destacada participación en la solución de los problemas de la comunidad y que progresaron gracias a la dedicación al trabajo bien ejecutado y a la eficiencia en el uso adecuado de los escasos recursos disponibles. Esas escuelas deberían mostrar a sus alumnos los buenos ejemplos de aquellos “héroes” de la comunidad o del municipio que no robaron, que no engañaron a sus vecinos, que no poseen vicios, que no practican la violencia, que no son egoístas, etc.

Si la escuela es rural deberá “agriculturalizarse” y “ruralizarse”

En otras palabras, es necesario “agriculturalizar”, “ruralizar” y volver más realistas, más instrumentales y más pragmáticos los contenidos educativos de esas escuelas; asimismo es necesario eliminar de sus sobrecargados currículos los contenidos excesivamente teóricos, abstractos y con baja probabilidad de ser utilizados en la vida, en el trabajo rural. En su lugar, deberían ser incluidos o ampliados contenidos más prácticos, utilitarios y aplicables por los educandos en la solución de los problemas más frecuentes que ellos enfrentan y seguirán enfrentando en la vida cotidiana de sus fincas, y también de sus hogares, de sus comunidades y de los mercados rurales.

(<http://www.polanlacki.com.br>).

Resumen del tema

En el marco de la Nueva Constitución Política del Estado, en la primera parte de esta unidad presentamos como ejes articuladores de la gestión educativa local. Estos son: La

diversidad cultural como base de la gestión educativa, la descolonización de la educación ligada al “progreso” y “desarrollo”, la filosofía del Vivir Bien en la escuela, la gestión del territorio y gestión educativa comunitaria productiva y la gestión educativa para el cuidado de la madre tierra. El análisis de estos articuladores tiene por finalidad mostrar al estudiante, que la gestión educativa es holística, ya que una institución educativa se sitúa en determinado contexto social, cultural y ambiental.

En la segunda parte de la unidad se plantean algunas propuestas para una gestión educativa institucional comunitaria, democrática y participativa. Vale decir, revisando las estructuras organizativas, las normas y reglamentos, el sistema de planificación y los estilos de dirección.

Por último, en la tercera parte, hacemos una revisión de la gestión curricular a la luz del pluralismo epistemológico. A partir de un análisis de la colonialidad de saber, planteando como una necesidad imperiosa la descolonización de la gestión local del conocimiento, el rol protagónico de la comunidad en la producción de conocimiento local y también en la construcción de currículos regionalizados y/o currículos propios.

Lecturas complementarias

1. Consejo Educativo de la Nación Quechua- CENAQ (2005), Reglamento: Organización y funciones de las Juntas Educativas de la Nación Quechua.
2. Consejo Educativo de la Nación Quechua- CENAQ (2003), Elementos para diversificar el currículo de la Nación Quechua, Sucre.
3. Consejo Educativo Aymara- CEA (2003), Reglamento de organización y atribuciones de la junta escolar del pueblo aymara, La Paz.
4. Esteva Gustavo (1996) “Desarrollo” En: El Diccionario del Desarrollo: Una guía de conocimiento como poder. Wolfgang Sachs (Comp.) PRATEC. Lima.
5. De Sousa Santos Boaventura (2008). Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipadora. CLACSO. La Paz.

Tema 6

Instrumentos de gestión educativa desde una perspectiva intercultural



Objetivo

Enseñamos-aprendemos el uso de herramientas útiles de administración y gestión educativa, mediante un análisis de la pertinencia cultural y local, para facilitar la participación comunitaria y democrática en las instituciones educativas.

Actividad de inicio: Guía de trabajo No. 1

(Trabajo individual)

- ◆ Visita las instituciones educativas del medio y revisa los proyectos educativos existentes
- ◆ Escribe una lista de ideas sobre las características
- ◆ Pregunta a los responsables acerca de su implementación y resultados
- ◆ Elabora un informe y comparte con tus compañeros en plenaria.

En esta unidad encontrarán algunas herramientas las cuales adecuadamente ejecutadas coadyuvan a facilitar la gestión educativa, entre estas podemos citar el El proyecto educativo, la resolución de conflictos, los medios de comunicación y el proyecto curricular socio comunitario.

Además se mencionará como una de las bases fundamentales para este nuevo enfoque de gestión, la participación social comunitaria, cuyos actores menciona la ley 70 de educación “deberán participar en la planificación, control, seguimiento y evaluación del proceso educativo...” Art. 91 Ley ESAP.

Diagnóstico participativo, la planificación participativa

6.1. El proyecto educativo: Principal herramienta de gestión educativa

Para introducir el concepto proyecto educativo se hace imprescindible precisar lo que se entiende como proyecto.



En su origen, la palabra proyectar significa «lanzar», «arrojar» y más elaboradamente es «idear», disponer o proponer un plan para ejecutar algo y es en ese contexto se presenta el PROYECTO como «la ordenación de un conjunto de actividades que, combinando recursos humanos, materiales, financieros y técnicos, se realizan con el propósito de conseguir un determinado objetivo o resultado. Estas actividades se articulan, interrelacionan y coordinan entre sí, dentro de un plazo determinado y con las posibilidades y limitaciones que vienen dadas por los recursos disponibles» (Ander, Egg, 2000).

Sin embargo, para Huidobro (1992) el proyecto puede ser entendido como “la acción coordinada y organizada de un conjunto de personas, en la prosecución de una finalidad compartida”¹.

Ahora bien, se puede mencionar que el concepto de proyecto posee dos características fundamentales: Un componente de creatividad e inventiva, de sueños, deseos, utopías y un componente de acción y organización necesarias para construir ese futuro deseable y posible.

Entonces, para el propósito de este trabajo se entenderá el proyecto como:

Un conjunto de acciones organizadas creativamente por un grupo de personas que persiguen una finalidad común.

Dicho concepto, en “términos educativos”, se entenderá como una herramienta orientadora de la gestión institucional, que contiene, en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la acción educativa, otorgándole carácter, dirección, sentido e integración.

El proyecto educativo puede ser entendido como un instrumento técnico y político, que orienta el quehacer de la unidad educativa, explicitando su propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarla.

Serafín Antúnez (1999), lo ha definido como «un instrumento para la gestión -coherente con el contexto escolar-, que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución». Conforme con esos componentes principales, el proyecto educativo, en cuanto eje vertebrador y referencia básica, se formula teniendo en cuenta los lineamientos generales del proyecto educacional vigente en el país, las características de la comunidad en donde funciona la unidad y partiendo de lo que la unidad educativa ha sido -y es- al momento de elaborar el proyecto.

Muchas veces, las diferentes unidades educativas desarrollan un proyecto educativo siguiendo lo anteriormente expuesto pero éste no está explícito o da respuestas par-

1. GARCÍA HUIDOBRO, JUAN EDO. «Alfabetización y Educación...», Alianza, Madrid, 1992, p.

ciales a las necesidades de la comunidad educativa, para no caer en estos errores es importante que la comunidad educativa se encuentre presente en la planificación del mismo. En conclusión, el proyecto educativo es un instrumento para planear el cambio de la escuela en el que intervienen todos los miembros de la comunidad educativa.

El Ministerio de Educación reconoce la diversidad pluricultural y multilingüe de la sociedad boliviana, por tanto en el marco de las autonomías indígenas, otorga la libertad para que cada unidad educativa elabore sus propios proyectos educativos, para dar respuesta a sus demandas educativas. Las fases que deben considerarse para la planificación de un proyecto educativo institucional se detallan en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 5 Fases en la elaboración de proyectos socioeducativos

Proyecto Educativo Participativo	Diagnostico participativo para definir Rasgos de identidad	¿Quiénes somos?	Futuro deseado y compartido (que queremos) caminando juntos (que haremos)
	Propuesta	¿Qué pretendemos?	Acciones (como lo haremos)
	Organización y ejecución de proyecto	¿Cómo nos organizamos y ejecutamos el proyecto?	Estructura organizativa y roles de actores
	Evaluación	Cómo evaluar?	Qué evaluar Quién evalúa Cómo evaluar Cuándo evaluar

Fuente: En base al PGE. (2001:39)

6.1.1. Procedimiento para formular un proyecto educativo institucional

El primer paso para la elaboración de un proyecto educativo es el diagnostico, el cual debe ser elaborado de manera participativa. La elaboración del diagnóstico sigue los siguientes pasos:

Cuadro No.6 Pasos para elaborar el diagnóstico

¿Qué es el diagnóstico participativo?	Es un proceso que describe y da cuenta de la realidad de una unidad educativa, de la gestión curricular, la gestión institucional y la participación comunitaria.
¿Para qué se hace un diagnóstico participativo?	Para establecer las necesidades y problemas que existen en la unidad educativa. Para identificar los obstáculos y condiciones que inciden en el mejoramiento de la calidad educativa. Para identificar los potenciales, logros y condiciones favorables existentes.

¿Cómo se hace un diagnóstico participativo?	Realizamos un plan de diagnóstico. Recogemos de información, Procesamos y analizamos la información y finalmente identificamos los problemas.
Elaboración del plan de diagnóstico participativo	Consiste en definir las estrategias para realizar el diagnóstico: <ul style="list-style-type: none"> • Ubicar dónde se encuentra la información • Hacer una lista de los informantes • Designar a los responsables de recoger la información • Definir las técnicas e instrumentos de recolección de información • Definir un cronograma para la realización del diagnóstico
b) Recolección de información:	La entrevista La entrevista es una forma de comunicación interpersonal en la que el entrevistador recaba información del entrevistado mediante un conjunto de preguntas abiertas que contiene la guía de entrevista. Es una técnica para la recolección de información cualitativa.
La recolección de información se puede realizar usando diferentes técnicas e instrumentos, estos pueden ser:	La encuesta Es una técnica de recolección de información cuantitativa, que se realiza mediante la aplicación de un cuestionario o boleta de encuesta que contiene preguntas cerradas. Para la encuesta se opta por el censo o el muestreo probabilístico.
	La revisión documental Consiste en la realización de un inventario de documentos relevantes, la lectura y búsqueda de información.
Procesamiento y análisis de la información e identificación de problemas.	Una vez concluida la recolección de información se procede a la verificación, vaciado, ordenamiento, selección y presentación de la información en tablas, cuadros, citas textuales, etc.

Fuente: En base al PGE. (2001:39)

Otras técnicas que pueden utilizarse para analizar la realidad institucional de una manera participativa son: Análisis de Éxitos, Debilidades, Potencialidades, Obstáculos (EDPO) y análisis Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA).

Algunos autores mencionan que estas técnicas pueden también utilizarse para sistematizar o centralizar datos obtenidos con otras técnicas como ser entrevistas, encuestas, revisión documental.

A continuación se detalla en qué consiste el análisis EDPO, el cual define cuatro elemento (Éxitos, Debilidades, Potencialidades, Obstáculos), estos elementos permiten conocer las condiciones del pasado y el futuro para la retroalimentación de la formulación del futuro que se desea y compartir.

Cuadro No.7 Matriz EDPO

El pasado	El futuro
Todo lo que ocurre previamente en relación a la unidad de planificación El EDPO, se aplica al análisis del pasado al evaluar los éxitos y las debilidades.	Todo lo que puede pasar en el futuro, en relación a la unidad de planificación. Cuando se analiza el futuro se evalúa las potencialidades y obstáculos
Éxitos, capacidades, recursos o ventajas que se han alcanzado y que pueden permitir lograr los resultados esperados hacia el futuro.	Potencialidades, son aquellas situaciones que se presentan en el futuro y las que se puede aprovechar para lograr los resultados esperados.
Debilidades, son aquellos elementos, situaciones o procesos que pueden dificultar o limitar el avance hacia el logro deseado	Obstáculos, son aquellas situaciones, personas o factores que se presentan en el futuro y que pueden dificultar el logro de los resultados esperados.

Fuente: En base al PGE. (2001:39)

Otro instrumento de gran utilidad para el análisis tanto del ambiente externo de la institución como de sus condiciones internas es el análisis FODA, el cual se denomina de esta manera por las siglas de los cuatro elementos que lo componen (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). Este análisis puede servir para mejorar la forma en que suele realizarse el llamado “diagnóstico situacional”.

El FODA, lleva a los miembros de una institución a explorar tanto las condiciones del entorno o contexto ambiental (la serie de condiciones y factores externos a la institución o escuela que pueden afectarla), como las condiciones internas (recursos, equipo humano, ambiente laboral, sistemas de organización etc.).

El estudio del Entorno (es decir, del ambiente externo), supone analizar, con participación de los agentes de la comunidad educativa, los procesos sociales y tendencias existentes en el medio en el que se actúa. Este estudio está dirigido a detectar las oportunidades y amenazas que se presentan para el cumplimiento de los objetivos de la institución.

Cuadro No.8 Matriz FODA

	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	
ANÁLISIS INTERNO	Las FORTALEZAS, son los elementos de la Organización, que facilitan avanzar hacia el cumplimiento de su Visión-Misión. Son factores o capacidades internas que la institución tiene y debe aprovechar.	Las OPORTUNIDADES son los factores que, de manera directa o indirecta, pueden favorecer o facilitar el cumplimiento de los objetivos institucionales. Estos factores existen al margen de la escuela y fuera de su control.	ANÁLISIS EXTERNO



	DEBILIDADES	AMENAZAS	
ANÁLISIS INTERNO	Por el contrario, las DEBILIDADES son aquellos elementos propios de la escuela que nos hacen más difícil avanzar hacia el cumplimiento de su Visión-Misión o que la ponen en desventaja respecto a los demás.	Las AMENAZAS, son los factores que pueden influir negativamente en el cumplimiento de los objetivos del centro o institución educativa. Al igual que con las oportunidades, las amenazas se encuentran fuera del control institucional, por tanto su análisis se realiza para poder determinar cómo se les puede neutralizar o evitar, usando para ello, las fortalezas definidas antes.	ANÁLISIS EXTERNO

Fuente: En base al PGE. (2001:39)

6.1.2. Formulación del futuro compartido

Al ser el futuro compartido y deseado permite visualizar los deseos, sueños, anhelos y aspiraciones que se quieren traer a la realidad, se le considera un resultado por obtener, ayuda a reconocer hacia donde deben orientarse los esfuerzos, permitiendo identificar cuáles son los ajustes que hay que hacer a la realidad actual para alcanzar el futuro deseado.

Es una descripción de lo que se desea en un futuro, difícil pero no imposible de lograr, está basado en principios ideales y valores compartidos (directores, profesores, estudiantes, padres y madres de familia). La descripción de este futuro deseado y compartido sirve para guiar acciones encaminadas hacia la realización de esa situación especial.

Para formular este futuro deseado y compartido educativo es importante tomar en cuenta el tiempo determinado (dos, tres o cuatro años), ya que un sueño demasiado largo (siete años o más), no inspira mayor compromiso por parte de la comunidad educativa ya que parece un sueño inalcanzable e irrealizable.

Ejemplo de futuro deseado

Queremos cambiar la educación actual a través de una educación productiva, descolonizadora, liberadora e intracultural que reafirme la identidad cultural de los estudiantes, para que sepan enfrentarse a los cambios de la sociedad sin perder su identidad cultural.

6.1.3. Caminando juntos (Qué haremos)

En esta fase de la planificación se deben explicitar las acciones las cuales deben enunciarse de manera operativa, de lo contrario será una mera declaración de

buenas intenciones. La enunciación debe centrarse en lo que verdaderamente intenta hacer la institución.

6.1.4. El logro de acciones propuestas (cómo lo haremos)

Las acciones concretas u objetivos, son las manifestaciones de los resultados concretos que queremos lograr en la unidad educativa en un tiempo prudencial. Existe una relación estrecha entre el futuro que deseamos con el trabajo solidario y nuestras acciones.

El futuro deseado y compartido: (Qué queremos), es nuestro ideal, el sueño, es el marco desde el cual se deben proyectar las decisiones. El caminar juntos (Qué haremos) es el camino que demanda la toma de decisiones para aproximarnos al futuro. Las acciones propuestas (como lo haremos) son las acciones que queremos realizar para alcanzar el futuro deseado.

6.1.5. Estructura organizativa y los roles de los participantes.

La organización de una institución educativa se define como la disposición de los grupos organizados en función a ciertas responsabilidades. Las relaciones respectivas entre estos grupos organizados de actores en cuanto a la comunicación, coordinación, los niveles en la toma de decisiones etc.

Por tanto, para la implementación de un proyecto educativo es importante definir claramente:

- ◆ Quiénes conforman la unidad educativa y cómo están organizados.
- ◆ Quiénes asumen o están dispuestos para cumplir ciertas funciones.
- ◆ Quiénes liderarán las acciones.
- ◆ Cuáles son las instancias de coordinación.
- ◆ Cómo se administran los recursos disponibles.

6.1.6. La planificación de actividades

La planificación consiste en definir las actividades que se deben desarrollar, el tiempo en el que se realizaran, las personas que intervendrán y los recursos que deben ser empleados para lograr los objetivos.

Las acciones deberán estar orientadas a promover cambios en la gestión institucional y en la gestión curricular, tomando en cuenta la participación democrática y dinámica de los participantes.

Las acciones identificadas deben ser volcadas a una matriz de planificación donde aparecen los objetivos, las tareas, los responsables de las tareas, los recursos, los resultados a los que se espera llegar y las fuentes de verificación.



Cuadro No. 9 Matriz de planificación

¿Qué resultados queremos lograr?	¿Qué actividades o tareas se va a realizar?	¿En qué tiempo lo haremos?	¿Quiénes son los responsables de la ejecución?	¿Cómo demostramos que las actividades se han realizado?
----------------------------------	---	----------------------------	--	---

6.1.7. Apuntes para la evaluación

Las escuelas constituyen mundos diversos, por lo cual resultaría difícil aplicar modelos únicos de evaluación institucional. Para que los procesos de evaluación sean sostenibles deben ser concertados. Por tanto, los actores tienen la posibilidad de diseñar y/o adecuar instrumentos de evaluación.

Algunos instrumentos de evaluación participativa usados en los procesos de evaluación institucional son:

- ◆ Fichas de evaluación con preguntas cerradas (encuestas) dirigidos al director, estudiantes, profesores, personal administrativo, padres y madres de familia.
- ◆ Guías para el análisis de la documentación.
- ◆ Guías de observación estructurada de aula o levantamientos etnográficos.
- ◆ Entrevistas no estructuradas para recoger las percepciones individuales de los actores de acuerdo al rol que les toca cumplir o lo que esperan de los demás.
- ◆ Guía de observación de las instalaciones.
- ◆ Talleres o reuniones grupales de evaluación.

Cuadro No. 10 Matriz de evaluación institucional

¿Qué evaluar?	¿Cuáles son los indicadores que nos permiten ver el proceso?	¿Cuáles son los indicadores que nos permiten ver los resultados?	¿Con qué instrumento?	¿Quién?	¿Cuándo?
---------------	--	--	-----------------------	---------	----------

Fuente: Basado en PGE, 2001:63

Actividad de desarrollo: Guía de trabajo No. 2

(En grupo)

- ◆ Elaboren un proyecto educativo institucional en alguna institución educativa de la localidad, tomando en cuenta los pasos descritos en este primer apartado.
- ◆ Comprometan la participación de la Junta Escolar.
- ◆ Después de concluir expongan su proyecto en plenaria.
- ◆ Inviten a su aula a los miembros de la Junta Escolar y otras autoridades de la comunidad.

6.2. Metodologías para la negociación intercultural en la escuela

Como se anotó en la Unidad Tres, uno de los principales problemas detectados es la falta de comunicación y los permanentes conflictos que se viven en las instituciones educativas, los cuales inciden en el clima institucional y afectan al logro de objetivos que se pretenden alcanzar en una institución educativa. Por lo cual se hace necesario analizar estos problemas y aplicar algunas estrategias que coadyuven a mejorar el clima institucional.

En principio se analizará el término conflicto, desde una primera mirada este se entiende como: “combate, lucha, pelea, enfrentamiento armado...”², sin embargo, cuando este es entendido sólo como una amenaza, no admite la posibilidad de cambiar las cosas, por lo cual se intentará tener de la palabra conflicto una visión más constructiva, ya que el conflicto forma parte de la vida y de toda la comunidad o sociedad, siempre habrá divergencias de opiniones e intereses, como por ejemplo entre espos@s, hij@s, herman@s y miembros de una comunidad. Estas mismas divergencias existirán también a nivel municipal, regional, nacional e incluso a esferas internacionales, en las que disputas por cuestiones de límites territoriales, son muy frecuentes. Así se concibe que el conflicto es una realidad social que no se debe obviar, ni prohibir sino afrontar y encontrar soluciones creativas y efectivas.

Entonces se entenderá “el conflicto como una relación entre dos o más partes (individuos o grupos) que tienen o consideran que tienen objetivos incompatibles”, se subraya la palabra “consideran”, porque a veces a veces los actores perciben que sus opiniones u objetivos son incompatibles, pero después de un intercambio auténtico se dan cuenta que existen coincidencia de opiniones y visiones.

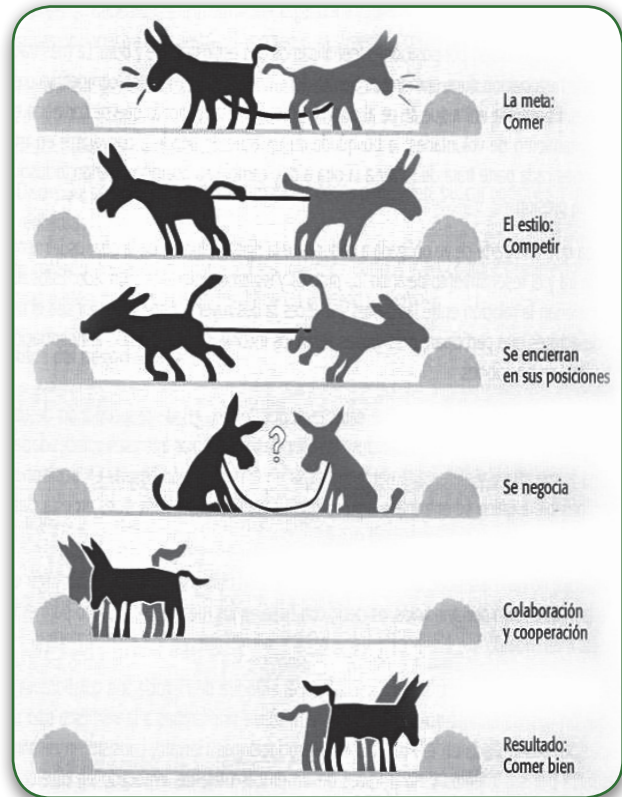
Algunas causas para el inicio del conflicto mencionadas por Zárate (2004), son las siguientes:

- ❁ Incompatibilidad entre personas: proviene de desacuerdos entre distintos estilos de comunicación y las emociones o percepciones que tienen una de la otra.
- ❁ Mala comunicación y desinformación: el conflicto tiene lugar debido a la falta de comunicación o a que cada parte interpreta e forma diferente la información, tienen malos entendidos, sigue a rumores, etc.
- ❁ Intereses incompatibles: los desacuerdos sobre intereses provienen de diferentes concepciones sobre qué debe satisfacerse o respetarse para que cualquier persona o grupo social pueda desarrollarse plenamente.
- ❁ Fuerzas estructurales inequitativas: el conflicto surge por desigualdades, injusticias, asimetría de poderes y falta de equidad, expresados por estructuras sociales, culturales y económicas que rivalizan.

2. “Conflicto” Real Academia de la Lengua española, en <http://www.rae.es>

- ❖ Diferencia de valores y/o creencias: las situaciones conflictivas ocurren por percepciones, conductas, percepciones morales, estilos de vida, ideologías, religiones y creencias contrapuestas y muchas veces también por el desconocimiento de los valores, usos y costumbres de una determinada cultura.
- ❖ Diferencia de percepciones: el conflicto surge por que las partes tienen percepciones distintas de la realidad. Nuestro origen y antecedentes nos llevan a ver las cosas de manera única y casi siempre particular.

Existen varias fases en el desarrollo del conflicto las cuales van desde el pre-conflicto, escalamiento, despliegue, confrontación, crisis, estancamiento, desescalamiento y post conflicto. Para el análisis del conflicto se pueden encontrar diferentes técnicas tales como: La cebolla del conflicto, el árbol del conflicto, la línea del tiempo, el mapeo de actores etc.



6.2.1. La negociación en la resolución de conflictos

El término negociación según el diccionario de la lengua castellana (Larousse, 1996), es el acto de hablar de una persona con otra para resolver algo o gestionarlo. Es la discusión de las cláusulas de un eventual contrato mutuo. (Gento, 1991). La negociación es posible cuando ambas partes tienen objetivos comunes.

La negociación tiene las siguientes fases:

- ❖ Establecimiento de condiciones (lugar, representantes).
- ❖ Declaraciones iniciales (frecuentemente de desafío y posicionamiento).
- ❖ Discusión en la que se trata de medir la resistencia de la parte contraria y de avanzar la propia, a veces a través de etapas de empuje y retroceso.
- ❖ Acuerdos (a través de ofertas y contraofertas).
- ❖ Resumen y firma de acuerdo.
- ❖ Cumplimiento de acuerdos por las partes implicadas (Gento, ibid).

La negociación no sólo se da al interior de las unidades educativas, sino también hacia fuera, por ejemplo, en la relación escuela-comunidad, con el Estado o el

Ministerio de Educación, etc. La negociación posibilitaría un diálogo más abierto sobre los objetivos de la educación y el futuro que desean los pueblos indígenas para sus nuevas generaciones.

6.2.2. Maneras para resolver los conflictos

La fundación [UNIR 2008] menciona que no hay una teoría sobre las posibilidades de abordaje de los conflictos en nuestro país, por lo cual esta institución ha sistematizado seis vías principales de manejo o transformación de conflictos a saber: sistema litigante o vía judicial; arreglo amistoso en el marco de la Ley de Arbitraje y conciliación, negociación privada o entre partes; modos originarios de resolución de conflictos; diálogo ,mediación y negociación; y vías más informales, como la presión social. En la práctica estas vías no son siempre reconocibles y a veces se mezclan. En los siguientes puntos se analizará con más detalle las culturas locales en la resolución de conflictos, que pueden ser aplicados en las escuelas.

Según Nicolás [2007] todo proceso de negociación es ante todo un espacio altamente intercultural y los modos propios de resolver los conflictos aportan a una cultura de la negociación y el diálogo en el país” Muchos de los fracasos en el campo de la negociación y la resolución de conflictos entre instituciones estatales y poblaciones indígenas se deben al desconocimiento o no re-conocimiento de las formas [culturales locales o adaptadas], que tienen estas comunidades para resolver sus conflictos.

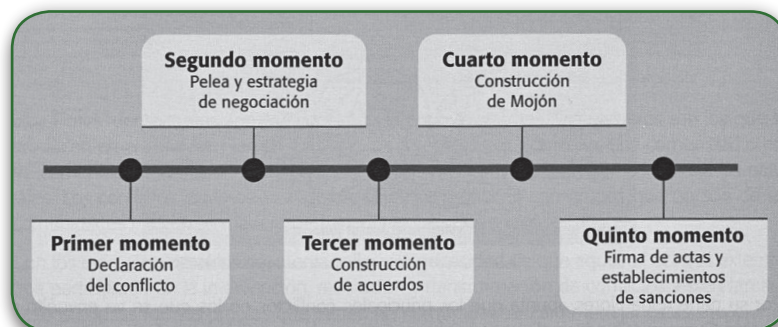
Siendo Bolivia un Estado Pluricultural exige repensar el tema de la interculturalidad y no pensar que éste pasa sólo por las buenas relaciones, sino es importante cuestionar las diferentes lógicas existentes en diferentes contextos, por el contrario [imposición de una sola visión, desconocimiento de prácticas y procedimientos culturales específicos en la negociación y resolución de conflictos, entre otros], pueden crear malos entendidos que trabarían e intensificarían los conflictos.

Las investigaciones realizadas por [Nicolás, 2007] constatan lo anterior, muestran la visión que tienen los pueblos indígenas del conflicto, así como las formas tradicionales para resolverlos. En su estudio se menciona que en el mundo andino, la resolución de conflictos está sumergida en espacios ritualizados donde las autoridades tradicionales, la asamblea, la Pachamama [Madre Tierra], la hoja de coca y el Yatiri son fundamentales a la hora de tomar decisiones en la creación de espacios de diálogo. Para algunas comunidades de “tierras altas” el “conflicto” representa la perturbación de las relaciones sociales y del entorno natural.

Sin embargo, para el caso de las tierras bajas, el conflicto pareciera ser entendido como el problema o daño causado por la violación de normas y la alteración del orden establecido para todos.



Los ejemplos que siguen a continuación pueden darnos pautas para reconocer las formas locales de solucionar los conflictos y como estos podrían tomarse en cuenta desde las instituciones educativas.



En los ayllus del norte de Potosí, los mojones en los terrenos representan sus límites y son un pacto sellado; derribar alguno de estos constituiría romper un acuerdo de comunidades y una provocación abierta, lo que desembocaría en un primer momento denominado declaración del conflicto.

El segundo momento, denominado pelea y estrategia de negociación, el ayllu agredido intenta resistir al agresor, si lo logra, los antiguos mojones serán confirmados, caso contrario el avance del agresor se consolida.

El tercer momento se denomina construcción de acuerdos, en el cual se desarrollan las primeras estrategias de negociación, para la cual deben existir consensos al interior del ayllu, si esta es positiva, las autoridades investigan sobre el ánimo de sus homólogos y si todos están de acuerdo en un nuevo amojonamiento, se inicia el proceso de negociación. Esta etapa congrega varios rituales, ya que antes de iniciar este proceso se solicita permiso a la pachamama (madre tierra), se consulta a los cerros tutelares y a la hoja de coca. El trabajo de los yatiris acompaña todo este proceso ya que son vistos como asesores jurídicos.

Antes de iniciar la negociación y dirigirse al mojón, las comisiones se ponen de acuerdo sobre la delimitación, luego las autoridades y representantes de las partes se reúnen para compartir la coca y de esa manera negociar. De existir un pre acuerdo se dirigen a los mojones y la negociación sobre la delimitación exacta se inicia, cada parte toma la palabra por turnos para fundamentar, sus derechos sobre el lugar, si no existe problema, las autoridades de ambas partes caminan agarradas de las manos en señal de conformidad. Otra técnica es la de posicionar a personas como postes en el cerro para indicar el lugar por donde pasa el límite.

En caso de presentarse una dificultad para que los interesados lleguen a un acuerdo sobre los límites del mojón, se escoge a un comunario de cada ayllu, entonces, ambos caminan agarrados de la bandera boliviana formando una ruta, la cual será tomada como límite.

Se produce el cuarto momento cuando inicia la construcción del mojón, este momento va acompañado de rituales que materializan y consolidan los acuerdos. Como quinto momento se tiene la firma de los libros de actas y el establecimiento de sanciones, en caso de existir transgresión, todo esto queda registrado en los libros de actas de cada uno de los ayllus.

En el oriente específicamente en la comunidad Guaraya se ha podido evidenciar que sus conflictos principales se deben al bosque (recursos naturales y medio ambiente) como lo menciona. Entonces el conflicto se inicia con el incumplimiento o desobediencia tanto de normas escritas (leyes, estatutos, reglamentos), como de las no escritas (normas morales, culturales, religiosas [normas morales, culturales, religiosas]). Este problema o daño se convierte en factor desencadenante de conflictos, porque genera desorden y agresión para quienes conviven bajo esas normas, quebrando la armonía con el entorno natural. El diálogo y la conciliación son los mecanismos válidos para la resolución de esos conflictos.

Flores [2007], identifica dos tipos de conflictos: internos y externos. Los primeros se desarrollan en el entorno familiar, al interior de una comunidad o entre comunidades; se relacionan con la tenencia y accesibilidad a los recursos naturales. Los conflictos externos son aquellos que se producen con grupos que no son de las comunidades indígenas: madereros, ganaderos, colonos o campesinos.

Con estos ejemplos se intentará replicar estas cinco fases, para la resolución de un conflicto es una institución educativa:

Pasos para la resolución de conflictos en la escuela

◆ Declaración del conflicto:

En una escuela, un comunario le menciona al director que según sus planos una parte de lo que se considera de la escuela es de él y quiere saber cómo pueden solucionar ese asunto, esto es tomado por el director como una afrenta ya que considera que la escuela es un espacio del Estado, una propiedad intocable.

◆ Estrategia de negociación:

En un segundo momento, el comunario se aproxima nuevamente al director, pero esta vez trae consigo al dirigente de la comunidad, para ver cómo pueden solucionar el problema, sin embargo el director, menciona que debe arreglar este problema con la alcaldía y no con él, a pesar de ello, el dirigente le informa que debe asistir a la reunión del sindicato.

◆ Construcción de acuerdos:

En reunión de sindicato el comunarios informa sobre el problema, y el director menciona que él no es responsable de la infraestructura y que deja esto en manos de la alcaldía, el dirigente de la central los escucha ambos y entre todos los presentes deciden cual será el mejor camino para la solución de este problema, ya que se entiende que la escuela es de todos y que el “comunario” necesita el pedazo de tierra para sembrar.

Por lo cual se dice que legalmente el terreno colindante a la escuela le corresponde al comunario y que debe devolversele, sin embargo por no haber avisado a tiempo a las autoridades educativas, el comunario deberá trabajar por el lapso de tres meses en alguna obra de beneficio para la escuela y como parte de la retractación de daño a la escuela.

◆ Consolidación de acuerdos

Para informar la solución del caso los dirigentes llaman a toda la comunidad y frente de todos se comunica la solución, con el objetivo de evitar problemas en el futuro.

Se solicita al comunario, estacar todo su terreno en el menor tiempo posible.

La relevancia de estos ejemplos es el enfoque intercultural de la negociación, ya que los actores externos que participan en la intervención, resolución y transformación de conflictos están familiarizados con las formas propias que tienen las comunidades. Como se puede apreciar, para el manejo de estas situaciones es necesario tener una comprensión del entorno, identificar la dimensión cultural del conflicto y reflexionar sobre los procedimientos y estrategias de negociación que existen dentro de la comunidad (relación con el ambiente, sanciones, y su incidencia en la vida de la comunidad, sistemas organizativos, formas de comunicación, patrones de ocupación, rituales, costumbres, etc.).

En vista que las instituciones educativas son espacios en los que interactúan personas de diferentes culturas, que tienen diversos temperamentos, distinta actitud frente a los problemas, diferentes intereses, etc., la negociación intercultural es muy importante, ya que otro modo, los conflictos sin resolver pueden crear muchas tensiones y un clima poco saludable para las relaciones entre personas. Algo muy interesante que se puede rescatar del ejemplo en los ayllus es la dimensión ritual de la resolución de conflictos, que puede ser muy favorable en las unidades educativas. La ritualidad como parte de la negociación pone en evidencia que la armonización no sólo es entre personas sino también con el entorno natural -la Pacha Mama.

6.3. Herramientas para la comunicación en la escuela

Las herramientas para la comunicación dinamizan las interrelaciones personales entre los actores, son de carácter actitudinal y se hacen visibles en el clima institucional. El clima institucional es fundamental en la gestión educativa, porque refleja la pertenencia de los actores con la institución y el grado de satisfacción y bienestar que sienten por participar en ella; en un clima institucional equilibrado se trabaja a gusto, los actores se sienten importantes, porque son escuchados y tomados en cuenta, se superan fácilmente las dificultades.

Si recordamos, la revisión conceptual sobre gestión educativa, realizada en la Unidad Dos. Casassus, (1999) define la gestión educativa principalmente como las interrelaciones entre las personas en la acción. Por tanto, la gestión es sobre todo, un “sistema comunicacional”, o la capacidad de formular peticiones y obtener promesas. Las respuestas a las peticiones no serían posibles sin una buena comunicación.

❖ Requisitos para una buena comunicación

Para poder comunicar bien los interlocutores tienen que cumplir los siguientes requisitos:

- ❖ Una buena comunicación incluye la intención de transmitir algo y transmitirlo de tal forma que llegue al receptor.
- ❖ Atención, que significa la atención completa frente a un interlocutor o un hecho, evitando las interferencias.
- ❖ Confirmación, que es la señal de que se ha escuchado atentamente un mensaje, se ha recibido y comprendido.

❖ Los medios de comunicación

Los medios de comunicación son muy importantes porque permiten dinamizar las actividades de la gestión educativa. La información mantiene unida a una comunidad educativa y promueve la participación de los actores.

En la escuela se conocen y usan diversos medios de comunicación de los más sencillos a los más complejos. Uno de los más usados es la comunicación oral, conversación cara a cara, los mensajes mediante micrófonos, las disertaciones en los actos cívicos, en las reuniones, los talleres, las sesiones de aula, etc.

También se usan medios de comunicación escrita, las cartas, citaciones, oficios, notas, avisos, letreros, escritos, afiches, periódicos murales, boletines, revistas, etc. Últimamente la comunicación virtual, mediante computadoras se viene generalizando en las instituciones educativas de nuestro medio. Es así que, los estudiantes pueden acceder a mucha información mediante la computadora, pueden mandar sus trabajos vía email, pueden conversar por el chat, etc.



Para el uso de estos medios es importante tomar en cuenta las formas de comunicación que se usan en cada comunidad y las posibilidades de acceso a otros medios. Por ejemplo, en los pueblos originarios predomina la comunicación oral ya que hay porcentaje elevado de personas, principalmente adultos, son analfabetas.

6.4. El proyecto curricular: una herramienta para la educación comunitaria productiva

El modelo educativo socio comunitario productivo del Sistema Educativo Plurinacional, se sustenta en el paradigma del “Vivir Bien” y está circunscrito en un enfoque pedagógico descolonizador, socio-crítico emancipador y productivo”.

Esto nos lleva a pensar que la educación socio comunitaria, no debe reducirse al trabajo del aula, sino debe poder interrelacionarse en un diálogo intercultural e intercientífico con los conocimientos locales, posibilita que el aprendizaje se dé por fuera de las cuatro paredes del aula y se realice en el mundo real, en las condiciones y oportunidades de las comunidades en las cuales se encuentran los estudiantes.

Como ya se vio en la anterior unidad, la educación comunitaria productiva no es sólo material, demanda la producción de conocimiento propio, pero no se trata de partir de cero, en las comunidades existe mucha sabiduría, por tanto lo toca es revitalizar dichos conocimientos, hacerlos muy visibles, promover la transmisión inter generacional. Es decir, escuchar la sabiduría de los más viejos, las aventuras de los más jóvenes, las experiencias de los adultos y los intentos de aprendizaje de los niños. La sabiduría no sólo esta en una comunidad o pueblo indígena, el barrio de la ciudad también guarda muchos saberes, propios, adaptados, creados, ya que son espacios en los que viven personas de diferentes culturas.

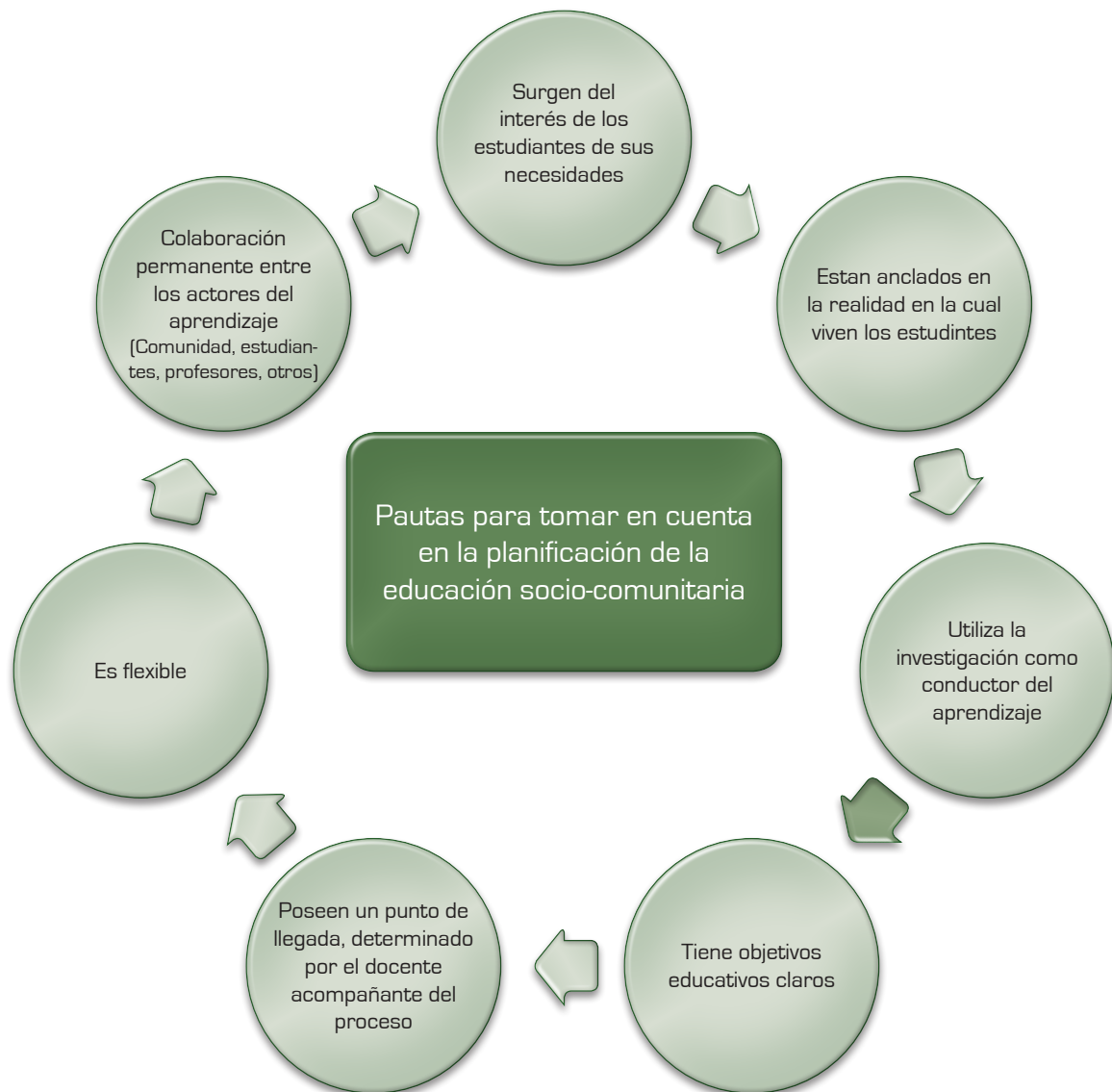
El modelo es productivo porque la producción de conocimiento tiene una finalidad concreta. Por ejemplo, la sistematización de experiencias de la comunidad educativa (Maestros, estudiantes, Familias) puede servir para dar respuestas en la vida cotidiana.

La pedagogía descolonizadora, implica aprender a construir el conocimiento desde nosotros mismos, “producir conocimiento”, que implica ir más allá de la mera técnica de aplicación de teorías educativas extranjeras, e incorporarlas mecánicamente y sin una reflexión crítica.

El conocimiento es útil en tanto es aplicable. (Educación productiva para la vida en la vida) de una educación centrada en la enseñanza por parte del maestro, se pasa a una que enfatiza el aprendizaje por parte del estudiante.

El docente se convierte en un mediador cultural, en acompañante de los procesos vividos por los estudiantes. El acompañante es alguien que conoce las rutas, los ca-

minos, los métodos, los contenidos, las claves de los aprendizajes, pero ante todo es alguien que permite que los demás sean, que puedan vivir las experiencias de una manera directa y a partir de ellas construir sus significados. Se debe resaltar que un acompañante no es quien lo da todo (esta sería la figura del profesor tradicional), pero que tampoco es un espectador pasivo del acontecer de sus estudiantes. Muy por el contrario, el acompañante es aquella persona que orienta, pero también provoca, cuestiona, reta, da elementos para que los demás puedan avanzar según sus capacidades y comprensiones, sin entregarlo todo, pero dando la suficiente confianza para que todos puedan realizarse.



A continuación, te invitamos a seguir una experiencia pedagógica realizada en una escuela del distrito de Vinto (Cochabamba), que retoma las pautas ofertadas en líneas precedentes.



Producción conocimiento local sobre lechería, desde la escuela

Esta experiencia surge de la necesidad de repensar la concepción de “escuela isla”, como una escuela comunitaria, a partir de la ruptura de las prácticas centradas en el aula de proceso enseñanza-aprendizaje fragmentados- hacia el desarrollo de interacción con la comunidad.

Asimismo, esta práctica ha permitido la Gestión Educativa de Aula, donde se incorporan conocimientos de la comunidad y se los promueve desarrollándose de esta manera un proceso dialéctico de complementariedad entre Escuela - Comunidad, relación entre practica- teoría- práctica transformadoras.



❖ Contexto de la experiencia

Esta experiencia ha sido desarrollada en el distrito educativo de Vinto (Cochabamba), la cual es considerada como una zona agrícola y se halla dividida en tres pisos ecológicos denominados: zona alta, media y baja. La zona donde se desarrolló la experiencia educativa está considerada como una zona de producción lechera- Machaqmarka, cabe destacar que los niños protagonistas de esta práctica son de tercer curso.

❖ Objetivos de la experiencia

- ❖ Dinamizar la educación socio-comunitaria productiva.
- ❖ Producir de conocimiento local sobre un rubro productivo de la comunidad.
- ❖ Producir textos contextualizados.
- ❖ Involucrar a la familia en los procesos de aprendizaje.
- ❖ Conocer la producción local.
- ❖ reconocer la importancia de la leche en la salud.
- ❖ Sensibilizar sobre la temática agua y su importancia en la vida.



❖ Descripción de la experiencia

a) Primer momento “Nos ponemos de acuerdo para trabajar”

La profesora propuso la realización de un proyecto y los niños sugirieron que sea sobre la lechería, ya que muchas de las familias de la zona tienen como actividad principal la

producción lechera. La maestra compartió la iniciativa ya que la producción local en este caso es la producción de leche.

En una primera fase la maestra indagó los saberes de los niños a través de preguntas tales como:

- ¿Cuántos de ustedes tienen vaquitas?
- ¿Qué comen?
- ¿Quiénes saben ordeñar?
- ¿Cómo se ordeña?,
- ¿Cuántas veces al día se ordeña?
- ¿A qué hora se ordeña?
- ¿Cuántos de ellos, toman leche?
- ¿Qué otras cosas se obtienen de la leche?
- ¿Quiénes saben hacer quesillo?
- ¿Quiénes saben hacer yogurt?
- ¿Qué ingredientes se necesitan para hacer yogurt?
- ¿Cuánto de agua toman las vacas?

Después del primer diagnóstico, la Profesora y los niños y niñas se pusieron de acuerdo para realizar una investigación en la zona sobre la producción lechera.

Una vez definido el tema, de manera participativa, se acordó que se invitaría a los padres y madres de familia para que participen en el desarrollo de esta investigación. Como técnica para recoger la información se definió las conversaciones informales y un cuestionario abierto, ya que para los niños resultaba más fácil.

b) Segundo momento “Invitamos a nuestra familia a la escuela”

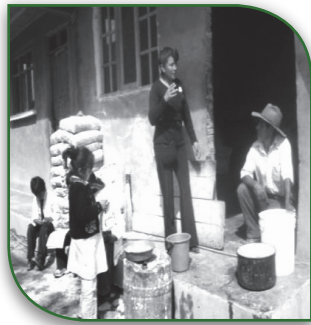
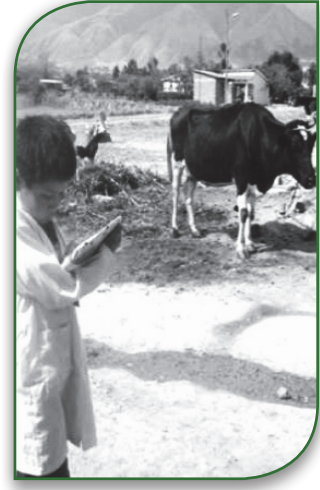
En un segundo momento se invitó a padres y madres, para que junto a ellos se pudiera terminar la planificación iniciada y también informarles sobre las actividades a desarrollar en la escuela, durante las próximas semanas, (esto con el objetivo de evitar susceptibilidades por parte de los padres en pensar que los niños están perdiendo el tiempo, por lo cual también se informó el objetivo de esta actividad).



Esta reunión también permitió intercambiar información con los padres sobre el hecho que no sólo en el aula se aprende sino también afuera, en la comunidad. La maestra comentaba, decía: “La escuela no es el único ambiente de aprendizaje, la comunidad también los es y lo que queremos los maestros es trabajar con ustedes juntos, como “yuntas”, queremos que los niños valoren su trabajo”. Con este fin se solicitó, la participación de la comunidad para que los niños pudieran hacerles diferentes preguntas. Una vez acordado este punto se culminó el cronograma de trabajo iniciado y consensuado con los padres y madres.

c) Tercer momento “recogemos información visitando nuestra comunidad”

Para esta salida al campo, previamente se elaboró un instrumento que ayudó a los niños a recoger la información, se entrevistaron a dos personas, “Doña María y Don Casiano”, ellos les contaron: “que desde que eran niños tenían vacas, pero que antes la leche se vendía casa por casa y que ahora los “módulos lecheros” compran todo, también mencionaron que las vacas tienen mayor o menor cantidad de leche dependiendo de lo que comen (hinojo por ejemplo), o en relación a las épocas del año (época seca o época lluviosa) ya que según las épocas se tienen diferentes tipos de forraje tales: como el alfalfa, la hoja de maíz fresca o las “chalias”, estas se conservan en “silos.” también les explicaron que otro factor que influye en la cantidad de leche es la cantidad de litros de agua que consumen y esto depende del estado de la vaquita, por ejemplo: si están amamantando sus becerros, si están amarradas y paradas, si están libres y encerradas en el corral, o libres caminado por el campo, y según el tipo de forraje que consumen.



Dentro de este proceso de inter aprendizaje, los niños también preguntaron por la cantidad de litros de agua que se requiere para la obtención de diferentes forrajes, por ejemplo ¿cuánto de agua requiere la alfalfa o el choclo?, los cuales también obtuvieron respuesta según la conocimientos de los entrevistados.

Otro de los puntos que “Don Casiano” mencionó es que si se quiere que las vacas tengan “buena leche” se debe bautizarlas y escogerles un nombre de mujer bonito como el de “margarita la vaquita”: “antes esto se hacía en la fiesta de San Juan, toda la comunidad participaba y se aprovechaba para t’ikanchar (adornar) con aretes a nuestras vaquitas, ahora ya no se hace mucho...”

También se consultó a los entrevistados sobre la fabricación del yogurt la cantidad de agua que se necesitaba, la importancia de la leche en la salud y el cuidado del medio ambiente, etc.

d) Cuarto momento: Producimos textos con la información obtenida

Una vez obtenida la información, se procedió a ordenar la misma, en diferentes temáticas como por ejemplo: cantidad de agua que consumen las vacas, la leche y la salud, la importancia de la higiene en la elaboración del yogurt, y el cuidado del medio ambiente.

e) Quinto momento: “seguimos aprendiendo”

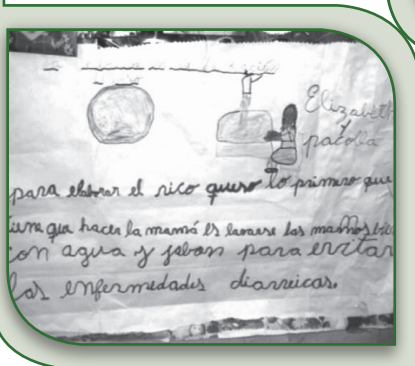
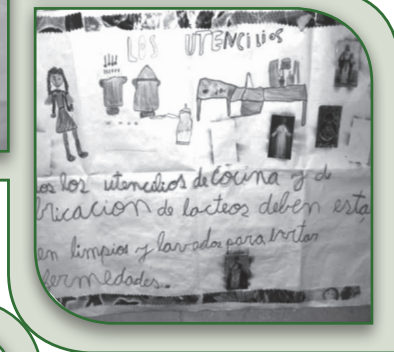
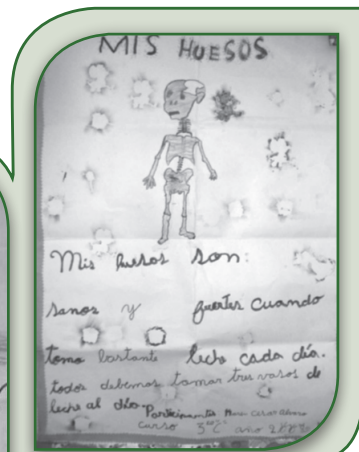
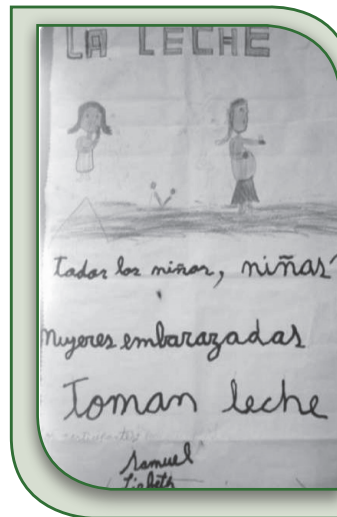
Una vez, producidos los textos, estos se expusieron en el aula y con ayuda de la profesora los niños y niñas pudieron evaluarlos ¿se entienden los mensajes?, ¿la importancia de las mayúsculas?, el uso de comas, etc. Estos, procesos hicieron notar que la evaluación es parte del aprendizaje y que de los errores también se aprende.

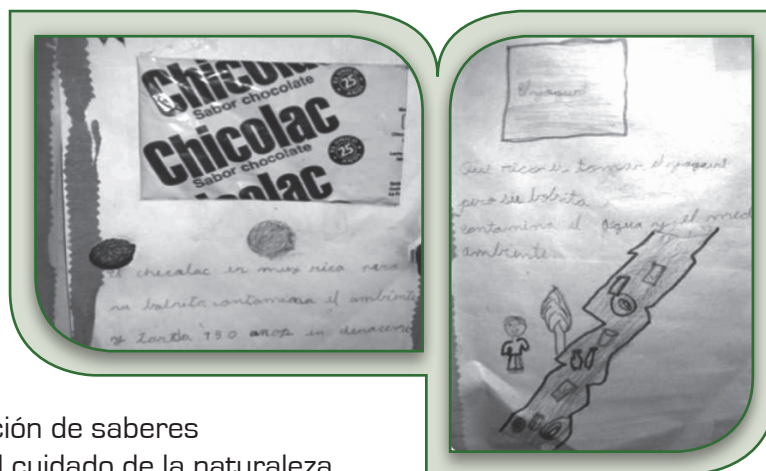
Como conclusión, se habló con los niños acerca de la importancia de la producción lechera para la vida en la comunidad, no sólo para la seguridad alimentaria, sino como una opción de empleo y generación de ingresos para la familia.

También se habló sobre la valoración de los diversos saberes para la crianza del ganado y obtención de leche, recomendando a los niños que estos saberes también son validos y útiles, como lo pudieron verificar durante el desarrollo del proyecto.

Producciones de los niños
Importancia de la leche en la salud

Cuidado de la
salud a través
de la higiene





Producción de saberes para el cuidado de la naturaleza

Actividad de evaluación: Guía de trabajo N° 3

(En grupo)

- ◆ Después de haber leído la experiencia de Vinto, ahora les toca proponer, ejecutar y evaluar un proyecto comunitario, productivo en la localidad donde viven o estudian. Pueden inspirarse en el procedimiento que sigue el ejemplo o proponer otro.
- ◆ Al cabo de la implementación del proyecto, compartan con sus compañeros los resultados del mismo.
- ◆ Evalúen la relevancia respecto a la producción de conocimiento y las respuestas a las necesidades locales.

Resumen del tema

Al inicio de esta unidad se ha definido el Proyecto Educativo como un instrumento para planear el cambio de la escuela en el que intervienen todos los miembros de la comunidad educativa.

Para lo cual, se ha comparado al proyecto educativo con una caja, en la cual se encuentran diferentes tipos de herramientas las cuales adecuadamente manejadas coadyuvan a facilitar la gestión educativa. A nivel institucional se pueden encontrar (el diagnóstico participativo, la planificación participativa, resolución de conflictos, y estrategias de comunicación) y a nivel curricular se puede encontrar el (proyecto curricular socio comunitario).

La resolución de conflictos y las estrategias de comunicación, como herramientas para mejorar el clima institucional en una institución son importantes ya que sólo de esta for-

ma se mejorarán las relaciones interpersonales por lo tanto laborales ejecutando los objetivos institucionales con una mirada de “equipo” dejando a un lado las diferencias personales, también es importante reflexionar sobre los modos de resolución de conflictos desde una mirada más local y ver de qué manera pueden incluirse dentro de la gestión institucional.

La planificación es un proceso permanente que permite estructurar un conjunto de actividades, se traza objetivos y se delimita líneas de acción más adecuadas para alcanzar objetivos y metas importantes, está presente en todo el proceso de desarrollo, acompañamiento y evaluación.

Lecturas complementarias

1. Ministerio de Educación, Programa de Gestión Educativa, INFOPER, 2001.
2. Ander Egg Ezequiel, “La planificación educativa”, ed magisterio, 6ta edición.
3. Arratia Marina (2007) Procesos e Instrumentos de Gestión Educativa. Programa de Fortalecimiento de liderazgos Indígenas.
4. Ander, Egg Ezequiel, «Diccionario de pedagogía», Magisterio, Buenos Aires, 1999.
5. Zarate, Caty Luz en: “Herramientas para el manejo y resolución temprana de conflictos”.2004.
6. Nicolás, Vicent; Fernández Marcelo y Elba Flores. “Modos originarios de resolución de conflictos en pueblos indígenas de Bolivia”. serie estudios 1. PIEB, UNIR, la Paz, 2007.

Guía de trabajo final

(Trabajo individual)

Evaluación de la Unidad de Formación

Proyecto comunitario

La gestión educativa intra e intercultural debe estar centrada en la cultura de los actores y/o comunidades. Asimismo, las organizaciones indígenas y las organizaciones locales de base tienen un rol protagónico en el diseño de nuevas propuestas de gestión educativa local.

Este proceso debe ser acompañado por los maestros y las autoridades educativas.

Por tanto, para reforzar el proceso formativo de este módulo, sugerimos que cada estudiante elabore una propuesta de gestión educativa basada en el modo de vida y las demandas de algún pueblo o cultura (en el área rural) y de una zona, municipio, o barrio (en el área urbana).

Preguntas de apoyo:

1. ¿De qué manera se haría visible la intra e interculturalidad en los objetivos de la educación?
2. ¿Cómo se plantearía la relación escuela y comunidad en:
 - ◆ El objetivo de la educación propuesta puede ser.
 - ◆ La organización de la escuela.
 - ◆ La planificación institucional.
 - ◆ Los reglamentos.
 - ◆ La dirección.
 - ◆ La administración de recursos.
 - ◆ Los contenidos curriculares.
 - ◆ La producción de conocimiento.
 - ◆ Metodologías de enseñanza -aprendizaje.
 - ◆ Educación comunitaria productiva y gestión territorial.
 - ◆ El cuidado del medio ambiente.
 - ◆ La formación docente.
 - ◆ La participación de la comunidad educativa.
3. La elaboración de esta propuesta pueden ser coordinada y compartida con los CEPOs en los contextos indígenas o con las organizaciones sociales más representativas de la zona o comunidad en otros contextos.

Estos productos pueden servir como insumos para el diseño de currículo regionalizados, en el marco de las autonomías.

Bibliografía

- ✿ Ander Egg Ezequiel, “La planificación educativa”, Ed. magisterio, 6ta edición.
- ✿ Fundación UNIR, “Transformación constructiva del conflicto”, impresión. PRESENCIA.
- ✿ Ander, Egg Ezequiel, «Diccionario de pedagogía» MAGISTERIO, Buenos Aires, 1999, p.102.
- ✿ Arratia, M. Sánchez, L. (1998). Riego Campesino y Género: Una aproximación conceptual. Componente de Asistencia Técnica del Programa Nacional de Riego. Ministerio de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural. Cochabamba.
- ✿ Arratia Marina (2001) “Wata Muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocéntricas y tiempos de la escuela”: Una Aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un Distrito Quechua de Bolivia, IIPE- UNESCO, Buenos Aires.
- ✿ Arratia Marina (2004) “La Chacra es para los que no han estudiado”: Educación para el Mercado o educación para la vida. En Encuentro Nacional de Investigación Educativa. Mesa de trabajo: Educación y Desarrollo. Tomo 2 .CEBIAE. La Paz.
- ✿ Arratia Marina (2007) Procesos e instrumentos de gestión educativa] Programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas. PROEIB- Andes. UMSS- Cochabamba. Mimeo.
- ✿ Arratia Marina (2009) “Gestión Educativa en el contexto de la EIB”. PROEIB-Andes-UMSS. Cochabamba.
- ✿ Antúnez, S. y Otros. Del proyecto educativo a la programación de aula. Barcelona, España: grao.
- ✿ Apffel, Marglin Federica (1995) Bosque sagrado: Una mirada a género y desarrollo. Lima: CAM, PRATEC.
- ✿ Bloque Indígena (2004) “Por una educación Indígena Originaria”: hacia una autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural, La Paz.
- ✿ Bourdieu, P (1997). Outline of a theory of practice. Cambridge University Press. Cambridge. MA.
- ✿ Bowers, Chet (2002) Detrás de la Apariencia: Hacia la descolonización de la educación, PRATEC, Lima.
- ✿ Casassus, Juan (1999) “Acerca de la teoría y la práctica de la gestión: Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos”, En: La



gestión: En busca del sujeto, Seminario Internacional: "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa", UNESCO, Santiago.

- ✿ Consejo Educativo de la Nación Quechua- CENAQ (2005), Reglamento: Organización y funciones de las Juntas Educativas de la Nación Quechua.
- ✿ Consejo Educativo de la Nación Quechua- CENAQ (2003) Elementos para diversificar el currículo de la Nación Quechua, Sucre.
- ✿ Consejo Educativo Aymara- CEA (2003), Reglamento de organización y atribuciones de la junta escolar del pueblo aymara, La Paz.
- ✿ De Sousa Santos Boaventura (2008). Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipadora. CLACSO. La Paz.
- ✿ De Zutter, P. (1997) Historias, saberes y gentes: De la experiencia al conocimiento. Escuela para el desarrollo. Lima.
- ✿ EDUCA (2000) El Proyecto educativo institucional, S/D.
- ✿ Escobar A. (1993). "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar": Globalización o postdesarrollo. En Colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires.
- ✿ Esteva Gustavo (1996) "Desarrollo" En: El Diccionario del Desarrollo: Una guía de conocimiento como poder. Wolfgang Sachs (Comp.) PRATEC. Lima.
- ✿ Farah Ivonne y Vasapollo Luciano (Coordinadores) (2011) Vivir Bien: ¿Paradigma no capitalista?. CIDES-UMSA. La Paz.
- ✿ Fisher, Simón (2000). "Trabajando con el conflicto. Habilidades y estrategias para la acción.
- ✿ Foro Educativo (1997) Gestión Educativa, Lima.
- ✿ Galeano E (2008) "La naturaleza no es muda" (S/d).
- ✿ García Huidobro Juan Edo (1992). «Alfabetización y educación». Alianza, Madrid.
- ✿ Garcés. Fernando (2009). De la Interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada. En: Interculturalidad Crítica y descolonización. Convenio Andrés Bello. La Paz.
- ✿ Gento, Palacios Samuel (1991) La participación como estrategia de intervención en la gestión, Santillana, Madrid.
- ✿ Greslou F. (1990). Visión andina y usos campesinos. En: AGUA Visión andina y usos campesinos. Hisbol. La Paz Bolivia.
- ✿ Gutiérrez, Z y Arratia, M (2009). Derechos colectivos de agua y relaciones de género en escenarios de diversidad cultural. IDRC - FLACSO Argentina - PROAGRO GTZ. Cochabamba - Bolivia.
- ✿ Grillo, Eduardo (1993) "La cosmovisión andina de siempre y la cosmología occidental moderna". En Desarrollo y descolonización de los andes. Lima: PRATEC.

- ✿ Leff E. (2010). "No fue la conquista de territorios sino la colonización de las mentes". En: Construcción de la sustentabilidad desde la visión de los pueblos indígenas de Latinoamérica. Ministerio de Medio Ambiente y Agua. La Paz.
- ✿ León Olivé (2009) Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En: Pluralismo Epistemológico. CLACSO, CIDES. La Paz.
- ✿ Marglin, A. Stephen (2000) "Las condiciones culturales de la adaptación y la resistencia obreras". En Perdiendo Contacto: Hacia la descolonización de la economía. Cochabamba: CAM, PRATEC, CAI-PACHA. 95-205.
- ✿ Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Bolivia (2001) "Dirección de la Unidad Educativa", Programa de Gestión Educativa, Materiales para capacitación, La Paz.
- ✿ Ministerio de educación, Programa de Gestión Educativa, INFOPER, 2001.
- ✿ Ministerio de Educación. PINS-EIB (2003) Seguimiento a egresados de los INSEIB de la gestión 1999 Subestudio 1. Sistematización de diez estudios de caso. PROEIB-Andes-UMSS. Cochabamba.
- ✿ Ministerio de Educación (2010) Currículo de Formación de Maestros (Mimeo).
- ✿ Mollinga, P. (1998) On the waterfront. Water distribution, Technology and Agrarian Change in a South Indian Canal Irrigation System. Tesis PhD. Wageneingen University.
- ✿ Murra John (1987)"El control vertical de un máximo de pisos ecológicos en la economía de las sociedades andinas "En: Ramiro Condaraco y John Murra, La teoría de la complementariedad vertical eco simbiótica, La Paz: Hisbol.
- ✿ Patzi F. (1999). "Etnofagia Estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia" Universidad Mayor de San Andrés. La Paz.
- ✿ Programa de complementación académica en educación" "Planeamiento educativo "Modulo de Auto aprendizaje No. 3.
- ✿ Quijano, Aníbal. (1999). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina," en Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial, editado por Santiago Castro-Gómez, Oscar Guariola-Rivera, Carmen Millán de Benavides. Santafé de Bogotá: Colección Pensar/Centro Editorial Javeriano: 99-109.
- ✿ Rengifo, Grimaldo (1996), "La cultura de la biodiversidad en los andes", En Cultura Andina de la biodiversidad. Lima: PRATEC.
- ✿ Rengifo, Grimaldo (2005) Iskay Yachay: Dos saberes. PRATEC, Lima.
- ✿ Saavedra J. L. (Comp.) (2009).Teorías y políticas de descolonización y decolonialidad. Cochabamba.
- ✿ Sánchez Moreno Guillermo (1997), Gestión Educativa, Foro Educativo, Lima.
- ✿ Salazar, Marco (2002. Currículo diversificado, cuadernillo de autoaprendizaje No 5 Tanyanakuy. PROEIB-Andes.
- ✿ Seguimiento a egresados de los INSEIB de la gestión 1999 subestudio 1 Sistematización de diez estudios de caso (2003) Proeib-Andes- UMSS. Cochabamba.

- ✿ Tedesco, Juan Carlos, [1993] "Tendencias actuales de las reformas educativas". En: Boletín del Proyecto Principal de Educación No. 35, 38.
- ✿ Torres, Rosa María [1992] "¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares". En: Necesidades Básicas de Aprendizaje. Estrategias de acción. Santiago: UNESCO-IDRC. 37-180.
- ✿ UNESCO / OREALC, [1999] Modelo de gestión GESEDUCA: Un modelo para armar, Santiago.
- ✿ Van Kessel, Juan y Dionisio Condori C. [1992] "Criar la vida": Trabajo y tecnología en el mundo andino. Santiago: VIVARIUM.
- ✿ Vicent Nicolás y otros [2007]. "Modos originarios de resolución de conflictos en pueblos indígenas de Bolivia". Serie Estudios 1. PIEB, UNIR, la Paz.
- ✿ Zarate, Caty Luz [2004] "Herramientas para el manejo y resolución temprana de conflictos".
- ✿ Zimmermann, Klaus [2000] "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe", Revista Iberoamericana No 13. Guatemala.
- ✿ Leyes de Bolivia:
 - ✿ 1994, Ley N° 1551. Ley de Participación Popular.
 - ✿ 1995, Ley N° 1654. Ley de Descentralización Administrativa.
 - ✿ 2010, Constitución Política del Estado de Bolivia.
 - ✿ 2010, Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez
- ✿ josedesouzasilva@gmail.com y souza@cnpa.embrapa.br.
- ✿ José de Sousa Santos da Silva [2007]. Conferencia magistral presentada en el Primer Congreso Internacional "Universidad, Desarrollo y Cooperación", realizado en Cuenca, Ecuador.
- ✿ [<http://www.polanlacki.com.br>].
- ✿ Polan Lacki: Varios artículos sobre crítica al desarrollo rural y educación.