

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO
PROFOCOM



Unidad de Formación No. 3

**Proyecto Comunitario de
Transformación Educativa II:
Planificando el PCTE**

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 3

Proyecto Comunitario de Transformación Educativa II: Planificando el PCTE
Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

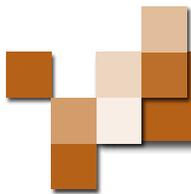
Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación No. 3. "Proyecto Comunitario de Transformación Educativa II: Planificando el PCTE"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño

Franklin Nina

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2440815

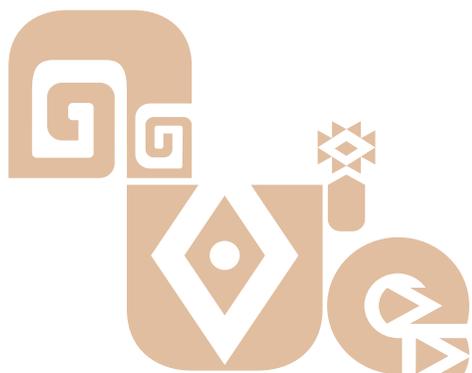


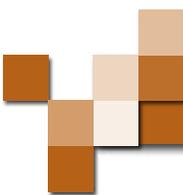
Índice

Presentación.....	3
Introducción	5
Objetivo holístico de la Unidad de Formación.....	6
Producto de la Unidad de Formación.....	6
Tema 1	
Planificar para Transformar.....	7
1.1. ¿Qué es la planificación?	8
1.2. Enfoques y niveles de planificación	11
1.3. Planificación comunitaria participativa	17
1.4. Planificación holística	19
Lecturas complementarias.....	20
Tema 2	
Concepción Educativa en la Construcción del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa (PCTE)	30
2.1. Pensar el Centro; soñar el Centro.....	31
2.2. Pensar y soñar el Centro junto con la Comunidad	32
2.3. Lo que queremos alcanzar: La Utopía.....	36
2.4. Aspectos que nos ayudan a construir nuestros sueños y utopías	37
2.5. Retos y desafíos que plantea la sociedad a la Educación Alternativa.....	38
Lecturas complementarias.....	39
Tema 3	
Elaborando el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.....	50
3.1. Ámbitos de un Centro de Educación Alternativa.....	50
3.2. Planificación del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa	51
3.3. Construyendo la identidad institucional.....	52
3.4. Objetivo general.....	56
3.5. Definición de las estrategias	56
3.6. Actividades.....	58
3.7. Cronograma de actividades	59
Lecturas complementarias.....	60



Tema 4	
Seguimiento, monitoreo y evaluación del PCTE	71
4.1. Diagnóstico	71
4.2. Diseño.....	71
4.3. Ejecución.....	72
4.4. Seguimiento.....	72
4.5. Monitoreo	73
4.6. Evaluación comunitaria participativa del proyecto.....	73
Lecturas Complementarias.....	74
Bibliografía	79





Presentación



El Ministerio de Educación pone a consideración de las Comunidades de Producción y Transformación de Educación Alternativa la tercera Unidad de Formación, titulada: Proyecto Comunitario de Transformación Educativa II: Planificando el PCTE. Recordemos que el objetivo del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros - PROFOCOM es la construcción e implementación del modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que establece la Ley de la Educación No. 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez y las orientaciones curriculares del Sistema Educativo Plurinacional y de sus Subsistemas.

El PROFOCOM busca articular la formación de los maestros/as, la investigación - sistematización con la práctica aplicada, en una relación estrecha que garantice la reflexión crítica y la transformación educativa como parte de un proceso comunitario y participativo.

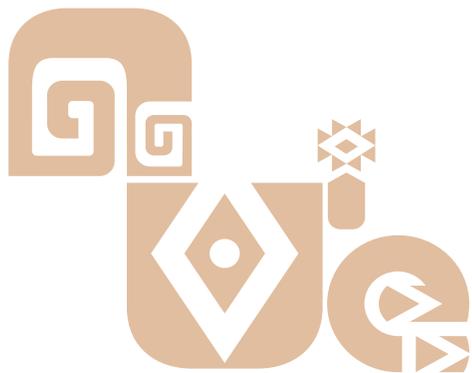
En este sentido, debemos recordar las viejas preguntas para establecer nuevas respuestas; asimismo, identificar nuevas preguntas que nos conduzcan a las fronteras de la educación alternativa renovada, rompiendo viejos paradigmas pedagógicos. Esto permitirá darnos cuenta de la necesidad de desarrollar una nueva pedagogía crítica, liberadora, descolonizadora y propia, enraizada en nuestra historia y culturas. Nada más motivador que abrir el debate sobre la educación alternativa para develarla en su esencia y proyectarla en su necesidad social.

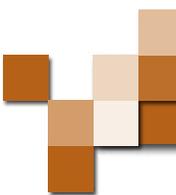
Estas primeras Unidades de Formación del PROFOCOM están orientadas a reflexionar sobre el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, el nuevo currículo del Sistema Educativo Plurinacional y de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Sin embargo, un nuevo currículo requiere también de una nueva comprensión institucional y de maestros/as innovadores, creativos y críticos. Definitivamente, lo fundamental de esta tarea radica en una nueva práctica pedagógica/ andragógica de los maestros/as organizados en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE).

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN



“Juntos Implementamos el Currículo e Impulsamos la Revolución Educativa”





Introducción



En la tercera Unidad de Formación continuamos con la tarea de elaborar el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa (PCTE) de nuestro CEA.

El Proyecto Comunitario de Transformación de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas contiene los siguientes componentes: el diagnóstico, las bases institucionales y la propuesta educativa de centro. El Diagnóstico Comunitario Participativo fue tarea que se encaminó mediante la UF2, hoy estudiaremos, reflexionaremos y construiremos las bases institucionales del CEA. En la siguiente Unidad de Formación nos queda reflexionar sobre la propuesta educativa de centro.

La Unidad de Formación N° 3 (UF3), analiza y establece las bases fundamentales institucionales del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, señalando la misión, visión, principios, valores, objetivo, estrategias y principales acciones del CEA, dando continuidad al diagnóstico realizado en la UF2.

La UF3 está constituida por cuatro temas: el primero, presenta las orientaciones fundamentales del proceso de planificación comunitaria, reflexionando sobre la importancia de la acción planificadora, los enfoques y las características de nuevos conceptos necesarios para continuar construyendo el Proyecto Comunitario de Transformación de la Educación de Jóvenes y Adultas.

El segundo tema propone reflexionar y sintetizar sobre la concepción de la Educación Alternativa en la cual se fundamentará el PCTE. Se trata de recoger la experiencia de Educación Alternativa que necesitan los nuevos sujetos educativos y las proyecciones (sueños) del CEA en base al diagnóstico realizado y al contexto social, político, cultural y económico de la comunidad, pueblo o ciudad donde trabaja.

El tercer tema analiza y orienta la construcción de los elementos básicos del PCTE: la misión, visión, objetivos, ejes estratégicos, objetivos, metas y actividades principales. Es el momento de releer el diagnóstico y proyectar al CEA, señalando los primeros elementos del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.



Finalmente, el cuarto tema completa el ciclo del PCTE, clarificando la trayectoria del proceso: diagnóstico, diseño, ejecución, seguimiento, monitoreo y evaluación.

Objetivo holístico de la Unidad de Formación

Fortalecemos principios y valores sociocomunitarios de participación, dialogo y reciprocidad, mediante la construcción del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, analizando e identificando las bases institucionales, los componentes y los instrumentos necesarios del diseño, seguimiento evaluación del PCTE, para proyectar la transformación de la educación en nuestros centros.

SER: *Fortalecemos principios y valores sociocomunitarios de participación, dialogo y reciprocidad.*

- ◆ Logramos la participación de la comunidad en la construcción del PCTE.
- ◆ Buscamos el dialogo en los procesos de elaboración del PCTE.
- ◆ Fomentamos y trabajamos con valores de reciprocidad las bases institucionales del CEA.

HACER: *Construcción del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.*

- ◆ Proyectamos, junto a la comunidad, el tipo de educación que impulsaremos desde nuestro centro.
- ◆ Planificamos con la participación de todos los miembros de la comunidad.
- ◆ Elaboramos instrumentos de seguimiento, evaluación y acompañamiento del PCTE.
- ◆ Realizamos la retroalimentación permanente para el mejoramiento de la gestión.

SABER: *Conociendo e identificando las bases institucionales, los componentes y los instrumentos necesarios para el diseño, seguimiento evaluación del proyecto.*

- ◆ Reflexionamos sobre la concepción de educación de nuestro centro y de la comunidad.
- ◆ Analizamos el enfoque del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.
- ◆ Conocemos los criterios para el seguimiento y el monitoreo del PCTE.

DECIDIR: *Para proyectar la transformación de la educación en nuestros centros.*

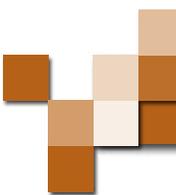
- ◆ Establecemos el rol que desempeñará nuestro centro dentro de la sociedad, la comunidad.
- ◆ Toma de decisiones en forma consensuada en la comunidad.

Producto de la Unidad de Formación

Documento de las Bases institucionales del Centro de Educación Alternativa elaborados, donde se presenta lo siguiente: Misión, Visión, Principios, valores, objetivos y programación operativa.

En casos de que la comunidad de Producción y Transformación Educativa en la Fase I, ya trabajó una propuesta del Proyecto de Comunitario de Transformación Educativa, los maestros/as participantes de la Fase II, deben revisar, corregir, profundizar y/o complementar el PCTE del CEA donde trabaja.





Tema 1

Planificar para Transformar



“...) Planificar significa pensar con método, de manera sistemática y sistémica, analizar sus ventajas y desventajas; proponerse objetivos, proyectarse hacia el futuro, porque lo que puede o no ocurrir mañana decide si mis acciones de hoy son eficaces o ineficaces. La planificación es la herramienta para pensar y crear el futuro (...) es un cálculo que precede y preside la acción para crear el futuro, no para predecirlo (...)”

Carlos Matus

En la Unidad de Formación No.2 al momento de plantear la construcción del Proyecto de Transformación Educativa se estableció que la importancia de dicho proceso reside en que el trabajo de los Centros de Educación Alternativa respondan de manera pertinente a los retos y desafíos que nos plantea la sociedad actual y los marcos normativos de la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. Como uno de los primeros mecanismos se constituyó la Comunidad de Producción y Transformación Educativa y la realización del Diagnóstico Comunitario Participativo.

A partir de dicho proceso iniciado, necesitamos planificar los ámbitos que guiarán al proyecto educativo enmarcado dentro el proceso de transformación de la educativa y de la realidad.

Para poder transformar la realidad de un centro educativo es necesario conocer por dentro y por fuera. Conocer no sólo se refiere a sus características físicas: estado de la infraestructura, número de aulas, número de participantes, número de maestros/as, número de ítems o recursos que requieren para emprender la gestión educativa, sino también conocer las organizaciones y personas que son parte de dicha institución, especialmente aquellas que juegan un papel activo en ella. Implica también identificar las fuerzas dinámicas del centro en su relación con la comunidad. Por otra parte, debemos reflexionar, no sólo cuáles son sus problemas, sino también sus vocaciones, sus potencialidades y sus oportunidades.

Es fundamental saber dónde estamos, de qué situación partimos, para planificar su transformación. En ese entendido, para planificar los ámbitos de trabajo del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa del centro son importantes las conclusiones a las cuales hemos arribado en el Diagnóstico Comunitario Participativo.



La transformación será posible en la medida que planifiquemos coherentemente con la realidad del contexto; es decir, necesitamos planificar las actividades en función de la realidad identificada.

Ahora bien, ¿qué entendemos por planificación? Son varios los conceptos y posturas teóricas que se encuentran sobre el tema, explicados desde diversas corrientes teóricas y desde la práctica; también encontramos referentes sobre los enfoques de planificación. Sobre los cuales nos aproximaremos a conocer, sobre todo, el enfoque de planificación comunitaria participativa en el que se apoya el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.

1.1. ¿Qué es la planificación?

En primer lugar, debemos dar cuenta que la planificación es un instrumento que facilita la gestión institucional, donde se le asigna el rol permanente de acompañamiento, control, supervisión, aplicación de medidas preventivas y correctivas. Existen posturas críticas a tomar en cuenta para su análisis.

- En la planificación descansa una fuerte influencia de desarrollo unidireccional; es decir, a través de su uso se impone un modelo de desarrollo, donde a través del papel escribimos nuestras búsquedas de pertenencia al modelo global; detrás de la planificación están fuertemente enraizadas los deseos de control, incorporación al modelo dominante, y en muy pocas ocasiones se concibe este eficaz medio como un factor de transformación de las realidades humanas en respuesta a sus necesidades. Dentro de esta corriente podemos encontrar a Mauricio López, quién señala “no pretendo descalificar un mecanismo como la “planificación” per se, pero sí es necesario denunciar la realidad geo-política y geo-económica de escala planetaria que está valiéndose de este mecanismo para asegurar un modelo de desarrollo que está alcanzando sus límites y requiere de transformaciones radicales”, (M. Lopez: 2010: B).

Amartya Sen advierte algunos elementos que dan cuenta del innegable quiebre e inoperancia del esquema utilitarista que sustenta la propuesta de planificación y desarrollo frente a las necesidades del mundo actual: indiferencia hacia la distribución, se ignoran las desigualdades de la distribución de riqueza, y otros elementos subjetivos como libertad, felicidad, y otros.

- La noción de planificación está ligada a la de desarrollo, porque la planificación y desarrollo son componentes de una misma realidad. La planificación nos lleva a las acciones de desarrollo. Pero no puede haber desarrollo sin planificación. Cuando nos referimos a la planificación, nos referimos a planificación estratégica. Ésta supone disponer de una visión de futuro de la realidad (L. Tapia: 2004: 12).

Como se puede apreciar, por un lado, advierten la instrumentalización de la planificación para fines que no necesariamente responden a las necesidades de la sociedad; por otro lado, señalan que la planificación es y/o puede constituirse en una herramienta importante que contribuya a lograr los objetivos, proceso para el cual se torna indispensable la claridad sobre la visión de sociedad que se busca. En ese marco, se plantea en la presente Unidad de Formación la planifi-



cación como mecanismo que debiera aportar a los centros para que la gestión institucional esté orientada hacia la transformación de la educación y de la sociedad boliviana, cimentada en la participación comunitaria. Aunque, como dijera M. López, “el asunto de la transformación social no recae sólo en un cambio en la visión planificadora existente, pero es necesario asumir (una) postura transformadora para tener otra aproximación a la propuesta de planificación de nuestras sociedades, ya que es una herramienta de alto impacto”.

Es síntesis, es importante visualizar la utilidad que tendrá la planificación, y el tipo de transformación social y educativa que subyace dentro de ella.

A la luz de lo señalado, comprendemos por planificación como la posibilidad de pensar y actuar anticipadamente desde la recuperación de elementos del pasado y el presente, la construcción de un futuro deseado que aporte a la transformación social y de la educación. No se trata de hacer predicciones acerca del futuro sino de tomar las decisiones y realizar acciones pertinentes para que ese futuro ocurra o los objetivos se concreten.

La planificación debe ser comprendida como un proceso comunitario participativo, que no va a resolver todas las incertidumbres generadas en el trabajo educativo, pero que permitirá trazar una línea de objetivos para actuar en coherencia hacia un horizonte de sentidos. La convicción en torno a que el futuro deseado es posible, permite la construcción de una comunidad de intereses entre todos los involucrados en el proceso de transformación, lo que resulta ser un requisito básico para alcanzar las metas propuestas.

El proceso de planificación, así entendido, debe comprometer a la totalidad -por lo menos la mayoría- de los miembros de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa, ya que su legitimidad y el grado de adhesión generado entre los actores permitirán construir un Proyecto de Transformación Educativa pertinente y dar respuesta a la pluralidad de las situaciones que se afrontan, se asume así la planificación, como un modo de actuar que emerge de la realidad, para transformar esa realidad.

¿Qué tipo de definiciones encontramos sobre la planificación?

Existen una gran cantidad de definiciones sobre planificación como a continuación se muestra:

- Es el proceso de establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas” (Stoner, 1996).
- “Es el proceso que se sigue para determinar en forma exacta lo que la organización hará para alcanzar sus objetivos” (Ortiz, s/f).
- “Es el proceso de evaluar toda la información relevante y los desarrollos futuros probables, da como resultado un curso de acción recomendado: un plan”, (Sisk, s/f).
- “Es el proceso de establecer objetivos y escoger el medio más apropiado para el logro de los mismos antes de emprender la acción”, (Goodstein, 1998).
- “La planificación... se anticipa a la toma de decisiones. Es un proceso de decidir... antes de que se requiera la acción” (Ackoff, 1981).



- “Consiste en decidir con anticipación lo que hay que hacer, quién tiene que hacerlo, y cómo deberá hacerse” (Murdick, 1994). Se erige como puente entre el punto en que nos encontramos y aquel donde queremos ir.
- “Es el proceso de definir el curso de acción y los procedimientos requeridos para alcanzar los objetivos y metas. El plan establece lo que hay que hacer para llegar al estado final deseado” (Cortés, 1998).
- “Es el proceso consciente de selección y desarrollo del mejor curso de acción para lograr el objetivo.” (Jiménez, 1982). Implica conocer el objetivo, evaluar la situación considerar diferentes acciones que puedan realizarse y escoger la mejor.
- “La planificación es un proceso de toma de decisiones para alcanzar un futuro deseado, teniendo en cuenta la situación actual y los factores internos y externos que pueden influir en el logro de los objetivos” (Jiménez, 1982).
- La planificación es un proceso de toma de decisiones y de comunicación respecto a los objetivos que se deben alcanzar en el futuro de una manera más o menos controlada.
- “Es un proceso mediante el cual se prevé lograr situaciones objetivas, determinando el poder y la potencialidad de los actores que actúan en escenarios cambiantes, con tiempos críticos y siempre bajo condiciones de incertidumbre“. (J. Corredor)
- “La planificación situacional se refiere al arte de gobernar en situaciones de poder compartido” (C. Matus)
- “Porque planificar no es otra cosa que el intento del hombre por crear su futuro y no ser arrastrado por los hechos” (C. Matus)
- “Planificar significa anticipar el curso de acción que ha de adoptar se con la finalidad de alcanzar una situación deseada” (A. Oigman, A. Leibovitch, C. Boiteaux)
- “La planificación se predica sobre la creencia de que el futuro puede ser alterado para bien por nuestra activa participación en el presente”(R. Ackoff)
- “Es un arte que establece procedimientos para la optimización de las relaciones entre medios y objetivos y proporciona normas y pautas para la toma de decisiones coherentes, compatibles e integradas, que conduce a una acción sistemáticamente organizada y coordinadamente ejecutada. (E. Ander-Egg)
- “Planificar es un proceso de reflexión y actuación intencionada en el presente para alterar el curso de los acontecimientos futuros” (G. Chadwick)

Actividad I. De formación personal y comunitaria

Analizar individualmente las definiciones presentadas. Del análisis realizado explicar una o proponer una nueva definición, la presentación de los trabajos se realizará en la sesión teórica metodológica (sólo presentar una definición por participante).

La definición del término planificación está asociada al avance de la teoría, la metodología y el contexto socio-histórico que la sustenta. Aun cuando existan variadas definiciones, como las anteriormente señaladas se identifican términos constantes en todas ellas como son: proceso, objetivos, recursos, estrategias, evaluación, fines, metas y otros.



Según Marcos Fidel Barrera Morales, la planificación es: “La actividad continua relacionada con el acto de prever, diseñar, ejecutar y evaluar propósitos y acciones orientados hacia fines determinados; constituye el proceso mediante el cual se concibe, se estudia, se diseña, se desarrolla, se evalúa y se prosigue con propósitos y acciones”.

¿Cuáles son los propósitos de la planificación?

La planificación cumple dos propósitos principales: el protector y el afirmativo. El propósito protector consiste en minimizar el riesgo reduciendo la incertidumbre de las actividades desplegadas por el centro educativo y definiendo las consecuencias de la acción pedagógica, gestión o administración determinada. El propósito afirmativo de la planificación consiste en elevar el nivel de éxito de la institución educativa.

1.2. Enfoques y niveles de planificación

La planificación se ha visto desde distintas miradas, según su contexto de referencia: miradas políticas, económicas, históricas, éticas, entre otras. En todos los casos, el enfoque del proceso de la planificación varía según el propósito y contenido de la estructura donde actúe.

La planificación ha sido descrita de diversas maneras, algunas de las cuales han llegado a convertirse en “enfoques” o “modelos” de hacer planificación, con diferencias en el uso de categorías, conceptos, procedimientos, instrumentos y técnicas, podemos decir que estos “enfoques” se han organizado, esencialmente, de acuerdo a la manera según la cual ha sido entendida la relación que se produce entre “actor-sujeto planificador” y el “objeto planificado”.

La planificación normativa o tradicional, supone que hay un actor (sujeto) que planifica y un objeto (sistema, persona u organización) que se deja planificar, que es planificado y planificable, ambos están conceptualmente separados.

La planificación estratégica (en sus diferentes variantes situacional y corporativa), asume como premisa que no es posible separar ni conceptual, ni empíricamente al actor/sujeto que planifica de aquello que pretende cambiar mediante la intervención planificada. Adicionalmente, este enfoque de planificación sostiene que el supuesto objeto planificable es, a su vez, un “sistema vivo”.

Cuadro 1: Enfoques de Planificación

Planificación tradicional o normativa	
Proceso	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico • Programación • Aprobación • Ejecución • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción y cuantificación de variables • Proyecciones • Discusión y decisión • Cronograma de ejecución • Seguimiento de la ejecución física y financiera



Planificación estratégica situacional

Proceso	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> • Momento explicativo • Momento normativo • Momento estratégico • Momento táctico-operacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Flujograma situacional • Programa direccional • Análisis de viabilidad • Petición y rendición de cuenta • Sala de situaciones

Planificación estratégica corporativa

Proceso	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> • Definición de la misión 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del marco legal • Análisis de la trayectoria institucional
<ul style="list-style-type: none"> • Definición de la misión 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de expectativas • Identificación de las tendencias
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del entorno 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del entorno relevante • Identificación del entorno específico
<ul style="list-style-type: none"> • Definición de objetivos, estrategias y políticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta estratégica • Matriz FODA
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la organización 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de las capacidades institucionales: <ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos - Redes de producción
<ul style="list-style-type: none"> • Definición de metas y acciones tácticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimación de metas
<ul style="list-style-type: none"> • Negociación de compromisos 	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta y negociación
<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de Proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz de formulación de proyectos
<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación plan-presupuesto 	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz de compatibilización del plan
<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento evaluación y control • Sistemas de seguimiento y control 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan/presupuesto

Los marcos conceptuales, técnicos e instrumentales sobre la planificación, también han sido expresados como modelos: el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional, estos modelos conceptuales pueden ser presentados secuencialmente, en la medida en que cada uno constituye una forma de respuesta a limitaciones que presenta el modelo anterior o a situaciones restrictivas del entorno de los modelos anteriores, cada nuevo marco conceptual no invalida el anterior, pero sí representa un avance con respecto a él, generando una acumulación teórica e instrumental.





Cuadro 2: Preguntas Necesarias Para Planificar

	<p><i>Puede afirmarse que el proceso planificador espera responder a las siguientes preguntas:</i></p> <p>¿Qué se quiere hacer? ¿Por qué se quiere hacer?</p> <p>¿Para qué se quiere hacer? ¿Cuánto se quiere hacer?</p> <p>¿Dónde se quiere hacer? ¿Cómo se va a hacer?</p> <p>¿Cuándo se va a hacer? ¿A quiénes va dirigido?</p> <p>¿Quiénes lo van a hacer? ¿Con qué se va a hacer?</p>
--	--

La planificación como proceso

Concebir la planificación como un proceso, implica identificar las fases, donde se encuentran elementos comunes como:

- a) El punto de partida es el conocimiento de la realidad, independientemente que se llame diagnóstico, análisis de situación, línea de base u otra forma.
- b) Los puntos intermedios, que son todos aquellos pasos que entre los dos elementos iniciales y terminales.
- c) El punto de llegada es la evaluación, entendida como la comparación entre la situación inicial y la situación alcanzada.
- d) El producto de toda planificación, que puede ser, mediato e inmediato, real, tangible y objetivo.

Completando lo mencionado, se puede afirmar - según Roldan Jaramillo (2002) - que planificar debe ser:

<p>...un proceso</p>		<p>Un proceso, no una actividad puntual. Es un conjunto de actividades continuas, organizadas y pensadas para el logro de un objetivo, meta o propósito. Además, es un proceso recurrente, esto es “no se puede planificar de una vez y para siempre”.</p>
<p>...un conjunto de decisiones para la acción</p>		<p>Lo anterior, implica una serie de decisiones interdependientes y relacionadas entre sí. La primera decisión es emprender el proceso planificador y desde allí, aquellas relacionadas con el análisis de situación, la configuración de la situación esperada y el diseño de las formas para alcanzarla.</p> <p>La intencionalidad de la planificación debe ser eminentemente práctica, esto es, no se elaboran políticas, planes, programas y proyectos para redactar documentos con buenas intenciones, sino para llevarlos a cabo.</p>



...siempre a futuro	➔	La planificación no es, no debe, no puede ser retrospectiva o estática, es siempre a futuro, siempre hacia el logro de una “situación objetivo” o “situación futura deseada”.
...dirigida al logro de objetivos	➔	Esa situación futura representa aquello que se espera alcanzar y debe expresarse en objetivos concretos y bien definidos, traducidos operativamente en metas, esto es, la relación de causalidad entre lo decidido (programado), lo realizado (ejecutado) y lo alcanzado (resultados).

Niveles de la planificación

Es imprescindible aclarar conceptos que nos permitirán comprender los distintos niveles de la planificación, tales como: plan, programa y proyecto. Si bien utilizamos estos términos de manera indistinta, en materia de planificación se utilizan con alcances diferentes, cada uno de estos términos indica distintos niveles de concreción.

Los conceptos mencionados son complejos en cuanto a sus significados; sin embargo, se hará una descripción muy sencilla y sobre todo, convencional que nos pueda servir como orientación para realizar nuestras planificaciones, programaciones y proyecciones.

a. Plan

Un plan se entiende como un esquema general de acción que define, a grandes rasgos, las prioridades, los lineamientos básicos de una gestión y el alcance de las funciones, para un lapso que, convencionalmente, puede ser el período de un gobierno o de una administración.

La esencia de los planes radica en su generalidad y en su papel integrador de la gestión. A semejanza de los programas y proyectos, los planes definen también intencionalidades (finalidades, objetivos, metas); información (diagnósticos, justificaciones, análisis de viabilidad y factibilidad) y decisiones (estrategias generales). Sin embargo, estos componentes se definen en los planes a un nivel tan general, que serían incapaces de promover un cambio si no se convierten en programas y proyectos.

Pero, más que una limitación, la generalidad de los planes cumple una función totalizante e integradora de la gestión, pues tiene que dar albergue y apoyo a las diferentes intencionalidades específicas que surjan en el proceso planificador.

Para facilitar el manejo de estas decisiones, los planes se descomponen en programas y proyectos. Cada objetivo específico del Plan deben corresponder a uno o más objetivos generales de los programas y cada objetivo específico de los programas debe corresponderse con los objetivos generales de los proyectos. Lo anterior implica que a medida que se logran los objetivos de cada proyecto, se van logrando los objetivos de los programas y desde allí, se configura el logro de los objetivos del plan que los enmarca.

Estos niveles de las expresiones de la planificación ponen de manifiesto un horizonte temporal diferente, que en términos generales se resume en el largo plazo para el logro de los objetivos



de los planes, el mediano plazo para el logro de los objetivos de los programas y los objetivos de los proyectos siempre para el corto plazo.

b. Programa

No es fácil encontrar un consenso sobre el significado del término “Programa” y su aplicación. Una aproximación a su definición es: un programa es, en un sentido amplio, un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en agrupaciones de proyectos que se relacionan entre sí por su naturaleza similar y se desarrollan en forma simultánea o sucesiva, con los recursos necesarios y con la finalidad de alcanzar los objetivos determinados, en relación con una problemática definida, configurada desde un plan.

La temporalidad de los programas no es tan definida como la de los planes. En los planes puede existir la superposición temporal de diferentes programas que en algún momento trascienden los límites del período de planificación; esta es la razón por la que los programas pueden presentar la apariencia de esquemas de acción relativamente estables y continuos en el tiempo.

Al ubicarse entre el plan y los proyectos, el programa ejerce un papel de conexión e intermediación coherente, que articula en forma lógica la generalidad de la planeación con la concreción de los proyectos. Cuando este objetivo general comprenda a su vez dos o más aspectos que requieren un enfoque diferencial, puede ser conveniente descomponer el programa en subprogramas.

c. Proyecto

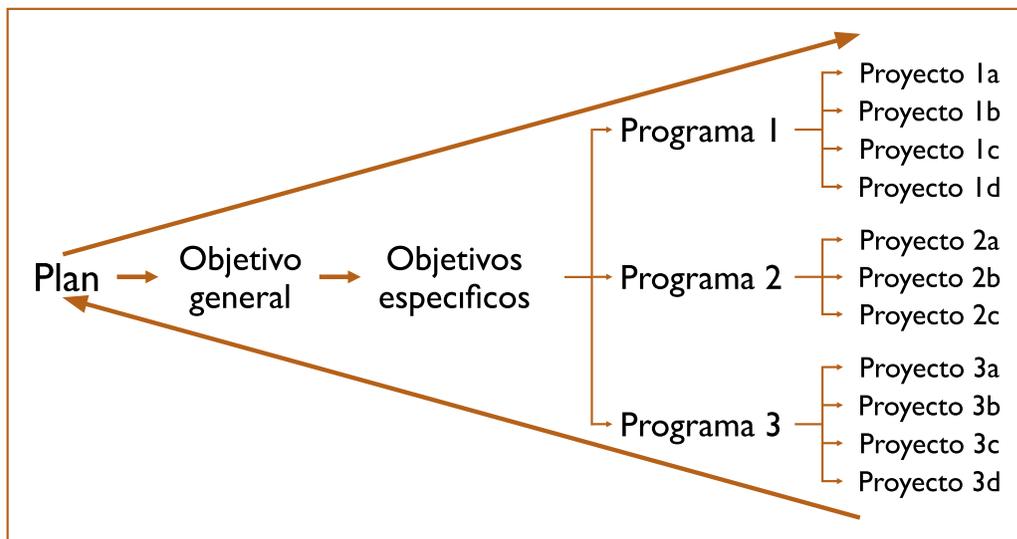
Aunque con frecuencia se observan diferencias en el uso y significado de los términos, se coincide en que los proyectos son, en esencia, esquemas concretos de decisión para la acción, que deben estar íntimamente relacionados con los planes y los programas. El éxito integral de la gestión depende de la estrecha articulación y relación armónica entre estas tres expresiones de la planificación.

El proyecto se concibe como un conjunto articulado de decisiones operativas y de actividades interrelacionadas y coordinadas hacia un objetivo particular, que propenden conjuntamente por un resultado definido en límite de tiempo y con unos recursos determinados. El proyecto se considera como la estrategia operativa de gestión para ejecutar los planes y programas, pues hace posible pasar de la idea a la realidad, de la decisión a la acción.

Un elemento característico de los proyectos es su concreción y su auto-limitación tanto en recursos como en tiempo. En todos los casos, un proyecto deberá terminar cuando se logre el resultado previsto.



Gráfico I: Articulación Plan, Programa y Proyecto



Fuente: P. Roldán

Para aclarar estos tres conceptos, algo complejos desde un punto de vista teórico, podríamos decir que el plan es la expresión de una voluntad política e institucional, el programa representa la especificación de fines y la concreción de recursos, por lo que corresponde a los responsables concretos de las estructuras y funciones institucionales, los proyectos deben ser responsabilidad de las personas y equipos que tienen encomendada la intervención práctica.

“Un PLAN se desarrolla a través de diferentes PROGRAMAS, y de la misma manera, cada programa se desarrolla mediante diferentes PROYECTOS. Por último, los proyectos se ejecutan a través de actividades, unidad mínima de efectos de la planificación; por debajo de estas estarían las tareas o acciones”.

Cuadro3: Comparación entre Plan, Programa y Proyecto

Aspecto a Comparar	Plan	Programa	Proyecto
Definición	Instrumento para facilitar la gestión al nivel general	Instrumento para facilitar la gestión a un nivel intermedio	Instrumento para facilitar la gestión a un nivel concreto .
Estructura	Es un esquema de decisiones de tipo general que incluye fines, objetivos, metas, instrumentos, medios y recursos.	Es un esquema de decisiones detalladas que involucra diferentes tipos de proyectos según su homogeneidad.	Es un esquema de decisiones plasmadas en la realización de actividades que permiten alcanzar resultados concretos.
Grado de especificidad	Define los resultados y acciones a seguir como lineamientos u objetivos generales .	Define los resultados y acciones a seguir desagregando los componentes del plan	Define los resultados y acciones a seguir de manera detallada, desagregando los componentes del programa .





Relación entre ellos	Desarrolla la generalidad de sus lineamientos a través de programas y proyectos	Desarrolla cada uno de los lineamientos del plan que lo contiene.	Desarrolla de manera específica alguno(s) de los lineamientos del programa.
Vigencia en el tiempo	Define los aspectos generales de la gestión para un período fijo de gobernabilidad (anual, bienal, trienal, quinquenal..)	Define algunos de los aspectos sectoriales de la gestión para un período aproximado de tiempo.	Precisa los aspectos específicos de la gestión para períodos delimitados , con fecha definidas de inicio y terminación.
Ejemplos	◆ Plan Estratégico Institucional (MINEDU).	◆ Programa de Acceso y Permanencia.	◆ Proyecto: Bono “Juancito Pinto”
	◆ Plan Estratégico Institucional (MINEDU).	◆ Programa Nacional de Alfabetización y Postalfabetización.	◆ Proyecto: “Yo, si puedo seguir”.
	◆ Plan Estratégico Institucional (MINEDU).	◆ Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros en ejercicio (PROFOCOM).	◆ Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.

1.3. Planificación comunitaria participativa

Se plantea la construcción del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa desde la Planificación Comunitaria Participativa, en tanto se comprende por ella como aquel proceso donde la comunidad participa en forma activa, decide e incide en la elaboración de un proyecto, ayuda a establecer la gestión educativa cimentada en la corresponsabilidad colectiva, de tal manera que recurriendo al pasado, al presente se prevea un futuro respondiendo a los problemas, necesidades, vocaciones y potencialidades productivas.

A través de la Planificación Comunitaria Participativa las personas participan en el desarrollo de sus comunidades. En educación alternativa, la participación comunitaria se da a través de las Comunidad de Producción y Transformación Educativa, esta metodología dará la oportunidad a los participantes de aportar ideas, experiencias y recursos, tomar conciencia de que el problema “es de todos” y su solución, depende de las actividades que “ellos desplieguen”.

La planificación comunitaria participativa permite:

- ❖ Que a través de las diversas opiniones, reflexiones, debates, aportes y sugerencias de los miembros de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa se cuente con objetivos más próximos a la realidad del centro y del contexto. Puesto que una planificación alejada de lo comunitario participativo evoca sólo una mirada que no necesariamente es el interés de una colectividad mayor.
- ❖ Que el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa sea una expresión de respuestas a las necesidades del contexto y del centro educativo (que nos hemos acercado mediante el Diagnóstico Comunitario Participativo).



- ❖ Que los sueños establecidos en el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa sean compartidos, lo que permitirá generar motivación, interés, compromiso y apropiación del quehacer educativo del centro por todos los actores que hacen al CEA. Y no se convierta en escritos que se han elaborado para cumplir formalidades institucionales o mandatos legales.
- ❖ Que las bases institucionales establecidas de manera comunitaria y participativa en el centro sea el horizonte que marque la dinámica de trabajo, que aporte a la transformación de la educación y de la sociedad.
- ❖ Posicionar la idea que la planificación no necesariamente corresponde a expertos y especialistas.
- ❖ Consolidar procesos propios desde los mismos actores.

Todo proceso de planificación comunitaria debe tomar en consideración lo dispuesto en la “Constitución Política del Estado”, además, de ser coherente con los lineamientos estratégicos del Plan de Desarrollo Nacional, la Ley de la Educación No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, entre otros documentos referenciales.

Características de la planificación participativa comunitaria

La Planificación Participativa Comunitaria, entre sus características presenta lo siguiente:

- ◆ Se desarrolla en la comunidad y con la comunidad.
- ◆ Participan todas y todos los miembros de la CPTe de acuerdo a roles establecidos.
- ◆ Permite realizar una lectura permanente de la realidad.
- ◆ Busca el beneficio de todas/os y con la participación de todas/os en forma activa y decisiva.
- ◆ Se adapta a un enfoque interdisciplinario.
- ◆ Implica trabajar en distintos momentos y espacios. No se resuelve en un solo taller.

Importante...

La palabra participativo: El uso de este término implica que cada participante se convierta en un contribuyente importante del proceso de planificación. La participación lleva consigo el sentimiento de pertenencia y construye una base fuerte para la intervención en la comunidad.

La palabra comunitario: Al margen de la definición de “comunidad” en todas sus dimensiones, debe comprenderse como la necesidad o la consecución de un objetivo en común, para el bien común de todos sus miembros.

Algunos procesos dentro de la planificación comunitaria participativa

Dentro de la planificación comunitaria participativa debiera generarse los siguientes procesos:





Dichos procesos responden a objetivos y/o sueños compartidos tendiendo como horizonte la transformación de la educación y de la sociedad.

1.4. Planificación holística

Lo holístico es una corriente cultural que promueve la necesidad de converger hacia una visión integral, tanto del conocimiento, como de las teorías, técnicas, metodologías, y todos aquellos aspectos que intervengan en el proceso de planificación.

La planificación holística es global y permanente, es un proceso integrado bajo una comprensión de tiempo continuo, en donde la visión de futuro se fundamenta en una visión del presente y a su vez tiene razón en el pasado. Planificar con criterio holístico significa pasado, presente y futuro de manera integradora, exige conocimiento del hoy, en el futuro deseado, mediante la comprensión del presente y el análisis del pasado.

Según Manuel F. Barrera lo holístico se refiere: “a una posibilidad de aprender de los procesos de planificación, mediante el conocimiento y aplicación de técnicas de investigación, con el propósito de aplicar esos conocimientos en ambientes laborales, técnicos o especializados, e incluso personales” (...) “La actitud holográfica se relaciona con la planificación en una vertiente de aprendizaje y de formación, vistos como continuos y mutirrelacionados con distintos contextos y eventos, cosa que los planificadores saben que es totalmente válido, dados los extraordinarios conocimientos que afloran de la planificación, en cualquiera de sus fases”.

Actividad 2. De formación individual

Lectura y elaboración de glosario de palabras técnicas

- Realizar la lectura del documento “Interculturalidad, colonialidad y educación” de Catherine Walsh.



- Investigar y elaborar un Glosario de Palabras Técnicas, (10 palabras mínimo).
- Las palabras tienen que ser extraídas de la lectura mencionada.

La entrega del Glosario de Palabras Técnicas, se realizará al iniciar la sesión de socialización.



Lecturas Complementarias

Interculturalidad, colonialidad y educación¹

Catherine Walsh. Art. Publicado en la Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007, pp. 25-35.

Resumen

Interculturalidad, colonialidad y educación

Este artículo se enfoca en responder tres preguntas: ¿qué se entiende por interculturalidad?, ¿qué se entiende por colonialidad? y ¿qué ofrecen estos entendimientos para pensar una educación distinta? Las respuestas apuntan a asuntos relacionados con las geopolíticas de conocimiento, con los patrones del poder de un sistema jerárquico de racialización, del ser, de saber y de saber hacer, y con la necesidad de construir procesos educativos descolonizadores.

Prefacio

Nunca quería ser maestra. Mi mamá era maestra y yo, niña y joven cuestionadora y rebelde, no quería ser como ella, no quería ser parte del sistema. Yo tenía otros sueños.

Milité con grupos de la izquierda, viví en situaciones colectivas en el campo y por un tiempo no sólo pensaba sino que actuaba como que sí era posible la revolución, inclusive en Estados Unidos. No obstante y por las necesidades económicas básicas, acepté un trabajo “temporal” con niños en una guardería. Allí fue cuando mi cabeza realmente empezó a dar vueltas. Los niños y las niñas tenían una apertura, frescura, creatividad y potencialidad que rara vez veía en los adultos. Sin embargo, reproducían con frecuencia las mismas relaciones del poder dominante —de raza, clase y de género— y, claro, el currículo contribuía a eso, a veces en forma directa, pero otras, mucho más oculta (eso es el llamado currículo oculto).

1. Originalmente presentado como ponencia en el Primer Seminario Internacional “(Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad”, Bogotá, 1. o a 4 de noviembre de 2005.



Ahora, cautivada (o mejor dicho, obsesionada) con la idea de que una visión y una pedagogía crítica sí podrían contribuir a sembrar algo distinto, organicé una escuela alternativa, la cual tomó la forma de una cooperativa, con padres de familia en un barrio urbano estadounidense, principalmente negro, latino y blanco. Es esta experiencia la que considero realmente me inició en el campo educativo.

Años después, como profesora en la universidad, tuve la fortuna de trabajar de cerca con el pedagogo brasileño Paulo Freire, dentro de una red de pedagogía crítica (que incluía profesores universitarios, maestros y jóvenes —actuales y expandilleros)—, y en procesos comunitarios, incluyendo los de la educación popular, fui consolidando y dando sustancia a la creencia de que la educación sí puede contribuir a la construcción de seres críticos y sociedades más justas. Es a partir de esta creencia —ya asumida durante casi treinta años como proyecto de vida, los últimos doce en Ecuador que sigo construyendo mi praxis y locus de enunciación como educadora-intelectual-activista.

Un locus que necesariamente parte de mi condición de inmigrante de norte al sur, de ser profesora universitaria, pero también acompañante e integrante de procesos nacionales y locales de los movimientos y pueblos afros e indígenas, tanto en torno a la interculturalidad como a la educación. Es desde allí que hablo.

Introducción

El enfoque central de esta ponencia se encuentra en tres preguntas simples: ¿qué se entiende por interculturalidad?, ¿Qué se entiende por colonialidad? y ¿qué ofrecen estos entendimientos para pensar una educación distinta? No obstante, las respuestas apuntan a asuntos más complejos que tal vez no quedan inmediatamente evidentes, que tienen que ver con las geopolíticas del conocimiento, con los patrones del poder que han mantenido como permanente un sistema jerárquico de racialización, cuyo impacto se extiende a los campos identitarios, y del ser, del saber y del saber hacer, y con la necesidad de construir procesos educativos que hacen pensar y actuar críticamente y de otro modo, enfrentando y desafiando las relaciones y estructuras dominantes y, a la vez, dirigiéndose hacia el desarrollo e implementación de una pedagogía y praxis no sólo crítica sino de colonial.

Con relación a estos asuntos y las reflexiones que presento a continuación, es importante ubicarnos. Es decir, preguntarnos: ¿cuáles son las perspectivas, creencias, esperanzas y visiones de cada uno en torno a la sociedad, la educación y frente al cambio social-educativo? y ¿cuál es el significado práctico de estas perspectivas, creencias, esperanzas y visiones? ¿Existe una complicidad (aunque implícita) dentro de su práctica pedagógica en mantener las estructuras dominantes del conocimiento y del poder, o más bien una divergencia que intenta enfrentar y desconstruirlas? ¿De qué manera se asumen con seriedad, convicción, compromiso, y hasta con militancia, una postura y una actitud, una responsabilidad política, epistémica y ética que se dirige hacia la acción e intervención, entendida ésta no como acto individual sino colectivo? Estas preguntas no sólo deben servir como fondo para pensar esta presentación, para escucharla, sino también para intentar entablarse, engancharse y ubicarse en ella.

Las geopolíticas y los legados coloniales del conocimiento

Hace algunos años, el intelectual afrocolombiano y ekobio mayor Manuel Zapata Olivella nos recordó que las cadenas ya no están en los pies, sino en las mentes. Al parecer, la preocupación



de Zapata Olivella era cómo la dominación colonial y racial ha implicado y requerido una forma particular de pensamiento². Son estas cadenas puestas por las estructuras y sistemas del poder y saber coloniales, y aún mantenidas y reproducidas por la institución educativa, las que dirigen y organizan las maneras tanto de pensar como de ver el mundo.

Un ejemplo claro se encuentra en el mapa del mundo, donde existe una estrecha relación entre geografía, política, cultura y conocimiento, una relación consolidada en la misma configuración del mundo aquella que ha orientado nuestras perspectivas desde la escuela. ¿Se han fijado ustedes que el mapamundi siempre localiza a Europa en la mitad y a América del Norte como mucho más grande que América del Sur? En sí, ¿cuál es la representación que construye sobre la geografía, la política, las culturas y el poder y saber relacionados con ellas, sobre el norte y el sur, sobre las regiones económicamente poderosas con relación a las regiones “otras”, especialmente al llamado “Tercer Mundo”? Al respecto, las palabras críticas de Eduardo Galeano revelan mucho:

Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra el mundo tal cual es, sino tal como sus dueños mandan que sea. En el planisferio tradicional, el que se usa en las escuelas y en todas partes, el ecuador no está en el centro, el norte ocupa dos tercios y el sur, uno. América Latina abarca en el mapamundi menos espacio que Europa y mucho menos que la suma de Estados Unidos y Canadá, cuando en realidad América Latina es dos veces más grande que Europa y bastante mayor que Estados Unidos y Canadá. El mapa, que nos achica, simboliza todo lo demás. Geografía robada, economía saqueada, historia falsificada, usurpación cotidiana de la realidad del llamado Tercer Mundo, habitado por gentes de tercera, abarca menos, come menos, recuerda menos, vive menos, dice menos (citado en Lander, 2000).

Desde hace siglos, los pueblos indígenas de Abya Yala³ han pensado el mapa de otra forma y desde otra lógica, con el sur arriba y el norte abajo. En este mapa “cabeza abajo” con América Latina y África encima de Europa, Canadá y Estados Unidos y más grande que ellos, el mundo se conceptualiza de manera radicalmente distinta. ¿Qué ofrece esta representación a la geopolítica dominante actual, a la concepción única, globalizada y universal del mundo, gobernada por la primacía total del mercado y de la cosmovisión (neo)liberal y como parte de ella, por un orden político, económico y social, un orden también del conocimiento?

Hablar de un “orden de conocimiento” es importante porque nos permite empezar a pensar sobre el problema educativo desde otra perspectiva. Es decir, nos posibilita ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular, y considerar cómo la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras.

2. Tal perspectiva se relaciona con las de otros intelectuales afrodescendientes, cuyo pensamiento parte de la lucha.

3. Término acuñado por los cuna de Panamá para referir a los pueblos indígenas de las Américas, que traduce como “tierra en pleno madurez”. Como argumenta Muyulema (2001), esta forma de nombrar tiene un doble significado: un posicionamiento político y un lugar de enunciación. Es decir, una forma de enfrentar el peso colonial presente en “América Latina”, cuyo nombre sólo marca un proyecto cultural de occidentalización articulado ideológicamente en el mestizaje. En este sentido, el acto político de renombrar representa un paso hacia la descolonización. No obstante, este nombramiento deja por fuera a los pueblos afrodescendientes.



De hecho, el conocimiento tiene una relación con y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno capitalista que, a la vez y todavía, es colonial. Es decir, la “historia” del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; tiene valor, color y lugar “de origen” (véase Walsh, 2004). En América Latina, esta geopolítica se evidencia sobre todo en el mantenimiento del eurocentrismo como la única o por lo menos la más hegemónica perspectiva dominante del conocimiento⁴, una perspectiva presente tanto en las universidades como en las escuelas y colegios, que exalta la producción intelectual euro-americana como “ciencia” y conocimiento universal, relegando el pensamiento del sur al estatus de “saber localizado”. Claramente negado aquí es el hecho de que el conocimiento producido en Europa y Estados Unidos también es local; por tanto, su universalización al resto del mundo como algo obligatorio para todos es, en efecto, el problema central a que nos referimos cuando hablamos de geopolítica y el legado colonial e imperial del conocimiento. No obstante, el problema del conocimiento no puede ser visto simplemente como parte de la geopolítica norte-sur. También es elemento clave de un modelo hegemónico (y global) del poder.

[...] instaurado desde la Conquista, que articula raza y labor, espacio y gentes, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos (Escobar, 2003:62).

Eso es lo que Aníbal Quijano (2000) ha llamado la colonialidad del poder, el uso de raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales, y con una ligazón estructural a la división del trabajo (Walsh, 2005), lo que Zapata Olivella, antes de Quijano, explicó como:

[...] los lazos que ligan los conceptos de raza, clase y cultura en el contexto de la explotación del indio y del negro en nuestro Continente (1989: 42).

Al instaurar una jerarquía racial de identidades sociales —blancos, mestizos, indios y negros— borrando así las diferencias culturales de estas últimas, subsumiéndolas en identidades comunes y negativas de “indios” y “negros”, la colonialidad del poder contribuyó de manera clave a la configuración del capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas las formas del control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental.

Como hemos dicho antes y como explica claramente Robin Kelley en su introducción a la reedición del Discurso sobre colonialismo de Aimé Césaire, la dominación colonial ha requerido “una forma total de pensamiento”, en la cual todo lo que está considerado como avanzado, civilizado y bueno es definido y medido con relación a Europa y a la blancura. Reconocer la operación de esta colonialidad del saber es, entonces, dar cuenta de la negación de otras formas de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas y “científicas” en el sentido cartesiano y newtoniano. El asunto, entonces, no es sólo la elevación de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento como perspectiva única, sino también la autoridad que esta hegemonía tiene en determinar qué es conocimiento, y quiénes lo producen. Desde esta determinación, tanto el legado intelectual-ancestral de los pueblos indígenas y afrodescendientes, como sus formas no eurocéntricas de producción de conocimiento están rehusados. El tratamiento dado a los

4. Para una amplia discusión de esta problemática como parte de la colonialidad del saber, véase Lander (2000).



estudiantes afros e indígenas dentro de la sociedad, reforzado en la escuela, es como gente que no piensa en el sentido “intelectual”, una negación que históricamente se ha extendido, particularmente en el caso de los afrodescendientes, a la propia existencia: la colonialidad del ser. La colonialidad del ser se refiere así a la no-existencia y la deshumanización, una negación del estatus de ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, con el tratamiento de los “negros”, no como gente, sino como “cosas” del mercado (lo que Cesaire llama la “cosificación”, algo que no sucedió en la misma forma con los pueblos indígenas) y que, en cierta manera, aún continúa. De hecho, la necesidad de blanquearse para ser aceptado es parte de esta colonialidad: “a transformarse y modificarse dejando-de-ser para ser un no-ser que será aceptado” (Cortés, 2007)⁵.

La lucha en contra de esta deshumanización y por la existencia y la libertad —es decir, para recuperar la dimensión subjetiva, accional y situada del ser humano (véase Gordon, 1995)—, es una lucha todavía real para los afrodescendientes⁶. Hace recordar lo que Fanon (1999, 31) llamó la creación de hombres nuevos: “la ‘cosa’ colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera” (1999: 31). Para los afros, esta lucha por la existencia y la libertad se ha mantenido, evidenciada en el cimarronaje y los palenques del siglo XIX, como también en la traducción de esta actitud, hábitos y pensamiento a las condiciones actuales. Ejemplos se encuentran en el grupo de jóvenes “Actitud Quilombola” (cimarrona) en Salvador de Bahía, Brasil, en lo que Albán (2004) llama el “hábitus cimarrón”, presente en el Valle del Patía, como también en la articulación de una actitud y pensamiento cimarrón de la que hablan Walsh y León (2007), pero también se evidencia, y cada vez más, en el posicionamiento crítico que están asumiendo grupos, organizaciones y comunidades afros tanto en Colombia como en la región al frente de un sistema aún colonial y racista. Como argumenta Juan de Dios Mosquera:

El cimarronismo hoy, en la historia que estamos protagonizando, es el pensamiento revolucionario y autónomo de los pueblos afroamericanos en su lucha por sus derechos humanos, sus derechos ancestrales, el derecho a la vida con dignidad y el desarrollo (2000).

Son estos posicionamientos que, en algunos casos, apuntan a la creación de una educación propia fuera del marco del Estado, la que la gente está llamando “afroeducación”, marcando una distinción con la et- noeducación de estatus oficialista.

De hecho, la colonialidad no terminó con la colonia, sino que aún continúa. Eso no es negar los espacios ganados incluyendo el reconocimiento estatal, la presencia de leyes como la de la etnoeducación y la Ley de la Educación No. 070, o el establecimiento de programas y materias “especiales” como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Pero sí es aceptar que, a pesar de estas “ganancias”, el problema de fondo sigue siendo un problema colonial, racial y estructural, aunque el nuevo orden multiculturalista del capitalismo neoliberal y tardío intenta hacernos pensar lo contrario.

Dentro de este nuevo orden multicultural que empezó en Colombia con las reformas constitucionales de 1991, existe una apertura hacia la diversidad, una apertura que es, por un lado,

5. La supuesta superioridad de los indígenas sobre los afros se evidencia desde el tiempo de la colonia; véase, por ejemplo, el capítulo “Sobre los negros”, de Felipe Guamán Poma de Ayala (1980).

6. Caso extremo el de Bolivia, donde los afrodescendientes son contados en el censo nacional como indígenas.



resultado de las demandas y luchas de la gente. Pero, por otro, esta apertura es algo más: parte de una tendencia y estrategia regional y global de inclusión reflejada en las políticas estatales y promovidas por organismos transnacionales, con fines de apaciguar la oposición e incorporar a todos dentro del mercado. Como he anotado en otra parte.

La multiculturalidad, asumida como parte de políticas ya globalizadas, se basa en el reconocimiento, la inclusión e incorporación de la diversidad cultural, no para transformar sino para mantener el status quo, la ideología neoliberal y la primacía del mercado [...] Ciertamente podemos observar la operación de tal lógica dentro de la región: el nuevo reconocimiento de la diversidad étnico-cultural en los nuevos discursos políticos del Estado, el otorgamiento de derechos especiales, la inclusión de los tradicionalmente subordinados (como diputados y/o instituciones étnicas) dentro del aparato estatal, la “consulta” en torno a planes relacionados con la explotación de recursos naturales, etc.; todo como parte de un esfuerzo por controlar la oposición e integrarla al Estado y el mercado. Al asumir la diversidad como parte de la matriz, la lógica y la cultura dominantes, se suman o añaden las culturas indígenas y negras a la cultura considerada “nacional” por sus referentes blanco-mestizos (Walsh, 2004a).

Al centrarse básicamente en la política de la identidad —dividiendo así los grupos, disminuyendo fuerzas y, como ha dicho el Concejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (2004:215), imposibilitando un intercambio de ideas entre los diferentes— y en la añadidura de la diversidad al sistema existente, este nuevo orden multiculturalista sólo pretende asegurar la participación de todos los sectores, incluyendo los más marginados, dentro del mercado. La mejor forma de realizar eso es hacer sentir como “incluida” a la gente tradicionalmente marginada, con derechos y atenciones especiales. Y es exactamente eso lo que han hecho países como Colombia y Ecuador.

En la actualidad, lo que se observa es una “estatalización” de las políticas y procesos de lucha indígena y afro; es decir, una dependencia al sistema jurídico-político (y, por ende, una aceptación de este sistema, en vez de su rechazo o radical transformación), que en la práctica ha implicado cooptación, manipulación, división, individualización y pacificación⁷.

Frente a este nuevo orden multiculturalista de corte neoliberal —que parte, de hecho, de la ligazón entre globalización y colonialidad (lo que Walter Mignolo (2002) llama la colonialidad global)—, podemos preguntar: ¿cuánto ha realmente cambiado en los campos políticos, económicos, culturales, educativos y epistémicos (es decir, con relación al conocimiento) para los pueblos indígenas y afros, pero también para y con relación al resto de la sociedad? De otra manera: en la práctica, ¿en qué han contribuido y servido las leyes y la “oficialización” de programas especiales (incluyendo la etnoeducación) para enfrentar las prácticas personales e institucionales de racismo y opresión, para cambiar los sistemas hegemónicos del poder que dan importancia a ciertas experiencias y a ciertas formas de pensar y conocer, y para postular la creación de nuevos ordenamientos sociales y condiciones del poder, saber y ser distintas?

7. Dentro de la región andina, el ejemplo de Evo Morales y el movimiento indígena boliviano marca una clara distinción.



De hecho, este nuevo orden multiculturalista ha significado algunos pasos atrás para las luchas socio- históricas y políticas de los movimientos, una maniobra desde “arriba” que desplaza el problema colonial y racial, poniendo en su lugar la preocupación por las políticas de inclusión⁸. En este contexto y con relación a la reevaluación por parte de algunas organizaciones sobre la situación, ¿cómo denominar un camino distinto? ¿Representa la interculturalidad en su conceptualización desde las organizaciones indígenas una manera “otra” a imaginar el mundo y a trazar los pasos necesarios a construirlo? ¿Qué implica considerar la interculturalidad como proceso y proyecto social, político, epistemológico e intelectual que asume la descolonialidad como estrategia, acción y meta? Y, ¿qué sugiere eso tanto para los procesos educativos como para los asuntos del conocimiento?

Interculturalidad como proyecto político-epistémico

En su reciente libro sobre la construcción de una educación propia, el CRIC posiciona la interculturalidad como proyecto político:

En este sentido va mucho más allá del multiculturalismo, en tanto este último concepto supone el reconocimiento de las minorías dentro de un sistema existente, mientras que la interculturalidad requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales (CRIC, 2004:132).

Tal perspectiva tiene resonancia en Ecuador, donde, desde los inicios de la década noventa del siglo XX, la interculturalidad ocupa un rol central en el proyecto político de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), entendido como principio ideológico que apunta a la transformación de las actuales estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, con miras hacia la conformación de poderes locales alternativos, el Estado Plurinacional y una sociedad distinta.

Es éste el principio que ha guiado el pensamiento y las acciones del movimiento en los ámbitos sociales y políticos, pero también en torno al ámbito de conocimientos. El ejemplo concreto de esto último se da en la conceptualización de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi.

Además de ser principio ideológico y organizador, la interculturalidad construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia, apuntando a la descolonialidad.

Claro es que al hablar de la interculturalidad como proyecto político de las organizaciones y movimientos indígenas y afros, no es lo mismo considerar su uso hegemónico dentro de las instancias estatales, incluyendo el Ministerio de Educación Nacional, o por los organismos multilaterales como el BID y el Banco Mundial o la Unesco. De hecho, mi interés es poner en discusión las comprensiones y usos contra hegemónicos que buscan enfrentar los legados co-

8. Interesante anotar aquí es el cambio mismo en la conceptualización y direccionalidad de las políticas culturales, un movimiento desde lo que Escobar ha explicado como las políticas culturales “de abajo” o desde la gente y sus luchas, a unas políticas culturales “desde arriba”, es decir, desde el aparato estructural del Estado y sus instituciones.





loniales, incluyendo las geopolíticas del conocimiento. Aquí lo que me parece particularmente importante señalar es la nueva, o mejor dicho, renovada atención puesta por grupos indígenas y afros al pensamiento como campo de lucha, intervención y creación, haciendo así evidente un proyecto de la interculturalidad que no es sólo político, sino también epistémico⁹.

Esta atención se evidencia en dos esferas, a las que el intelectual-activista y abuelo del movimiento afro-ecuatoriano, Juan García, se ha referido como casa adentro y casa afuera. La casa adentro indica los procesos internos de las organizaciones, pero más que todo de las comunidades, para construir y fortalecer un pensamiento y un conocimiento propios. Esos procesos apuntan a la recuperación de los conocimientos que, como dice Juan García, han sido considerados por la sociedad mayor como noconocimientos, conocimientos presentes en la memoria de los sabios y ancianos, y en la filosofía y cosmología cuyas raíces se encuentran en la ancestralidad, pero también en la naturaleza y en la cotidianidad, como hizo claro el intelectual nasa Manuel Quintín Lame (2004). Son procesos que, en los últimos años y como manera de contribuir a la formación intelectual-política, también han retomado los textos de pensadores provenientes de estos mismos movimientos. La atención reciente puesta por el CRIC al pensamiento de Quintín Lame, del movimiento aymara-quechua en Bolivia al pensamiento de Fausto Reinaga, o el renovado interés entre grupos afros en Zapata Olivella y Benkos Biohó es demostrativa.

Cierto es que estos procesos epistémicos propios no son los mismos para los pueblos afros e indígenas. No obstante, es la atención puesta por ambos en (re)construir y fortalecer pensamientos y conocimientos propios, no como un saber folklórico local, sino como epistemología —sistemas de conocimiento(s)—, lo que permite empezar a enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento. Como hacen evidentes las propuestas educativas de Amawtay Wasi y del CRIC (incluyendo sus esfuerzos actuales en la educación superior), como también de la etnoeducación, dentro de las comunidades afroecuatorianas (entendida esta etnoeducación, a diferencia de Colombia, como proceso casa adentro, comunitario y no estatal), es a partir del conocimiento de lo propio que podemos pensar en la interculturalidad, poniéndolo así en diálogo con otros conocimientos de casa afuera”. Cortés llama eso un “refuerzo cultural como estrategia intercultural” (2007).

Claro es que, en estos tiempos, las fronteras entre conocimientos y formas o lógicas de pensar no son claramente delimitadas. Por tanto, hablar de casa adentro y casa afuera, más que todo, marca una intencionalidad y una estrategia política cuyo blanco es no ser totalmente consumido por la universalización hegemónica que la modernidad / colonialidad ha promovido. Esta intencionalidad estratégica es distinta a la que se pretende normalizar o esencializar a partir de la idea de una experiencia étnica estable, común y unificada (la noción de que todos los afros o todos los indígenas comparten una experiencia común o que piensan de la misma manera). También, más que simplemente resistir, significa incidir y construir. El interés es, más bien, crear, construir y apuntar caminos decoloniales que no niegan la modernidad, pero que permiten vivirla de otra

9. Hablar de una política epistémica de la interculturalidad, pero también de epistemologías políticas, podría servir, en el campo educativo, a elevar los debates alrededor de la interculturalidad a otro nivel, traspasando su fondo enraizado en la diversidad étnica, al problema de “la ciencia” en sí; es decir, la manera en que la ciencia, como uno de los fundamentos centrales del proyecto de la modernidad / colonialidad, ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racializado.



manera, sin ser absorbida y controlada por ella. Casa adentro, en este sentido, significa asumir una agencialidad y posicionamiento hacia la producción de conocimiento, a cambiar el lente eurocéntrico y ver desde las historias vividas, promoviendo así una fortaleza colectiva. Y es esta fortaleza la que permite negociar de otra manera el trabajo de casa afuera.

Aquí el asunto clave es con quién y para qué, es decir, con qué propósitos interrelacionar (o interver- salizar) conocimientos. En muchos de los modelos educativos (incluyendo la etnoeducación indígena y afro “oficial”), este diálogo o relación está pensado simplemente entre lo propio y la sociedad dominante, entre el saber comunitario y el conocimiento mal llamado “universal”. Pero mientras esta relación podría permitir los afrodescendientes o indígenas relacionar sus formas, lógicas y sistemas de pensar con lo que el sistema educativo enseña como “universal”, no tiene, sin embargo, ningún impacto para la sociedad “mayor”. Siguen siendo los grupos indígenas y afros quienes tienen que ajustarse a las normas dominantes y asumir el reto de la interculturalidad; los blanco-mestizos y otros que se identifiquen con la sociedad “mayor” —sean ciudadanos, alumnos o hasta maestros— son considerados como exentos de responsabilidad. También se exenta de cambios a la sociedad en su conjunto.

Por tanto, el proyecto político de la interculturalidad, así enlazado con una pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no buscar ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento. Es sólo así que podemos apostar por un nuevo ordenamiento social y epistémico, una nueva condición social del conocimiento. No obstante, también hay otra relación que se necesita promover; ésta es entre los conocimientos llamados propios —las formas críticas de pensar asentadas sobre las historias— y las experiencias marcadas por la colonialidad. Tal relación podría generar lo que Khatibi (2001) ha llamado un complot de pensamientos otros, un pensamiento plural (e intercultural) desde la diferencia, que tiene un mayor potencial social, político y de colonial.

Crear estas posibilidades tanto en las escuelas y colegios como en las universidades es el desafío que sugiere el proyecto político de la interculturalidad, un desafío que he asumido con seriedad en mi propio trabajo dentro de la Universidad Andina Simón Bolívar, en Quito, en las maestrías, el doctorado y en las colaboraciones con las organizaciones y comunidades. Un desafío que puesto en práctica, crea tensiones y conflictos agudos, tanto a nivel estudiantil como docente, poniendo en cuestión las subjetividades y prácticas de ambos, como también a la misma estructura y al sistema educativo.

Hacia una pedagogía y praxis decolonial: Reflexiones finales

Pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. Requiere también una atención a la formación de conexiones dialógicas entre ambas. Pero tal vez más importante aún, una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas. Para confrontar la he-



gemonía y colonialidad del pensamiento occidental, es necesario, además, enfrentar y hacer visible nuestras propias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas.

Hace algunos años, el pedagogo Paulo Freire afirmó que,

[...] no hay práctica social más política que la práctica educativa [...] En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria (2003: 74).

Apostar a este último ha sido el propósito de esta ponencia. Pero en este sentido, pretendo ir más allá de la pedagogía crítica, como fue planteada en la década del ochenta, inclusive por el mismo Freire, apuntando a la necesidad no sólo de construir prácticas pedagógicas críticas, sino también de reconocer la existencia (en los movimientos, las organizaciones, los barrios, en la calle y, tal vez, en algunas instancias educativas) de pedagogías decoloniales. Son aquellas pedagogías que visibilizan lo que el multiculturalismo oculta y se esconde: la operación de los patrones del poder a la vez moderno y colonial, racializado, patriarcalizado, heterossexualizado; la geopolítica del saber y la topología del ser (Maldonado, 2006); y las prácticas y políticas económicas, sociales, culturales, ambientalistas y de la naturaleza (ésta entendida también en relación con la espiritualidad y cosmología) —incluyendo muchas de ellas de la nombrada Izquierda— que siguen alentando el proyecto neoliberal y su lógica (multi) culturalista. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social-política transformadora, la consciencia-en-oposición, pero también la intervención, incidiendo de otra manera en los campos del poder, saber y ser, en la vida; aquellas que animan y podrían animar una actitud insurgente y cimarrona. Aquellas pedagogías que también, y siguiendo las ideas de Dussel, se comprometen y podrían comprometerse con la razón del Otro:

A diferencia de los posmodernos, no proponemos una razón crítica como tal; pero sí aceptamos su crítica de una razón violenta, coercitiva, genocida. No negamos la semilla racional del racionalismo universalista del Iluminismo, sólo su momento irracional como mito sacrificial. No negamos la razón, en otras palabras, sino la irracionalidad de la violencia generada por el mito de la modernidad. Contra el racionalismo posmoderno, afirmamos la “razón del Otro” (Dussel, 1993: 75).

Y es en afirmar la “razón del Otro” que podemos empezar a identificar las semillas de pedagogías y praxis “otras”, pedagogías y praxis radicales que parten de un deseo de “pensar con”, que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas decoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos.



Tema 2

Concepción Educativa en la Construcción del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa (PCTE)

En el presente tema corresponde establecer las bases institucionales que guiarán al Proyecto Comunitario Productivo; es decir, analizar y definir la identidad y concepción educativa del centro, antes de definir ámbitos que guiarán al proyecto educativo.

En ese entendido, las primeras tareas para la transformación educativa de nuestros centros son:

Pensar el centro, soñar el centro,

Pensar y soñar el centro junto a la comunidad,

Así aproximarnos a establecer sobre lo que queremos alcanzar: La Utopía

Aspectos que se abordará en el presente tema.

Actividad I. De reflexión inicial

Reflexionamos sobre las siguientes preguntas:

- ¿La labor educativa que desempeñas en el centro alimenta y/o contribuye a la construcción de algún proyecto social? ¿Cuál?
- Cómo educadores y a nivel de centro ¿nos ponemos a analizar qué sueños y utopías seguimos?
- ¿Conocemos qué espera la Comunidad, el Barrio y/o Municipio, de nuestro centro? ¿En qué aspectos esperan que contribuya el Centro?

Iniciamos a abordar el tema N° 2 respondiendo a las preguntas formuladas, esto nos permitirá analizar nuestra propia labor educativa que realizamos en nuestros centros, así como la importancia de aproximarnos a establecer el horizonte del proyecto social al cual se pretende contribuir y alcanzar.



2.1. Pensar el Centro; soñar el Centro¹

La vida de los Centros de Educación Alternativa (CEA) está llena de acontecimientos urgentes relativos a la vida cotidiana, a la necesidad de dar respuesta como institución a los problemas que se presentan o cómo aprovechar las potencialidades existentes en la comunidad. Sobre todo, cuando es la única presencia institucional en una comunidad, pueblo o barrio, las urgencias y las necesidades que tiene que cubrir son innumerables y diversas, algunos implican el esfuerzo y la intervención de varias entidades. Esta situación permanente no ayuda a los centros educativos a dedicar un tiempo para pensar, preguntarse, reflexionar sobre el fin del centro con el cual se creó, de revisar las propias prácticas y buscar soluciones específicas acordes con los propósitos de su origen, o valorar si el centro es pertinente a la realidad en la que se encuentra.

Dedicar un tiempo específico para mirar y analizar la acción educativa actual que llevamos adelante, teniendo presente la memoria histórica del centro, permite la posibilidad de soñar que otra educación es posible. Analizar, ver otros rumbos, otros caminos, otras maneras de construir nuestro proyecto, otras metodologías, maneras de hacer o deshacer prácticas para construir otras mejores o más efectivas. Establecer estos espacios para soñar y pensarse es un desafío y una obligación de los centros si buscan cumplir sueños de mejorar y transformar.

La ausencia de sueños para el cambio es un síntoma de que el centro educativo y su comunidad ingresa a una rutina, a un “caminar sin sentido”, sin saber el horizonte que guía su acción o, finalmente, estar perdido y fuera de la historia y el tiempo actual. No tener sueños se convierte en un problema en sí mismo, es quedarse sin hacer nada, aun haciendo lo poco que estamos acostumbrados a hacer; es hacer lo mismo que todos los años, sin novedad, sin desafíos. Hemos reducido la educación al esfuerzo mínimo que justifica nuestro salario.

Por otra parte, los sueños no son estáticos, sino dinámicos, porque las sociedades y los pueblos enfrentan distintos procesos y escenarios históricos que influyen en la definición de un determinado sueño y utopía. Una vez avanzados en los mismos surgirán otros. En ese sentido, dado que la vida y las dinámicas sociales se encuentran en un proceso constante de cambio, como hoy vivimos en nuestro país, es imprescindible que los centros educativos se transformen, como anuncia P. Freire: “si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sino para transformarlo, no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo...” (P. Freire: 2001: 43)

De vez en cuando se hace indispensable dar un alto en una dinámica cotidiana de nuestra actividad para interpelar el sentido de lo que hacemos. Lejos están los tiempos en los cuales era posible ignorar toda responsabilidad ética en la producción de conocimientos, a partir de la fe ciega en el dogma cientificista de la Ilustración. Despertar del sonambulismo (...) exige detenerse para volver a formular algunos interrogantes básicos. Preguntas pre-teóricas, que se refieren al sentido esencial de lo que hacemos: ¿Para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados? ¿Qué valores y posibilidades de futuro son socavados? (E. Lander: 2000: 49)

1. En esta sección se recupera los aportes teóricos del texto “Planificar para el cambio” de Sylvana Gyssels 2011.



Para que algo cambie se debe descubrir qué es necesario cambiar, qué aspectos no son suficientes, pero también saber qué cosas si funcionan y tienen utilidad.

Es importante que desde el nivel directivo de un centro educativo, junto a la comunidad, se generen espacios de discusión sobre el sentido de vida que tiene el centro, el sentido (ya sea social, político, económico, espiritual, entre otros) de todo el proceso educativo que se brinda. Para encontrar y acercarnos al mismo no necesariamente necesitamos elaborar y desarrollar todo un proceso complejo de investigación, necesitamos plantearnos preguntas clave generadoras de análisis y reflexión, como el que sigue:

- ◆ ¿Qué se quiere lograr o alcanzar?
- ◆ ¿Hacia dónde se quiere caminar?
- ◆ ¿A qué va contribuir la formación que brinda el centro?
- ◆ ¿A través de qué aspectos y/o acciones aportará el centro y los participantes a la sociedad y/o comunidad?

Se puede también identificar el sentido en las inquietudes e ideas espontáneas que emiten los actores que hacen a la vida del centro. Escuchar y recoger todo ello, es una tarea fundamental y necesaria.

2.2. Pensar y soñar el Centro junto con la Comunidad

Revisemos las siguientes historias: la primera referida a la lectura y valoración que realiza el facilitador sobre el desinterés identificado en la comunidad respecto “a su enseñanza”; y la otra, da cuenta la percepción que tiene el comunario respecto a la labor que realiza el facilitador.

HISTORIA DE TOMÁS

Tomás, agrónomo de profesión, es facilitador en un Centro de Educación Alternativa. Como muchos otros días, termina su jornada de trabajo en la comunidad de San Luis. Ha realizado una reunión con los comunarios para capacitarlos en el tema de cultivos con riego por goteo. Considera que ha sido una buena charla, que él ha hecho un buen esfuerzo y que probablemente los comunarios han aprendido algo de lo que se ha dicho. Pero en el fondo de su corazón siente cierta insatisfacción y buscando las razones piensa: “Claro, creo que todo lo que les he hablado no responde a sus necesidades y tengo el problema que no manejo muy bien su idioma... pero ellos no se dan cuenta de lo importante que es el tema para mejorar su producción... tampoco han asistido todos...”

Es más, ninguna mujer ha venido y gran parte del cultivo que puede beneficiarse con este tipo de riego lo realizan las mujeres... tampoco ha participado el Concejal, se había farreado ayer... después no va a incluir este proyecto en el POA del Municipio... ¡qué macana!”. “A ver si mañana me va mejor”

HISTORIA DE FELIPE

Felipe, agricultor de la comunidad San Luis, como muchos otros días, después de terminada la reunión comunal en la que participó y escuchó al agrónomo Tomás, se retira a su casa, pensativo:



“Por fin terminó la reunión, fue un poco cansadora. Pobre ingeniero, creo que lo hicimos sufrir, debe creer que somos unos “tapados”, pero no es nuestra culpa solamente. Él creo que no conoce de nuestras verdaderas necesidades, no habla bien nuestro idioma y hay términos que no le entendemos, además eso que propone riego por goteo... algunos hermanos creen que es un cuento, cómo vamos a hacer eso nosotros si sólo esperamos el agua de lluvia para regar y no ponemos tuberías porque no tenemos plata. Y al final no se va a aplicar ya que ni al municipio le interesa.”

En la historia descrita por Tomás, se manifiesta actitudes de “sabor a pequeñas victorias”, desinterés e incompreensión de los actores del contexto en el cual trabaja el centro, posiblemente se asemeja o se repite con frecuencia en nuestros centros. Agrónomos, maestros/as, pedagogos, economistas, sociólogos, trabajadoras sociales, forestales y educadores populares son profesionales que trabajan en los centros y las comunidades tratando de apoyar su “desarrollo, transferir tecnología apropiadas”, fortaleciendo sus capacidades productivas, su organización, ya sea apoyando el control comunitario de la salud, o apoyando la organización de servicios de saneamiento ambiental y todo aquello que está ligado al desarrollo territorial.

Pero por otro lado, en la descripción de Felipe, observamos que la comunidad tiene una percepción y una visión diferente sobre el trabajo que viene realizando el centro de Tomás, lo que nos invita a reflexionar que la voluntad y el esfuerzo del facilitador del centro no siempre coinciden con las expectativas de la propia comunidad. Muchas veces el énfasis sobre el estudio de temas es distinto, priorizan problemas que desde nuestro punto de vista no son relevantes.

De ahí nace la necesidad de hacer ajustes al trabajo educativo, dentro el cual deben considerarse muchos aspectos que no llaman la atención inicialmente, como la percepción, inquietudes y anhelos que tiene la comunidad, el barrio respecto al centro. Es importante que nuestros centros tengan sueños y utopías compartidas con la comunidad, el contexto donde nos ubicamos, escuchar y estar atento a lo que piensa y siente la comunidad, el barrio o el pueblo respecto a la educación, es un factor y punto de partida que guiará la acción educativa.

Para ello, empecemos compartiendo algunos hallazgos de una investigación realizada sobre los proyectos indígenas en la política educativa boliviana:

El estudio transcurre en el Municipio de Lomerío del departamento de Santa Cruz:

“Los lomerianos de diversas comunidades y cargos, al consultarles sobre el porqué y para qué de la educación, se expresaron de la siguiente manera:

Los niños tienen que ser mejores que nosotros, tienen que estar preparados para los cambios porque todo puede cambiar, estos ideosos hasta las leyes pueden cambiar y quitarnos nuestro territorio, tienen que estar preparados” (TCH 25-10-02).

Esta afirmación de uno de los dirigentes de la CICOL, revela que la educación y conocimientos están en estrecha relación con la defensa territorial. En otras afirmaciones encontramos una serie de expectativas como las siguientes:



A largo plazo tenemos la esperanza que los niños se autoidentifiquen, se autodeterminen, ellos mismos pueden definir el futuro que ellos aspiran (RS 31-07-02).

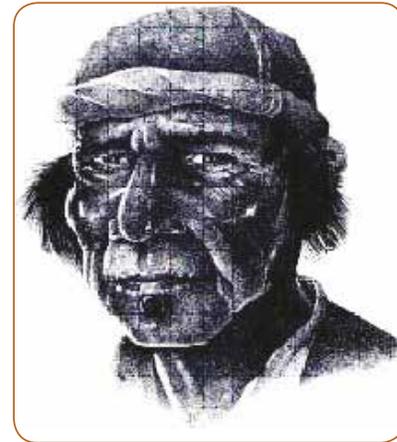
Los sueños y utopías que tiene la comunidad sobre la educación que busca y/o que se quiere son centrales para emprender cualquier acción educativa:

Las utopías no sólo deben partir de las necesidades individuales, sino fundamentalmente de los referentes históricos y culturales de las comunidades, tomando en cuenta la identidad educativa, productiva, lingüística, etc., la educación que propone el centro debe tener fuertes y estrechas relaciones con la educación que quiere la comunidad ¿qué espera la comunidad, el municipio, el barrio o el ayllu de la Educación Alternativa?

En ese entendido, sin desmerecer experiencias que se desarrollan en el territorio boliviano, a manera de ilustración, damos a conocer dos experiencias educativas donde se puntualizan los aspectos sociales, político educativos a los cuales debe contribuir el centro. La formación de los participantes es concebida en base al proyecto social que tiene su territorio.

Experiencia de Arakuarenda

Arakuarenda es una palabra en lengua guaraní que significa: espacio del saber. De manera formal, Arakuarenda nace en 1986 con la opción de prestar servicio educativo a las comunidades guaraníes. “Surge como la culminación de un serie de intentos educativos en el mundo guaraní, ligados principalmente a la Parroquia de Charagua y al Magisterio Rural” (en el contexto del, entonces, Plan de Desarrollo Campesino de Cordillera) (RED FERIA: 2012: 76 – 77).



Rostro Guarani, tomada de la tapa del libro “Nuestra historia. Los Guarani – Chiriguano”. Ed. CIPCA, La Paz, 1989.

Las experiencias que antecedieron la fundación de Arakuarenda fueron el Instituto de Educación Rural de Cordillera (IERCO) y los cursillos comunales que desarrollaba la Parroquia Charagua, liderizada por los sacerdotes jesuitas Gabriel Siquier y Luis Farré.

(...) En 1984, por decisión de la parroquia, IERCO pasa a manos del Estado con la perspectiva de intensificar el trabajo educativo con las comunidades guaraníes (...)

Entre sus objetivos más destacables están:

- ◆ Fortalecimiento organizativo y cultura del Pueblo Guarani.
- ◆ Desarrollo de su conciencia crítica.
- ◆ Y la Formación y Capacitación de Recursos Humanos (en función) del Desarrollo Integral de la Provincia.

a) Respecto al primero, su histórico acierto fue entroncarse con el proceso de “insurrección” del Pueblo Guarani, brutalmente masacrado en Kuruyuki (1892).



- b) El segundo objetivo, respondía a la dramática situación de vasalleje por parte, sobre todo, de los hacendados y patrones, a quienes no convenía el despertar de la conciencia campesina e indígena. “He aprendido a pensar con mi cabeza” decía un estudiante el Centro. Especial énfasis también dedicaron a la afirmación de la dimensión identitaria (“Ñande reko”) tras tanto siglos de discriminación y menosprecio de su cultura.
- c) En el tercero resalta la gran incidencia de una Educación Integral (informarse bien, formarse en valores y capacitarse para la producción) a fin de transformar dicha situación.

Experiencia del CEFOA de Raqaypampa

Raqaypampa identifican a la educación como aquella herramienta que les permita salvaguardar el territorio y fortalecer la identidad y la organización indígena campesina, pues eso se puede entender cuando los actores fundamentan sobre la creación del CEFOA así como en la finalidad del centro:

Formar recursos humanos locales críticos, reflexivos y propositivos que contribuyan al ejercicio de la Gestión Territorial Indígena de Raqaypampa, en los ámbitos: orgánico-político, económico-productivo, gestión administración (CEFOA – CRSUCIR: 2008: 8).



Comunarios de Raqay Pampa reunidos en el CEFOA, Cochabamba- Bolivia.
<http://www.google.com.bo/imgres?imgurl=http://constituyentesoberana.org>

Formar continua e integralmente recursos humanos para apoyar a las organizaciones campesino-indígena-originarias en las estrategias locales de manejo territorial, acorde a las lógicas de las poblaciones indígenas, enfocadas en lograr la capacidad de control, planificación y gestión territorial propios (CENAQ y CENDA: 2007: 41).

De los fines y objetivos que persigue el Centro podemos ubicar, en primera línea, un encadenado de proyectos comunales que intentan ser fortalecidos a través de la formación de los participantes. Hacen referencia a lo orgánico-sindical, a lo productivo y lo administrativo municipal; es decir, en el CEFOA descansan diversos anhelos de la comunidad campesina, anhelos que tienen que ver con el aspecto local, regional y nacional, los cuales se hacen más visibles en los objetivos específicos del CEFOA:

En el ámbito Educativo [para] la generación validación e implementación de una Propuesta Educativa Indígena Originario Campesina acorde al contexto territorial y sociocultural de la Nación Quechua

En el ámbito Económico-Productivo [...] para contribuir en la sistematización de los saberes locales y nacionales que contribuyan en la generación de Propuestas Productiva Comunales para fortalecer las estrategias de vida de la Nación Quechua.

En el ámbito Gestión - Administrativo [para] el manejo de instrumentos de planificación, diseño y gestión de políticas municipales indígenas originarias campesinas.

En el ámbito Orgánico - Político formar recursos humanos con capacidad de liderazgo crítico- reflexivo-propositivo y con conciencia de clase, para el fortalecimiento de las organizaciones orgánicas y educativas (CEFOA – CRSUCIR: 2008: 9).



Desde la lectura de Gysels, los sueños, los anhelos siempre giran en torno hacia el logro de objetivos orientados a contribuir al fortalecimiento de las potencialidades o resolver problemas concretos. Cuando nuestra meta es la solución de un problema, la situación debe enmarcarse y analizar las diferentes variables que entran en juego para lograrlo. Buscar soluciones a los problemas implica estar en un proceso de reflexión permanente. Murillo (2003) explicita que son esenciales para este cambio tener en cuenta los conceptos de “cultura para la mejora”, “procesos de mejora” y “resultados de mejora”. Los tres están interrelacionados y se influyen mutuamente. Veamos algunas características:

La cultura de mejora: conformada por factores internos de los centros educativos para la mejora, su visión, sus objetivos o metas, la disposición a convertirse en una organización de aprendizaje, el historial de mejora del centro, el compromiso y motivación de la comunidad educativa, la existencia de liderazgo participativo, la estabilidad del equipo educador, y el tiempo empleado para la mejora por parte del centro educativo y sus participantes.

Los procesos de mejora: conformados por las fases que van desde la valoración de las necesidades, un diagnóstico previo, la selección de las áreas o trabajo prioritarios, la planificación de las acciones que hay que llevar adelante, la aplicación de los planes y su evaluación, y la institucionalización del proceso. Estas fases pueden ser cíclicas, simultáneas, se pueden organizar por pasos y, en ocasiones, se repiten una y otra vez a lo largo de proceso planificado.

Los resultados de mejora: constituyen los resultados que el centro debe conseguir para alcanzar la mejora del aprendizaje de los participantes, considerado como desarrollo académico, social y afectivo de sus miembros.

Estos conceptos dan cuenta de pasos necesarios y variables a considerar en cada centro educativo para el cambio: una cultura que abarque la organización en tiempos de disposición para el análisis, diagnósticos, priorizaciones, acción, rectificación de acciones, evaluación y la institucionalización de los procesos que dan cuenta de procesos y resultados de dichos procesos.

2.3. Lo que queremos alcanzar: La Utopía

Hemos hablado de la necesidad de soñar nuestros centros, tener utopías que motiven y marquen el horizonte de trabajo del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, para lograr aquello es importante: pensar el ser, la realidad, como autocreación como potencia indeterminada y al propio tiempo determinante. La historia humana no está determinada, es autocreación...”.⁷ Pensar en el sujeto que deseamos formar y la realidad al cual se proyecta aportar.

En ese entendido, para empezar a caminar es importante concretar, crear los pasos y que éste tenga cierta coherencia, factibilidad y viabilidad para el logro de lo que se busca. Esta intencionalidad no siempre ocurre de manera sencilla, en el proceso siempre se generan tensiones entre los sueños y las prácticas concretas.





La Educación Alternativa tiene como horizonte transformar la realidad de hombres y mujeres así como de sus comunidades que viven en situación de desigualdad e injusticia, con necesidades básicas insatisfechas “pretende dar respuesta a la necesidades educativas de todos (as) lo(as) bolivianos(as), priorizando las necesidades de las personas excluidas: jóvenes, mujeres, adultos/as mayores, personas con algún tipo de discapacidad, capacidad extraordinaria, Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, Comunidades Interculturales y Afrobolivianas” (VEAyE: 2012: 9).

Pensar en cambiar o potenciar sus realidades para algunos puede considerarse utópico o irrealizable desde el centro educativo, pero por irrealizable y compleja que parezca la mirada utópica y el proyecto social de educación alternativa que se tiene permite ir caminando hacia la meta.

Pensar de esta manera, es ubicarnos en una posición de lucha por la justicia, de mirar lo negado, de posibilitar lo imposible, empezar un proyecto ambicioso e imaginado hasta el momento. Para empezar, avanzar gradualmente con ideas claras de lo que se pretende lograr, deben ser encauzados de manera adecuada y sólida, los pequeños gestos e ideas pueden ser el comienzo de grandes transformaciones y resultados (Cf.Gyssels, 2011).

2.4. Aspectos que nos ayudan a construir nuestros sueños y utopías

La construcción de sueños y utopías siempre estará marcada por las inquietudes y expectativas que tiene un grupo social, sin embargo, desde nuestra lectura, edificar horizontes de lo que buscamos alcanzar exige iniciar procesos de descolonización entendida como aquel proceso que nos “... impulsa a re-crear las estrategias política y educativas propias” para su emancipación social, política y cultural (J. Saavedra: 2007: 10 – 11). Para descolonizar el ámbito del saber, ser y poder, es necesario creer en nosotros mismos, en nuestro pensamiento, nuestra cultura y lengua, en nuestro horizonte plural y social que buscamos, el dispositivo que nos transmitió el dominio, el colonialismo y la colonialidad fue el mono-pensamiento como pensamiento universal (S.Yampara: 2008: 4).

¿Y a qué hace referencia o cómo se expresan dichas colonialidades (del poder, saber y ser)? Quijano nos señala que la colonialidad del poder se expresa a partir de la diferencia racial en las relaciones jerarquizadas del poder económico, social, cultural, intersubjetiva y político. La colonialidad del saber se genera mediante el control y la hegemonía del conocimiento eurocéntrico, niega, subalterniza la construcción de saberes propios; y la colonialidad del ser es el dominio de las subjetividades, los imaginarios.

En sí, la colonialidad de manera interrelacionada (entre el poder, saber y ser) subalterniza a grupos en ámbitos diferentes que hacen a la vida. Sin embargo, la colonialidad del saber (como discurso de verdad) es uno de los ejes que conduce a ejercer la colonialidad del poder: “la colonialidad del poder está asentada sobre la colonialidad del saber”. Fueron, y son, las formas del saber moderno en las que se justificó el colonialismo, de tal manera que el saber ha sido uno de los espacios que ha posibilitado la perpetuación de formas coloniales.



Ahora bien, la colonialidad se efectúa a partir de la influencia externa (ya sea por la expansión del sistema-mundo moderno y la geopolítica del conocimiento y de la internalización dentro de las estructuras de un territorio local, como parte de una continuidad colonial. Proceso al cual denomina Rivera, en referencia al contexto boliviano, como el colonialismo interno.

A partir de lo descrito, hacemos una aproximación de los aspectos que es necesario tomar en cuenta a la hora de proyectar el camino hacia el cual recorreremos como centro:

- ◆ Estar consciente que la educación que brindamos en nuestro centro no es neutra, dentro de la construcción y desarrollo del currículo educativo, así como en la metodología subyace una intencionalidad.
- ◆ Conocer los anhelos y expectativas que tiene la comunidad, el barrio, el municipio, entre otros, respecto al centro.
- ◆ Apoyar al fortalecimiento de potencialidades y la resolución de situaciones problemáticas del contexto.
- ◆ Mirar nuestra historia del centro, identificando las motivaciones mayores que dieron origen al centro.
- ◆ Iniciar procesos inimaginados sobre el futuro que se quiere, tanto a nivel interno y el rol protagónico en la comunidad y/o sociedad.

2.5. Retos y desafíos que plantea la sociedad a la Educación Alternativa

A la luz de lo señalada es importante tomar en cuenta algunos retos y desafíos que nos plantea la sociedad actual:

- ◆ Democratizar la Educación Alternativa, principalmente hacia los sectores excluidos.
- ◆ Generar procesos educativos inclusivos. Se trata de una educación que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo.
- ◆ Responder a las necesidades educativas permanentes de la población.
- ◆ Responder a la diversidad social, cultural y lingüística de la realidad circundante.
- ◆ Coadyuvar a mejorar la calidad de la educación y las condiciones de vida de las personas en situaciones de discapacidad.
- ◆ Brindar procesos de formación técnica humanística, tecnológica y productiva a comunidades, organizaciones y personas para fortalecer las formas alternativas de producción locales.
- ◆ Contribuir al desarrollo productivo de las regiones.
- ◆ Articular redes de trabajo conjunto con instituciones vinculadas al Centro de Educación Alternativa.
- ◆ Contribuir desde la educación a la transformación de las estructuras postcoloniales. La descolonización supone un proceso de lucha y confrontación a veces necesaria, pero en profundo respeto por el Otro.





Actividad 2. De formación comunitaria

En nuestro Centro, analicemos y construyamos la concepción educativa que guiará nuestras acciones.

Aspectos	Preguntas orientadoras
Sujeto	¿Qué sujeto queremos formar?
Concepción de Educación Alternativa y la EPJA	¿Cómo hacemos para que el participante sea un sujeto con iniciativas productivas? ¿Cómo se entiende al proceso educativo? ¿Cómo estamos concibiendo la Educación Alternativa y la Educación de Jóvenes y Adultas?
Rol social y/o comunal de la educación	¿Cuál fue el sueño o anhelo inicial que dio origen al centro? ¿Se tenía identificado el rol específico del centro al momento de dar inicio con el proceso educativo? ¿Necesitamos retomar algunos elementos o reorientarlos? ¿Con el trabajo desarrollado en el centro a lo largo de los años hemos contribuido al logro de los sueños y anhelos iniciales? ¿Cuál es el proyecto social, comunal al cual contribuirá el Centro?

Actividad 3. De formación individual

Identifica y describe las ideas centrales de Hugo Zemelman respecto a la UTOPIA, ¿qué aspectos plantea?

Realiza un comentario sobre el planteamiento del autor, ¿qué aspectos te motivan a pensar? en el ámbito educativo y nuestro Centro.



Lecturas Complementarias

La educación que tenemos, la educación que queremos

José Gimeno Sacristán. En: La educación en el siglo XXI, Los retos del futuro inmediato. pp. 15 - 16.

La construcción de la imagen de “lo deseable”. El futuro desde el presente

Reflexionar sobre el presente resulta imposible sin acudir al pasado, pues en éste encontró su nacimiento el tiempo que vivimos. Hacerlo sobre el futuro también es imposible sin referirse al pasado y al presente, puesto que desde estos cimientos se construyen las líneas maestras de lo que está por venir, aunque, en sus proyecciones, pasado y presente no son siquiera tiempos estrictamente reales, podríamos decir, sino imágenes-síntesis a través de las que nos los representamos lo que hoy es y lo que fue. Es así como el pasado pervive en el presente y éste en el futuro.



Lo que nos rige no es el pasado literal, salvo, posiblemente, en un sentido biológico. Lo que nos rige son las imágenes del pasado, las cuales, a menudo, están en alto grado estructuradas y son muy selectivas, como los mitos. Esas imágenes y construcciones simbólicas del pasado están impresas en nuestra sensibilidad, casi de la misma manera que la información genética. Cada nueva era histórica se refleja en el cuadro y en la mitología activa de su pasado o de un pasado tomado de otras culturas. Cada era verifica su sentido de identidad, de regresión o de nueva realización teniendo como telón de fondo ese pasado (Steiner, 1998, PP. 17-18).

Es cierto. El pasado ha sido real y ha dejado su huella, pero cuando tratamos de entenderlo como algo operativo que se proyecta en el presente, es activo en tanto tenemos imágenes de él, que es lo que queda grabado como memoria. De “lo que fue” nos queda una mirada retrospectiva selectiva, porque esas imágenes del presente y del pasado son, de alguna manera, elegidas: resumen y fijan seleccionando una realidad variopinta y contradictoria. Lo que no se cuente en esas imágenes no existió. De ahí la verdad de la afirmación de que quienes cuentan la historia son los que la hacen como tal narración. Si de lo que se trata es de mirar al presente, entonces las míticas imágenes operativas del pasado nos sirven para valorar lo actual refiriéndolo al “de dónde venimos”, prolongando así la capacidad operativa del pasado. Progreso y regreso, continuidad y discontinuidad lo son o no lo son respecto de lo anterior.

Construir el futuro, en el sentido de preverlo y de querer que sea uno y no otro, sólo es posible desde los significados que nos prestan las imágenes del pasado y del presente. No se trata de adivinar lo que nos espera (algo imposible, porque no existe y que construiremos, inevitablemente, pues no creemos en ningún tipo de destino ni en ningún itinerario de progreso previamente trazado, más allá de la inercia que presta todo lo instituido, que es modificable, y la actual orientación de nuestras acciones), sino de ver con qué imágenes del presente-pasado afrontaremos esa construcción, qué es lo que va a encauzar el porvenir, su dirección, su contenido y sus límites. La realización del tiempo que nos queda por vivir está fundamentalmente amarrada a las condiciones del presente, aunque también a los deseos que guíen las acciones con las que cerremos el tiempo por venir.

Deseos que no nacen de la nada, sino que, aun mirando el futuro, se enraízan en el pasado y en el presente. Éste es un aspecto esencial de las imágenes sobre el pasado y el presente: que se hallan impregnadas de las evaluaciones acerca de los ideales cumplidos, de los parcialmente alcanzados y de deseos frustrados que no pudimos realizar y que proyectamos en el tiempo vital futuro de cada uno, en el de nuestros hijos y en de las generaciones venideras. Un aspecto esencial de la educación es el ser “proyecto”, y esto señala la importancia de un cierto imaginario individual y colectivo que lo configure y le dé fuerza de proyección futura. No un proyecto de sociedad o de individuos perfectos considerados como algo fijo, lo que suprimiría cualquier pluralismo, sino un proyecto como imagen tentativa y revisable a medida que se construye de manera abierta. Si bien la educación se nutre de cultura conquistada y es por eso reproductora, encuentra su sentido más moderno como proyecto, en tanto tiene capacidad de hacer aflorar hombres y mujeres y sociedades mejores, mejor vida; es decir, que encuentra su justificación en trascender el presente y todo lo que viene dado. Sin utopía no hay educación.



De acuerdo con esta perspectiva, el auscultar el futuro de la educación y anunciar los retos que nos plantea no tiene mucho sentido. En rigor, no se puede hablar de educación para el futuro porque éste no tiene realidad y, por tanto, carece de contenidos y de orientación en que apoyarse. Esa expresión no es más que una metáfora que quiere detectar, en el mejor de los casos, la insatisfacción con el presente y con los cambios que en él ya se están apuntando. En cambio, sí es importante analizar las continuidades de las “imágenes del pasado”, las del presente y sus proyecciones en el futuro. Meditar sobre lo ocurrido nos puede dar perspectiva, impulsos y algunas desazones movilizadoras. Nos interesa saber qué es lo que gobierna el presente para meternos en ese gobierno. Más allá, nuestra responsabilidad se diluye. Nos importa analizar el momento en que nos toca vivir, que se proyectará en el tiempo inmediato por venir y, sobre todo, nos importa qué fue de los proyectos y cuál es el estado de los nuestros ahora y para hacer ese futuro. El “porvenir” sólo lo podemos rellenar desde el presente con proyectos, y éstos se enraízan en los ideales del pasado y del presente. Rescatemos, pues, el presente real para que las imágenes que elaboremos sirvan para vernos reflejados. Pero, ante todo, rescatémoslo para que nadie nos confunda sobre el camino que ha de seguirse. Esto es lo importante del trabajo intelectual: que pretenda alcanzar la capacidad reflexiva de vernos dónde estamos y adónde nos lleva lo que hacemos, para no caer en el escapismo y distraerse en una prospectiva que no es posible en el mundo indeterminado. No tiene sentido preocuparse por lo que no existe, aunque sí por lo que ahora se está y estamos fraguando.

Lo que ocurre es que se produce una aceleración del presente que lo comprime y que no nos permite asentarnos en él, lo que, a su vez, resta valor de referencia al pasado y nos hace vivir más de prisa, como si no pudiéramos hacerlo en un tiempo reposado, sino asomados siempre al borde del abismo, abocados al futuro. Como decía Toffler (1971), el cambio de tantas cosas a la vez y ocurriendo tan rápidamente es una fuerza elemental y un rasgo de nuestro tiempo que nos dificulta la percepción de la realidad. Es así como el futuro invade nuestras vidas. En este trajinar acelerado, ¿quién o qué gobierna los procesos de cambio? ¿Cómo y quién hila las cuerdas con las que se teje el presente? ¿Tenemos sosiego para lograr alguna representación del futuro que queremos construir para mejorar el presente?

Solamente desde la educación, que no es todopoderosa, no se puede gobernar el Mundo, obviamente. Esta mirada modesta es una conquista de este siglo que termina. Al mismo tiempo que aceptamos nuestro papel limitado, queremos que desde el Mundo que no controlamos no se gobiernen todos los submundos con un discurso único, lo cual sólo será posible si tenemos algún proyecto propio que defender y perseguir.

La modernidad, como afirma Heller (1998, p. 162), se caracteriza por la insatisfacción que nos mueve a perfeccionar lo existente, a crear, percibir, distribuir y satisfacer necesidades. Si todos estamos satisfechos, no hay movimiento. La utopía activa es, como dice Villoro (1997), el desencadenante disruptivo que nos lleva a construir, trascendiendo la distancia entre lo que es real y lo que creemos ideal, superando el estado de lo que socialmente existe. ¿Qué proyecto tenemos? Que es lo mismo que preguntar: ¿Qué insatisfacciones inquietan nuestro ánimo y aguijonean nuestras acciones porque estamos insatisfechos? ¿Cuál es nuestra utopía para el tiempo por venir?



La participación en el cambio

Sylvana Gyssels. En: Planificar para el cambio. pp. 26 - 27

Se podría decir que “no hay mejor cambio que el buscado por los involucrados”, pero también se puede decir que hay aportes externos o diagnósticos realizados por otros que pueden movilizar y motivar a los diferentes miembros de una comunidad educativa para que vean la necesidad de realizar algo diferente a lo que están haciendo, o solucionar algún problema que no habían detectado.

No se puede descartar totalmente un cambio propiciado desde afuera, sin entrar a dialogar con las personas involucradas, reflexionar, visualizar y distinguir si es una oportunidad para un centro educativo, y de ser así, realizar los ajustes necesarios y poder involucrarse e involucrar para el cambio.

La mejora educativa puede partir de una iniciativa interna o de un proceso exterior al centro educativo. Para que se lleve a cabo es necesaria la participación de diferentes actores involucrados. Destaca Robirosa (1989) que hay una mayor conciencia acerca de los derechos sociales y humanos, del derecho de cada persona o cada sector social de participar en los procesos decisorios que determinan las condiciones en que se desarrollan sus vidas y que modelan los escenarios de sus actividades. En el ámbito político se manifiesta en la búsqueda de modelos cada vez más democráticos de gobierno y de representación, así se manifiesta en mayor medida la necesidad de planificar “... también se manifiesta en el rechazo al autoritarismo, a la verticalidad decisoria del Estado, en el reclamo de la participación en los procesos particularizados de toma de decisiones de acción que afectan las condiciones en que cada uno se desenvuelve y en su calidad de vida.” (Robirosa, 1998). La participación, así vista, es una forma de hacer y de estar en democracia, que habilita a la opinión y permite a cada ciudadano entrar en relación con instancias decisorias que afectarán su estilo de vida como persona y ciudadano. Por otro lado, está el componente motivador que la participación da a los implicados al tener la posibilidad de tomar decisiones, sentirse parte del cambio, ser protagonistas. La participación permite ganar voluntades, convirtiéndose así en un emprendimiento de diferentes actores, con un profundo contenido de negociación y concertación entre actores sociales involucrados (Robirosa, 1998). La participación de los actores es un derecho y una obligación al habitar instituciones democráticas. Estos factores pueden incrementar la motivación y compromiso de los actores involucrados, así como el gobierno de la institución educativa. “La cultura de la participación no se improvisa” (Santos Guerra, 1994), su crecimiento es lento y constante. No hay milagros que permitan que en un instante se desarrolle. Además, el clima (que es la cultura en la que se sitúa el centro educativo) puede ser más o menos propicio para el ejercicio de la participación.

Las decisiones democráticas se caracterizan porque nacen del diálogo, de la libertad, de la negociación y de la valoración racional de las opiniones de todos. La participación no sólo es ocupar un lugar, sino sentirse parte de un cambio o de la búsqueda de un resultado.

Asimismo, la participación permite visualizar la diversidad y pluralismo que brindan los participantes. Cada uno de ellos representa sus propios intereses, necesidades, inquietudes y demandas.



A partir de lo mencionado en este punto, la participación cuenta: el pluralismo, la diversidad de personas, opiniones, puntos de vistas en una comunidad educativa. La implicación, los sujetos se tienen que sentir parte de esa comunidad, institución u organización en la que participan. La autonomía, libertad para poder elegir, opinar y decidir dentro del grupo. La convivencia a través del respeto mutuo, el diálogo, en una escucha respetuosa y reflexiva, sobre la conducta y el decir del otro.

Si la participación es un derecho, los espacios, los momentos de participación y de toma de decisiones participativas se tienen que planificar y comunicar a todos los involucrados.

Sobre la utopía

Hugo Zemelman. En: *De la Historia a la Política, La experiencia de América Latina*. pp. 50 - 60

El rescate de la voluntad colectiva y de sus prácticas plantea a la historicidad y a la subjetividad como dos dimensiones que, en su articulación, configuran a la realidad como proyectos de vida. En este marco de apropiación de la realidad, hay que discutir el problema de la utopía, a su vez estrechamente vinculado con los valores.

Como horizonte de futuro la utopía cumple la función de orientar la construcción de opciones, cometido, propio del quehacer político. La utopía exige ser construida, oponiéndose a cualquier concepción fatalista o mítica de la historia; por lo mismo supone un concepto abierto y problemático de la historia, que por lo tanto, se corresponde con la ruptura del orden existente como forma cultural permanente que, además, es aceptada como natural expresión de las necesidades básicas y permanentes del individuo. Así por ejemplo, la experiencia de la Unidad Popular en Chile, más allá de introducir un cambio en el modelo de desarrollo y de las bases del poder, cuestionó al orden establecido provocando con ello un cambio brusco en la percepción de las posibilidades. La historia dejó de ser un orden previsible para transformarse en un horizonte de posibilidades insólitas. Posibilidades que podrían transformarse en realidad tan real como la de la utopía dominante².

En este sentido, la construcción de la utopía establece una línea divisoria entre lo dado del presente y lo que pueda darse como futuro, pues efectivamente nos coloca en el marco de la discusión acerca de la capacidad de percibir opciones y en el de la posibilidad de su construcción como las situaciones desde las cuales se construye el futuro. Sin embargo, las opciones guardan relación con el esfuerzo de rescatar el movimiento de la realidad cotidiana, el cual define la base desde la que pensar la realidad compuesta de procesos con diferentes ritmos temporales y escalas espaciales.

En realidad, los microespacios y microtiempos son los marcos definidos por las situaciones en las que se actúa, se asumen iniciativas, impulsan alianzas y revisan los resultados de acciones anteriores para proceder a readecuarlas en sus métodos y objetivos; o bien, para ser ratifica-

2. "De pronto, entonces, todo fue posible: que las masas ocuparan las calles de la ciudad como espacio propio; que las viejas formas de cortesía y respeto se vinieran al suelo; que la noción de la propiedad perdiera su aura; que los jóvenes más pobres imaginaran un futuro radicalmente distinto. (José Joaquín Brunner, "Chile; entre la cultura autoritaria y la democrática" 1986 p. 6, mecánico)



das por los actores en su diario afán por hacerse de un destino. Surge, de este modo, como evidente que el pensamiento no puede sólo estructurarse en el plano de la abstracción donde las ideas alcanzan su mayor consistencia, por corresponder a los hechos y sucesos que ya han cristalizado.

Por el contrario, tenemos que abocarnos a una realidad abigarrada de hechos, heterogénea, difusa en sus perfiles, difícil (o imposible) de organizar en esquemas coherentes, realidad en gran medida imprevisible, en la que lo necesario y lo casual coexisten y se articulan conformando una realidad que es el objeto de nuestro quehacer constructor de utopías. Es el movimiento molecular de la realidad donde se entrecruzan muchos tiempos y espacios³.

El movimiento molecular de la realidad se encuentra centrado en una subjetividad en constante proceso de transformarse en historia, mediante la capacidad para crear proyectos de futuro y de llevarlos a la práctica. Es una dinámica que descansa en la posibilidad de que los sujetos se transformen dentro de una orientación “intelectual y moral” susceptible de ser aceptada y asumida por los otros actores, colocados en la perspectiva de una continuidad histórica (que Gramsci llamó “espíritu estatal”). Todo lo cual consiste en la transformación de la subjetividad en realidad histórica, que obliga a romper con ese fetichismo de la relación entre el individuo y los organismos sociales. En efecto, el individuo espera que el organismo actúe aunque él no lo haga, y no reflexiona que por ser la suya una actitud muy común el organismo es necesariamente inoperante⁴; disociación que lleva a pensar al individuo que, en virtud de observar que a pesar de su pasividad ocurren cosas, por encima existe “la abstracción del organismo colectivo, una especie de divinidad autónoma, que no piensa con ninguna cabeza concreta, pero que sin embargo piensa, que no se mueve con determinadas piernas de hombres, pero que se mueve”⁵.

Se refuerza de esta manera una concepción determinista y mecánica de la historia que disuelve al movimiento molecular en el esquema orientado a reflejar las tendencias transhistóricas, relegando a un plano secundario para el análisis social “la transformación total y molecular de los modos de pensar y de actuar”. La razón es que para dar cuenta de los nexos dinámicos entre los planos micro y macrosociales se requiere de una “concepción del mundo que sea capaz de crecimiento en cuanto históricamente ne-cesaria”. A diferencia del mito, la utopía reconoce esta moldeabilidad de la historia, pues como sostiene A. Heller, “una utopía no resulta dañada, y menos aún destruida, por la sustitución por otra siempre que la nueva demuestre racionalmente ser más verdadera, mejor o más viable. Quienes conciben el socialismo como una utopía

3. Idea que puede servir de base para una crítica a numerosos enfoques sobre los movimientos sociales. Nos permitimos incorporar la siguiente cita textual de Gramsci: “El error en que se cae frecuentemente en el análisis histórico-político consiste en no saber encontrar la relación justa entre lo orgánico y lo ocasional. Se llega así a exponer como inmediatamente activas causas que operan en cambio de una manera mediata, o, por el contrario, afirmar que las causas inmediatas son las únicas eficientes. En un caso se tiene un exceso de ‘economismo’ o de doctrinarismo pedante; en el otro, un exceso de ‘ideoiogismo’; en un caso se sobreestiman las causas mecánicas, en el otro se exalta el elemento voluntarista e individual. La distinción entre movimientos y hechos orgánicos y de coyuntura’ u ocasionales debe ser aplicada a todas las situaciones, no sólo a aquellas en donde se verifica un desarrollo regresivo o de crisis aguda, sino también a aquellas en donde se verifica un desarrollo progresivo. El nexo dialéctico entre los dos órdenes de movimiento, y, en consecuencia, de investigación, es difícilmente establecido con exactitud; y si el error es grave en la historiografía, es aún más grave en el arte político, cuando no se trata de reconstruir la historia pasada sino de construir la presente y la futura” (A. Gramsci, op. cit., p. 68).

4. A. Gramsci, op. cit., pp. 192-193.

5. Ibidem.



y no como un mito, están siempre dispuestos a la discusión racional, en oposición a quienes lo sostienen en calidad de mito”⁶.

Así es como la conciencia se ensancha en correspondencia con el proceso histórico, ya que la dialéctica incorporada a la construcción utópica se manifiesta en un campo social de acciones cada vez más complejo y desafiante; también en una ampliación de la capacidad de los sujetos (sociales e individuales) para poder reaccionar sobre sus circunstancias. De esta manera, cada vez más la historia deviene en contenido de conciencia, y a la inversa, cada vez la conciencia individual es más histórica.

Valores y utopía

La recuperación de la subjetividad en la historia, y de ésta en aquélla, remite a la discusión de los valores y a los criterios de evaluación de las acciones que impulsan los sujetos sociales. Se puede retomar la vieja discusión weberiana sobre la ética de la responsabilidad; el problema de los tipos de responsabilidad que se corresponden a los tipos de conciencias.

La primera responsabilidad del actor de acciones políticas es reconocer y en seguida definir opciones, lo que requiere que se tenga conciencia del momento histórico y no sólo información. La segunda responsabilidad es determinar la viabilidad de las opciones, o sea la transformación de la utopía en políticas que contribuyan a su construcción, lo que exige de una cierta capacidad teórica que traspase el umbral de los simples principios normativos. En ambos tipos de responsabilidad la utopía cumple una función.

El momento del reconocimiento de opciones se constituye en una exigencia de potenciación de la realidad, mientras que el momento de determinar la viabilidad de aquéllas, la utopía cumple la función de regular las acciones políticas. En ambas situaciones se requiere de una capacidad de apertura a la realidad que rompa con la inercia que refuerza a los procesos de reificación de las estructuras sociales.

De ahí que al proceso revolucionario haya que entenderlo como una conquista simultánea de poder y de conciencia, a la vez construcción de opciones (en la situación que determina el conjunto de las relaciones sociales) e incremento en la cantidad y calidad de la conciencia disponible. Es por lo tanto fundamental luchar en contra del “bloqueo de la fantasía”, tomando en cuenta cómo la inercia de las microsituaciones estructurales puede influir negativamente sobre los procesos globales. Por sobre lo político, adquiere importancia decisiva en esta discusión el sistema de necesidades, que conforma el comportamiento y aspiraciones de los hombres.

Sobre el sistema de necesidades

La constitución de los sujetos sociales está estrechamente relacionada con el modo en que los individuos forman parte de los procesos macrosociales. Por esta razón se debe considerar el plano de la vida cotidiana en que se desenvuelven los hombres y preguntarnos acerca del papel que ésta cumple en el desarrollo de los procesos macrosociales.

6. Heller y F. Feher, op. cit., p. 60.



En este sentido debemos preguntarnos acerca de cómo se relaciona con los proyectos sociales el modo como los individuos resuelven su vida cotidiana; esto es, de qué modo satisfacen sus necesidades, que son los mecanismos reproductivos tanto del individuo en su condición psico-biológica como social.

El carácter y dinámica de la vida cotidiana dependen de la naturaleza que reviste el sistema de necesidades, que como sistema que reconoce posibilidades de transformación está sometido, por una parte, a la capacidad que existe para satisfacer las necesidades, según sea el acceso diferencial a bienes y servicios, y por la otra, al código cultural que define los usos y valores que rigen la percepción y jerarquización de las necesidades. Este código se relaciona con diferentes proyectos de vida, en cuanto son expresión de un estilo rutinario de resolver los problemas de la vida cotidiana, o bien, en contraste, que contenga soluciones alternativas en la forma de abordar la resolución de las necesidades y por lo tanto de impulsar proyectos de vida que sean diferentes a lo que habitualmente es aceptado como legítimo por la tradición.

Estamos de acuerdo con A. Heller cuando, al tratar de contestar la pregunta ¿por qué habría de sobrevivir el capitalismo?, observa que “el nivel y la estructura actuales de las necesidades humanas crean un espacio social para el capitalismo que no ha sido cuestionado hasta ahora”. De manera que solamente se podrá alcanzar un “menor espacio legítimo” para el capitalismo si somos capaces de “cuestionar las necesidades que el capitalismo genera y satisface”⁷. En realidad, en el sistema de necesidades se encuentra el fundamento mismo de la dinámica económica y social en que se apoya la conciencia social de los hombres; de ahí que si pretendemos que se genere una conciencia histórica capaz de vislumbrar alternativas debemos saber y poder reformular al mismo sistema de necesidades.

Las necesidades (su estructura y funciones) constituyen el meollo en torno del cual se plasma el espacio de lo político, porque este último representa el despliegue y repliegue sociohistórico, los avances y retrocesos del sustrato dinámico en que consiste el sistema de necesidades. Desde esta perspectiva se tiene que analizar el papel que cumple el mercado en cuanto a las posibilidades de cambio de la sociedad, ya que facilitará o bien obstruirá la constitución o emergencia de sujetos capaces de plantear alternativas que rompan con el bloque social e ideológico hegemónico. El mercado, a través de la oferta de objetos que se producen porque existe la necesidad de los mismos, refuerza al sistema de necesidades dominantes y, por su intermedio, a todo el edificio social y cultural. Es el riesgo del instrumento del mercado en una etapa de transición.

Si el sistema de necesidades es el meollo que sirve como eje para la estructuración del espacio de lo político, es importante entender su dinámica psicocultural, lo que excede a los límites del presente trabajo⁸.

Consecuente con lo anterior, lo político es la realidad como contenido de una voluntad social posible, voluntad social que experimenta un proceso histórico de constitución en el transcurso del cual puede asumir diferentes formas de expresión. En general, la voluntad social ha experimentado un desenvolvimiento desde formas esporádicas (como fueron las rebeliones de esclavos,

7. A. Heller y F. Feher, op. cit., pp. 157-158.

8. A este respecto nos permitimos señalar una investigación realizada en El Colegio de México sobre el tema: Hugo Zemelman, Conocimiento y sujetos sociales, México, 1987.



herejías, sectas y sublevaciones campesinas), hasta los movimientos obreros, capaces de proyectarse en organizaciones estables como los sindicatos, aunque son los partidos, con su ideología y programas, su mejor proyección en el tiempo, lo cual es parte de un desarrollo histórico cuyo rasgo distintivo es, como ha observado Hobsbawm, el surgimiento de la conciencia política.

El proceso de construcción de estas voluntades sociales tienen lugar en el marco conformado tanto por la regularidad a que está sujeto el desarrollo de las relaciones de producción, como por las opciones desde las que es posible darle una dirección al desenvolvimiento histórico⁹.

En esta perspectiva, la mayor atención del esfuerzo analítico tiene que estar concentrada en el reconocimiento de la posibilidad más viable de transformar a una voluntad en realidad histórica, para lo cual debe establecerse el nexo que vincule una utopía con la potencialidad que se contiene en la realidad en un momento histórico determinado.

No es suficiente reducir el análisis de la realidad a un modelo teórico previamente definido, de manera que a partir de las relaciones de producción se derive la existencia de las clases y su producto, la lucha de clases. Es necesario reformular el planteamiento de lo que Thompson ha definido como marxismo newtoniano, en el sentido de que las clases “luchan porque existen, en lugar de surgir su existencia de la lucha”¹⁰; lo que obliga (colocados en el corte del análisis del presente) a trasladar el análisis de la simple reconstrucción de la dinámica de desarrollo de las formas de producción y de las relaciones de producción, a la cuestión de la dirección que toma la realidad como campo de fuerzas. Un campo de fuerzas no puede deslindar su contenido, como producto histórico genético, de lo que contiene como potencialidad de desarrollo, en función de la dinámica a que da lugar la relación entre las fuerzas en el proceso mismo de su interacción. Sin embargo, pensar en la direccionalidad de los procesos nos plantea el problema de la relación que se establece entre la naturaleza de los sujetos sociales y su potencialidad para construir una realidad en una dirección u otra. Debemos cuidarnos de incurrir tanto en los apriorismos teóricos como en los ideologismos, pues en ambos casos se termina por atribuir a determinados sujetos sociales un comportamiento predeterminado¹¹, en vez de llegar a

9. Un ejemplo de lo que decimos se puede encontrar en el análisis de E. Thompson sobre la sociedad inglesa del siglo XVIII: “Al analizar las relaciones gentry-lebe, nos encontramos no tanto con una reñida e inflexible batalla entre antagonismos irreconciliables, como con un ‘campo de fuerza’ societal...” Así es prácticamente como veo yo la sociedad del siglo XVIII, con una multitud en un polo, la aristocracia y la gentry en otro, y en muchas cuestiones, y hasta finales del siglo, los grupos profesionales y comerciantes vinculados por líneas de dependencia magnética a los poderosos o, en ocasiones, escondiendo sus rostros en una acción común con la multitud. Esta metáfora permite entender no sólo la frecuencia de situaciones de amotinamiento (y su dirección), sino también gran parte de lo que era posible y los límites de lo posible más allá de los cuales no se atrevía a ir el poder (E. Thompson, “La sociedad inglesa en el siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clase?”, en Tradición, revuelta y conciencia de clase, Barcelona, Ed. Crítica, 1984, pp. 40-41).

10. E. Thompson, op. cit., p. 38

11. Algunos ejemplos los podemos encontrar en E. Hobsbawm: “Normalmente podrá considerarse que la turba es reformista, en cuanto pocas veces concibió, si es que jamás lo hizo, la edificación de un nuevo tipo de sociedad, cosa muy distinta de la enmienda de anormalidades y de injusticias insertas en una vieja organización tradicional de la sociedad. No obstante la turba era perfectamente capaz de movilizarse detrás de jefes que si eran revolucionarios, aunque no se percatase del todo de las implicaciones de ese su carácter revolucionario, y debido a su carácter urbano y colectivo estaba familiarizada con el concepto de la ‘toma del poder’ [...] Pese a que no existe razón alguna a priori por la que los movimientos obreros religiosos no puedan ser revolucionarios, como de hecho han sido algunas veces, hay algunas razones ideológicas y más razones sociológicas por las que las sectas obreras tienden a llevar la impronta reformista. No cabe duda de que las sectas obreras [...] han dado pruebas de alguna resistencia a acoplarse a los movimientos revolucionarios, aun cuando siguieran generando revolucionarios individuales” (E. Hobsbawm, Rebeldes primitivos, Barcelona, Ariel 1983, pp 18 - 19)



determinar, en el marco definido por las opciones reconocidas, las posibilidades más viables para crear una realidad histórica que sea congruente con una voluntad social en proceso de desenvolvimiento.

En este sentido el socialismo vendría a ser el producto del capitalismo en cuanto las determinaciones estructurales (contradicciones en el nivel de las relaciones de producción- fuerzas productivas) estén mediadas por un campo de opciones que constituye la base desde la cual, si existe una voluntad con proyecto para avanzar, se puede llegar a plasmar una direccionalidad a la realidad como campo de fuerzas, en la perspectiva de una utopía socialista. El campo de fuerzas tiene que ver con el modo como los individuos se apropian de un momento histórico, con base en una serie de experiencias sociales, experiencias que constituyen fragmentos de la realidad determinados por los microdinamismos de las necesidades, y que mediante su satisfacción se reproduce biológica, social y culturalmente.

Esta situación, que articula elementos macro y microsociales, tiene lugar la posibilidad de utopías o proyectos para interpretar la situación vivida. Podemos hablar de la transformación de la utopía en historia con base en su articulación en una situación de presente; pero, a su vez, la utopía para potenciar a la realidad del presente debe consistir en el esfuerzo por construir la realidad histórica, en vez de limitarse a fijar un modelo de futuro, con base en la convicción de que el cambio histórico tiene lugar por sí mismo, pues en este caso se separa el futuro del presente, con lo que se da por supuesto que la realidad se mueve inexorablemente hacia el modelo. Aunque, a la inversa, también se puede considerar que por no estar sujeta la realidad a un desarrollo regular que la aproxime al futuro que se conciba como deseable, cualquier esfuerzo por construirla se circunscribiría a un voluntarismo a-histórico. De ahí que pensemos que la utopía constituye un ángulo de lectura de la realidad del presente para poder desentrañar, desde su perspectiva, los elementos de potencialidad que contenga. Así, por ejemplo, la definición preliminar de revolución como cambio social sólo tiene sentido si definimos adecuadamente a qué tipo de cambio aludimos con ello y si aclaramos con precisión qué ha cambiado. Parece indudable que la visión de la realidad está siempre mediada por una óptica revolucionaria, reformista, o bien conservadora, hasta el grado de producirse un cierre que impide que los que adoptan una óptica puedan entender la objetividad de los que se ubican en la otra. No depende de que la utopía sea realizable o no para avanzar en la comprensión de que la realidad pueda asumir otra dirección de desenvolvimiento.

La cuestión se puede también plantear diciendo que no es posible identificar condiciones estructurales que hagan factible una utopía con la idea de un destino inexorable. La utopía tiene que permitir reconocer las condiciones de su viabilidad, o en su defecto, de transformarse. La idea de futuro se concretiza en una idea de presente, pero no solamente como campo de fuerzas cristalizadas como productos de un proceso, sino como campo de opciones. Las opciones no refieren a un esfuerzo por transformar a valores en una realidad problemática susceptible de ser traducida en prácticas.

De acuerdo con lo anterior, se plantea transformar a los valores en un futuro que sintetice la superación del presente desde la perspectiva de un sujeto social, rompiendo con la idea de que la situación presente se proyecta hacia el futuro en forma de destino. Desde el punto de vista de



la conciencia (cognoscitiva y política), la tarea consiste en saber transformar a los valores, que conforman una opción, en contenidos problemáticos para, de ese modo, abordar su transformación en políticas viables. La idea de aspiración colectiva, sintetizada en una voluntad en constante proceso de formación histórica, y que se extiende en el tiempo a través de proyectos, reemplaza a la idea de inexorabilidad histórica.

En esta línea de argumentación, la teorización del campo de lo político se refiere a las opciones, lo que exige convertir en objeto de teorización al quehacer de la voluntad social, que por cierto, asume un carácter incierto. Ésta es la razón para hablar de opciones, pues representan distintos modelos de articulación entre presente y futuro según la naturaleza de los sujetos sociales.

Pensar en opciones es concebir al presente desde el futuro, y al futuro desde el presente, sin condicionamientos rígidos, sino exclusivamente con los que resulten de saber conjugar con estas dos dimensiones de la realidad, lo que dependerá de la capacidad para identificar los nudos reales desde los cuales poder dinamizar a la totalidad social.

Para alcanzar este reconocimiento se tiene que mirar a la realidad histórica desde un concepto utópico del mundo (esa concepción de mundo con capacidad de crecimiento histórico, como planteaba Gramsci), en cuyo marco se ubiquen las percepciones y las experiencias tanto teóricas, como cotidianas. Debemos insertarnos en la realidad siguiendo los lineamientos de una visión del mundo, como anticipación del futuro, más que según los requerimientos de una teoría, para ser capaces de apropiarnos de la realidad a través de su construcción, de manera que, como resultado de esta apropiación, se pueda ir transformando en realidad material la utopía que nos inspira y orienta. Como decía Whitehead “separad el futuro, y el presente se derrumbará, despojado de su contenido”.

La exigencia de luchar por transformar la utopía en historia supone una realidad conformada por hechos creados y sueños propios de sujetos sociales diferentes, cristalizando el ámbito donde se produce la relación entre lo que es necesario y lo que es casual en el desarrollo histórico. Y que se corresponde con una forma de conciencia cuyo contenido es más complejo que el de la conciencia teórica, ya que incorpora formas de aprehensión de la realidad en las que no es fácil discernir entre lo que es posible y lo simplemente deseable. Esta forma de conciencia es la conciencia histórica que permite insertarnos en nuestro mundo de circunstancias, transformando, como diría Heller en su Teoría de la historia, “en conocido lo desconocido, en explicable lo inexplicable, y reforzando o alterando el mundo mediante acciones significativas de diferente naturaleza”. O sea, transformando a la realidad en un horizonte histórico.



Tema 3

Elaborando el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa

3.1. Ámbitos de un Centro de Educación Alternativa

Antes de adentrarnos a los ámbitos que debe contemplar el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, conviene que realicemos una mirada general sobre los diversos tipos de Centros de Educación Alternativa que existen.

Por su carácter alternativo, los Centros de Educación Alternativa han adoptado diversos rumbos, muchos de ellos de forma planificada y otros sujetos a las circunstancias, no por el trabajo en horario nocturno o diurno, sino por sus características educativas, vinculadas a las acciones que realizan. A continuación citaremos algunos de ellos según su tipología:

- ❖ CEAs que desarrollan procesos formativos Humanísticos.
- ❖ CEAs que desarrollan procesos formativos Técnicos.
- ❖ CEAs que desarrollan procesos formativos Técnico Humanísticos por separado.
- ❖ CEAs que realizan procesos formativos Técnico Humanísticos de manera integral.
- ❖ CEAs que realizan procesos formativos Técnico Humanísticos de manera integral y generan alguna producción.

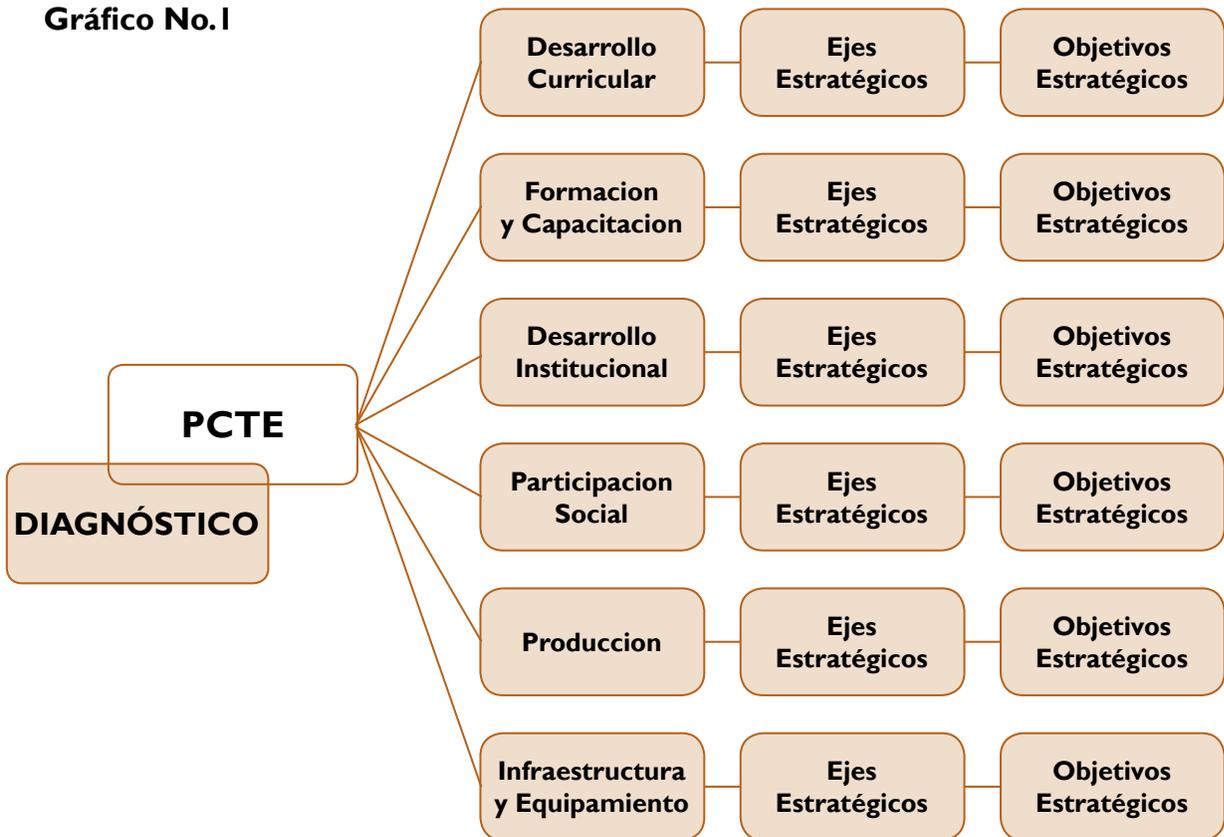
Asimismo, podemos referirnos a Centros de Educación Alternativa que desarrollan procesos educativos con un currículo estructurado y planificado, que realizan programas internos de formación, capacitación y actualización del personal administrativo y docente, que acompañan y ayudan a resolver las problemáticas de los estudiantes/participantes. También existen Centros de Educación Alternativa donde hay divorcio total entre sus diferentes actores. Podemos seguir describiendo las diversas características y relaciones existentes en los Centros; sin embargo, como lo habíamos señalado, el objeto de este Tema No.3 es tratar de identificar los ámbitos que hacen a la vida de un Centro de Educación Alternativa, entre los principales se puede mencionar:

- a. **Ámbito Curricular.**- Orientado principalmente al diseño y desarrollo curricular, donde el currículo responderá a las características socioculturales y lingüísticas, vocaciones y potencialidades productivas, expectativa, intereses, necesidades y sobre todo a afectar las problemáticas de la comunidad.



- b. **Ámbito de la Formación y capacitación continua de maestras y maestros.-** Caracterizado por un conjunto de acciones orientado a la cualificación y actualización continua de las maestras y maestros.
- c. **Ámbito del desarrollo institucional.-** Referido a la vida comunitaria del Centro Educativo, orientado al vivir bien, donde se encuentran las normas internas, organigrama y funciones, entre otros.
- d. **Ámbito de la participación social.-** En el que se promueve, el involucramiento de la sociedad en las acciones que desarrolla el Centro de Educación Alternativa, en el entendido de que un Centro Educativo es parte viva de una determinada comunidad.
- e. **Ámbito Productivo.-** Dado que el modelo educativo es sociocomunitario y productivo, será necesario orientar las acciones del Centro Educativo, hacia la producción de bienes y servicios. Estos pueden ser esfuerzos pequeños, así como procesos en vías de consolidación.
- f. **Ámbito infraestructural y de equipamiento.-** Dada las características de Centros de Educación Alternativa, un punto importante es la gestión y mantención de la infraestructura, el equipamiento, y los materiales o insumos didácticos, como un elemento condicionante de la formación.

Gráfico No. I



3.2. Planificación del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa

Existen diversos formatos de presentación de los Proyectos Educativos, sin embargo se sugiere usar un formato sencillo, de fácil comprensión, sobre todo posible de ser aplicado.



Cómo se observará, a lo largo de la lectura de la presente Unidad, la estructura del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, difiere de los Proyectos Educativos Institucionales clásicos, que contemplan: Ideario institucional, propuesta de pedagógica, propuesta de gestión institucional y evaluación.

En este sentido, por su carácter transformador, de planificación y proyección de las acciones que el Centro Educativo desarrollará, la elaboración del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, supone considerar los siguientes aspectos:

- ◆ Modelo socio comunitario productivo
 - ◆ Enfoques
 - ◆ Bases del Curriculum
- ◆ Diagnostico comunitario participativo
 - ◆ Análisis de la realidad del centro
 - ◆ Identificar problemas, necesidades potencialidades y oportunidades
 - ◆ Organización de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (PCTE)
- ◆ Misión, Visión, principios, valores y objetivo
 - ◆ Debe estar consensuada
 - ◆ Apropiaada
 - ◆ Analizada en una dimensión de corto, mediano y largo plazo
 - ◆ Es el cómo queremos estar
- ◆ Programación operativa
 - ◆ Estrategia
 - ◆ Objetivo estratégico
 - ◆ Meta
 - ◆ Actividades
 - ◆ Cronograma
- ◆ Evaluación y seguimiento

Sobre la base de la propuesta planteada, en la presente unidad analizaremos a detalle las diferentes partes de la estructura.

3.3. Construyendo la identidad institucional

La identidad institucional es la expresión de la orientación ideológica, filosófica y política del Centro de Educación Alternativa, permite orientar y dar sentido a la vida de una institución.

Para la Transformación, los Centros de Educación Alternativa deberán asumir una posición consensuada, respecto a sus convicciones filosóficas, sociales, ideológicas, políticas y sobre todo educativas.

La declaración de la identidad institucional, construida y asumida comunitariamente, se constituirá en los principios que rigen y orientan la vida del Centro Educativo.

La definición de la identidad institucional tiene que ver con la declaración de la misión, visión y los valores institucionales.



Para este propósito es necesario, que un Centro Educativo analice críticamente su situación en relación al contexto inmediato y mediato, en el cual desarrolla sus acciones. Es así que deberá considerar su rol, en relación a los aspectos sociales, culturales, lingüísticos, espirituales, productivos, así como a las vocaciones, necesidades, expectativas y práctica de principios y valores de la comunidad; en concordancia a las normativas del Estado Plurinacional, para así desarrollar una gestión pertinente, productiva y descolonizadora.

Conviene recalcar que en la declaración de la identidad institucional deberá participar todos los actores de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa.

La Misión

La misión es un propósito de carácter amplio, que otorga sentido a todas las acciones de los integrantes de una organización. La misión es la razón de ser de una institución, su propósito principal de existencia. Nos permite indicar hacia dónde va la educación expresando las expectativas, los ideales y valores que pretendemos alcanzar y que es compartida por todos los actores de la comunidad educativa.

La misión es la razón misma de la existencia del Centro Educativo y le da su propia identidad. La misión es el propósito central más importante por el cual todos los actores involucrados deben trabajar.

La misión contribuye a dar sentido al desarrollo de las acciones educativas, permite que sus objetivos contribuyan al logro de los propósitos generales que se han planteado.

La misión debe formularse bajo los siguientes criterios:

- ◆ Debe ser una declaración de intenciones
- ◆ Debe ser de manera simple y directa
- ◆ Comprendida por todos
- ◆ Orientada hacia el futuro
- ◆ Realista
- ◆ Debe incorporar los ideales y expectativas de los actores.

La misión, define lo que es y lo que no es el objeto de trabajo de un Centro de Educación Alternativa. Ayuda a la organización a centrarse en su actividad, ya que expresa el por qué y para qué de su acción cotidiana y la legítima por la necesidad que satisface. En realidad, expresa el compromiso del Centro de Educación Alternativa con su entorno.

Por lo tanto, conviene definirla muy precisa y claramente. Una buena formulación debe incluir y responder a las siguientes preguntas:

- ◆ ¿Cuál es el mandato de la institución?
- ◆ ¿De qué es responsable la institución?
- ◆ ¿Cuál es nuestra actividad?



- ◆ ¿Para quienes desarrollamos nuestra actividad?
- ◆ ¿Hacia dónde vamos?
- ◆ ¿Qué ofertamos o con que contribuimos a la comunidad?
- ◆ ¿Cómo alcanzaremos el propósito de la institución?

En última instancia, la misión debe responder a la pregunta ¿Por qué existimos?

La misión no puede ser una mera declaración, sino que debe llevarse a la práctica en acciones concretas a lo largo de un período de tiempo.

¿Qué no debe faltar en la declaración de una misión?

- Productos terminales o finales (bienes y servicios).
- Los usuarios o beneficiarios, población objetivos a quienes se dirige el proceso educativo.
- Los usuarios o beneficiarios, población objetivos a quienes se dirige el proceso educativo.
- Que pueden esperar los usuarios, beneficiarios y la ciudadanía en su conjunto, en términos de resultados (efectos).

Idealmente tampoco debiera faltar:

- El ámbito territorial de su acción (nivel local, nacional, internacional).

La Visión

La Visión institucional, es una descripción del futuro deseado al cual desea llegar la comunidad educativa en un determinado tiempo, contiene un enunciado de acciones y proyecciones. Se constituye en la dirección o faro al cual nos vamos a dirigir.

Una Visión bien formulada desde una cosmovisión compartida, estará íntimamente relacionada con la Misión los Principios y Valores.

La visión ayuda a percibir claramente el futuro deseado, representa un desafío que moviliza los recursos internos y externos.

Una declaración efectiva de visión debe ser:

- ◆ Medible: debe ser posible medir o verificar el éxito en el logro.
- ◆ Atractiva: debe reflejar las aspiraciones de la organización.
- ◆ Posible: debe ser realista y alcanzable, aún cuando implique un reto.
- ◆ Estratégica: debe responder a la esperanza de la comunidad, incluir los asuntos decisivos para cumplir con éxito la misión.
- ◆ Entendible: debe tener claridad y precisión.
- ◆ Inspiradora: que estimule y provoque un efecto positivo en las personas.
- ◆ Tiempo: debe tener establecido el tiempo en años.



La Visión es más amplia que la Misión Institucional, y debe contener aspectos que permitan a la comunidad identificar qué pueden esperar del Centro en cuanto a valores, creación de oportunidades, proyección y otros.

Importancia de la declaración de Visión para la gestión Institucional

- Compromete públicamente las aspiraciones institucionales, dando un efecto de cohesión a la organización.
- Permite distinguir y visualizar el carácter de la institución su intervención.
- Complementa el efecto comunicacional de la misión y enmarca el quehacer institucional en los valores que la sociedad espera de la entidad pública.

Principios y Valores Sociocomunitarios

Los principios y valores son los que guían el actuar del Centro de Educación Alternativa, para el logro de la Misión. Estos identifican al Centro de Educación Alternativa desde afuera y son las reglas básicas de convivencia.

Los Principios y Valores Sociocomunitarios, son el marco referencial que regula la vida y accionar del Centro Educativo. Son las creencias que tienen permanencia a pesar del tiempo, ligadas estrictamente a una determinada cultura.

Para establecer los Principios y Valores Sociocomunitarios es útil considerar dos elementos:

- ◆ **Carácter institucional:** Los principios y valores reflejan el carácter institucional en relación a su razón de ser.
- ◆ **Convivencia:** los principios y valores tienen que regir a la organización para asegurar la sana interacción.

Actividad I. De formación comunitaria

Construyendo las bases institucionales del Centro

En Comunidades de Producción y Transformación Educativa, debemos definir la Identidad Institucional de nuestro Centro de Educación Alternativa, de acuerdo a las orientaciones metodológicas estudiadas:

Misión:

Visión:

Principios y valores sociocomunitarios:

Los Principios y Valores Sociocomunitarios, del Proyecto Comunitario de Transformación educativas deben ser establecidos con la participación de todos los actores de la comunidad educativa.



3.4. Objetivo general

Los objetivos son los logros que se espera concretar en un tiempo determinado, responde a la pregunta: ¿Dónde queremos ir? ¿Qué resultados esperamos lograr?

El objetivo materializa la Visión, describe el logro a concretar en un determinado tiempo, es el propósito general, impacto directo que se logrará.

Un Objetivo General, es un enunciado que orienta de manera global. La situación concreta al que se desea llegar con el proyecto. Debe ser formulado de manera que exprese el cambio esperado por la comunidad en términos de tiempo y espacio. Puede contener varias áreas temáticas.

Un objetivo debe reunir las siguientes características:

- ◀ Precisión y claridad
- ◀ Expresar resultados
- ◀ Posibles de ser medidos
- ◀ Señalar tiempo
- ◀ Pertinente
- ◀ Factible o realizables

La formulación del objetivo, debe ser clara y tender a responder o afectar problemáticas que dificultan alcanzar el futuro deseado.

Actividad 2. De formación comunitaria

Recordemos que el objetivo es un enunciado que plantea lo que se pretende alcanzar con el proyecto en un tiempo determinado. Con esta premisa, nos toca establecer el Objetivo General de nuestro Proyecto Comunitario de Transformación Educativa:

Objetivo General:

.....

3.5. Definición de las estrategias

Las estrategias son principios y rutas o grandes líneas de acción, que orientan el proceso para alcanzar el objetivo al que se desea llegar en un determinado tiempo, también se puede decir que es el conjunto de acciones que se implementarán en un contexto determinado con el objetivo de lograr el fin propuesto.

Una estrategia, en un contexto más amplio da un marco de trabajo para afectar el problema al que se está enfrentando.



Ejes estratégicos

Los ejes estratégicos son las grandes líneas de intervención o líneas estratégicas. Se establecen para identificar los procesos clave del proyecto.

Los Ejes estratégicos, en el campo de la educación, son orientaciones que permiten organizar el accionar de un Centro Educativo, en torno a las cuales se van articulando actividades y acciones concretas a ser alcanzados a corto y mediano plazo. Su formulación o definición requerirá de consenso, fruto de un análisis profundo de los cambios que se desean lograr.

Los Ejes Estratégicos necesariamente contribuirán al logro del objetivo y la visión, así como la operativización de la misión institucional. Se definen a partir del análisis del Diagnóstico Comunitario Participativo, en concordancia con la Misión y Visión.

Un Eje Estratégico debe permitir:

- ✿ El logro del objetivo general
- ✿ Generar impactos positivos
- ✿ Su implementación por la institución

Una vez definidos los Ejes Estratégicos es necesario establecer los objetivos estratégicos.

Objetivos estratégicos

Los objetivos estratégicos son los logros que el centro, espera concretar en el lapso de un tiempo determinado. En su redacción es conveniente considerar:

- ◆ Vinculación directa con un Eje Estratégico.
- ◆ Señalar la expresión de logro, evidenciar el cambio o transformación que se espera.
- ◆ Evitar su redacción en términos de “Contribuir”, “Fomentar”, “Procurar”.
- ◆ Responder a los actores a los que van dirigida las acciones del centro.
- ◆ Responder a un problema o aspecto específico.
- ◆ Expresar una idea clara.
- ◆ Posibilidad de ser medido.

La materialización de un Objetivo Estratégico, está relacionado con los efectos esperados por cada Eje Estratégico.

Los objetivos estratégicos constituyen la base para el establecimiento de las metas que permitirán medir el avance de las acciones.

Los objetivos estratégicos deben ser monitoreados y evaluados. Los actores de la comunidad educativa, deben conocer el progreso y el cumplimiento de sus objetivos estratégicos.



Los Objetivos Estratégicos deben estar alineados a los Ejes Estratégicos. Entonces, para cada Eje Estratégico se debe establecer un Objetivo Estratégico, teniendo en cuenta las orientaciones planteadas inicialmente.

Metas

Las metas son resultados concretos que el Centro Educativo se propone lograr y que le permite alcanzar sus objetivos. Las metas emergen de las actividades, y deben ser específicas, coherentes, medibles y cuantificables en el tiempo.

Las metas son básicas para la ejecución acertada de las estrategias debido a que forman la base para la asignación de recursos, constituyen un instrumento para controlar el avance hacia el logro de los objetivos y recogen las prioridades de la organización.

Las metas deben estar adecuadamente formuladas, de manera que sean coherentes con los objetivos señalados y que sirvan de respaldo a la ejecución de las estrategias. Las metas deben ser claras y conocidas dentro de la organización.

En síntesis las metas son los elementos que permiten observar, visualizar y cuantificar con claridad los objetivos.

3.6. Actividades

Son las acciones que deben garantizar el logro de las metas y los objetivos.

La organización de los ejes estratégicos deberá tener la siguiente característica:

Eje estratégico N° 1: (se describe el denominativo de un Eje Estratégico)

Objetivo estratégico N° 1: (se describe el objetivo estratégico)

Metas: (se describe la meta genérica, la cual será fraccionada en los diferentes años de la implementación del proyecto)

Cuadro No. 4
Estructura de Organización de la Estrategia

Eje estratégico		
Objetivo estratégico		
Meta	Actividades	Costo
Meta 1:	Actividad No. 1	



Meta 2:	Actividad No. 2	
Meta 3:	Actividad No. 3	

Actividad 3. De formación comunitaria

Planificando nuestras estrategias

Entonces, los Ejes Estratégicos son un conjunto de grandes acciones que posibilitan señalar los caminos a recorrer para cumplir con la Misión, la Visión y el Objetivo, para así llegar a la situación de cambio deseado.

En este sentido nos toca tomar decisiones y establecer los Ejes Estratégicos del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, los insumos básicos son los problemas priorizadas en el diagnóstico, es conveniente establecer una estrategia por cada dimensión del Centro.

De acuerdo a la metodología propuesta cada uno de los Ejes Estratégicos debe contener, objetivos estratégicos, metas y actividades. Se puede acudir al cuadro propuesto.

3.7. Cronograma de actividades

Significa definir el cumplimiento de la actividad en un determinado tiempo. Existen muchas maneras de presentar un cronograma. A continuación se muestra un ejemplo de cronograma para un año de trabajo.

Actividades	Sub actividades	2013											
		Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic

El proyecto comunitario de transformación educativa, como proceso de planificación se debiera realizar normalmente cada tres años, al menos que el contexto interno y externo haya cambiado drásticamente. Sin embargo, no significa que en el proceso de implementación se realice revisiones y ajustes periódicos.



Actividad 4: De formación individual

En base a la lectura de la entrevista realizada por Franco Huertas a Carlos Matus, realiza una reseña del contenido, en no más de cinco páginas.



Lecturas Complementarias

Confusión sobre la planificación

Franco Huertas. Del libro: El método PES. CEREB, La Paz, 1996, Páginas 11 al 27. Entrevista a Carlos Matus.

¿La planificación es útil? Parece algo del pasado, un concepto que ya no tiene vigencia. Treinta años atrás surgieron las actuales oficinas de planificación y sólo algunas de ellas sobreviven haciendo planes que pocos valoran. El más conocido de los expertos en planificación de América Latina opina de una manera completamente distinta.

Franco Huerta: Profesor, los gobiernos, los partidos políticos y la planificación están en descrédito. Usted, contra la corriente, insiste con la planificación en un mundo dónde los políticos no quieren oír de ella, las oficinas de planificación que sobreviven permanecen ancladas en los años 50 apegadas a la planificación del desarrollo económico tradicional y nuestros Presidentes oscilan entre el barbarismo político del pasado y el barbarismo tecnocrático de moda. ¿Por qué ocurre esto? ¿Dónde radica la confusión? ¿Quién está confuso, usted, los políticos o las oficinas de planificación?

Carlos Matus: Creo que en su cuadro faltan actores. Aquí estamos en una universidad, y las universidades forman parte de esta confusión. Tampoco podemos dejar fuera a los organismos de cooperación técnica internacional que, en este campo, también muestran un atraso lamentable. Conuerdo. Hay una gran confusión, pero ella no está en mi cabeza. He trabajado mucho en el tema, más que nadie en América Latina, y leo mucho de lo que se investiga en el exterior. Estoy convencido que encabezé una posición que se sitúa en las fronteras del conocimiento sobre las ciencias y técnicas de gobierno. Lamentablemente no es una confusión sobre un tema banal. Por el contrario, sin exageración, creo que en varios países del mundo la democracia está en peligro por su ineficacia para mostrar resultados y a ese principio de fracaso no es ajena la confusión sobre la planificación. En algunos de nuestros países sólo un 30% de la población inscrita vota en las elecciones. Los partidos políticos parecen clubes electorales. No saben que no saben gobernar. Y nuestros Presidentes, rodeados de especialistas y con el soporte de oficinas de planificación muy anticuadas cometen errores infantiles y carecen de las herramientas de gobierno potentes para identificar y procesar los grandes problemas. Nuestros sistemas de Alta Dirección son muy ineficientes. La salida es obvia: cambiar el estilo de hacer política, cambiar nuestros sistemas de alta dirección y reformar radicalmente nuestros sistemas de planificación. Pero, antes hay que salir de la confusión. En ella juegan un rol muy importante nuestras universidades y los organismos internacionales. Ambos tienen en este campo entre 30 a 40 años de



atraso intelectual. Este es un tema complejo y me limitaré a exponer mis puntos de vista en relación a una de las varias herramientas de alta dirección estratégica que deberían conocer los políticos y los técnicos: la planificación estratégica pública.

FH: ¿Qué es planificación? ¿Por qué es tan importante para usted?

CM: Planificar significa pensar antes de actuar, pensar con método, de manera sistemática; explicar posibilidades y analizar sus ventajas y desventajas, proponerse objetivos, proyectarse hacia el futuro, porque lo que puede o no ocurrir mañana decide si mis acciones de hoy son eficaces o ineficaces. La planificación es la herramienta para pensar y crear el futuro. Aporta la visión que traspasa la curva del camino y limita con la tierra virgen aun no transitada y conquistada por el hombre, y con esa vista larga da soporte a las decisiones de cada día, con los pies en el presente y el ojo en el futuro. Se trata, por consiguiente de una herramienta vital. O sabemos planificar o estamos obligados a la improvisación. Es la mano visible que explora posibilidades donde la mano invisible es incompetente o no existe. Pero, sobre la planificación hay una confusión costosa y terrible.

FH: Pero, el neoliberalismo nos dice que la planificación no sólo es imposible sino innecesaria si el mercado funciona bien. ¿Cuál es su comentario sobre esta afirmación?

CM: Es una afirmación muy superficial y expresa una confusión tan grande como extendida. Es una confusión doble. Primero, asume que la planificación se refiere sólo a lo económico y compite con el mercado, y segundo, supone que en los otros procesos fundamentales de gobierno, tales como el político, las relaciones internacionales de poder, la seguridad nacional, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la competitividad económica, el equilibrio ecológico y muchos otros, existen mecanismos automáticos y eficientes de regulación que hacen innecesaria la planificación o deben ser dejados a la improvisación. Ambos supuestos son falsos, para mí y también para cualquier neoliberal ilustrado. En relación al primer supuesto puedo asegurar que hoy ningún economista de prestigio sostiene que el mercado regula bien todo el proceso económico y menos aún, los aspectos sociales de dicho proceso. El mercado es de vista corta, no resuelve bien los problemas de mediano y largo plazo; es ciego al costo ecológico de los procesos económicos, es sordo a las necesidades de los individuos y sólo reconoce las demandas respaldadas con dinero, el hambre sin ingresos no vale, es deficiente para dar cuenta de las llamadas economías externas, es decir cuando hay costos o beneficios indirectos, es incapaz de lograr el equilibrio macroeconómico, opera torpemente cuando en el sistema dominan los monopolios, se cierra la entrada a nuevos competidores y las economías de escala son discontinuas, no puede lidiar contra la falta de patriotismo, la corrupción y la deshonestidad, distribuye mal el ingreso nacional y puede hacer más ricos a los ricos a costa de los pobres, etc.

Son numerosos los campos en que el mercado es ineficiente. Así, y con todas sus limitaciones, el mercado es una maquinaria maravillosa, insustituible, ágil y sensible a los cambios en la oferta y la demanda. Por eso, la planificación no se opone al mercado sino que lo complementa y corrige en sus deficiencias más protuberantes. Naturalmente, asumo que la planificación opera con inteligencia y tacto, sin desmesura ni torpeza, lo que no ocurre siempre con la planificación tradicional. Todo esto quiere decir que, aún en el limitado ámbito económico la planificación es necesaria; yo diría indispensable.



En relación al segundo supuesto, a mi me parece obvia la necesidad de la planificación. Esta se refiere al cálculo que precede y preside la acción en cualquier ámbito del juego social y, en todos los otros ámbitos, no existe el equivalente de la famosa mano invisible del mercado a que aludía Adam Smith.

La política, las relaciones de poder internacional, el poder económico liderado por la propiedad de la ciencia y la tecnología, la seguridad nacional y la consideración del ambiente deben ser planificados. El desarrollo económico mismo, como proceso diacrónico que genera relaciones internacionales de poder, también debe ser planificado, porque allí la mano invisible opera en el sentido contrario: da muchas ventajas a los que ya tienen ventajas.

Por consiguiente, la planificación no es otra cosa que el intento del hombre por gobernar su futuro, por imponer la razón humana sobre las circunstancias. Ningún mecanismo automático y determinístico resuelve el destino del hombre.

Si lo que digo es correcto, la planificación es válida en cualquier sistema social democrático. Pero, para comprender esta afirmación debemos tener la capacidad de distinguir tres modos de planificación: 1) planificar la realidad centrado en el diseño de las reglas del juego social para afinar esas reglas hasta que el sistema opere con eficiencia y eficacia, 2) planificar la estrategia del juego mismo, para anticipar o prever las grandes jugadas marcantes de los resultados futuros, y 3) planificar en detalle y con intento de precisión cuantitativa cada jugada, invadiendo el campo de la creatividad de cada jugador

Yo creo en los dos primeros modos de planificación. El primero exige equipos de alto nivel constantemente preocupados por mejorar las reglas del juego sin crear condiciones de inestabilidad e inseguridad; exige también un árbitro que aplique las reglas imponiendo las sanciones pertinentes. El segundo modo se preocupa por los posibles desarrollos del juego y requiere formular planes que nos preparen para ellos, anticipando problemas, oportunidades y amenazas.

FH: Si lo entiendo bien, Profesor, usted nos dice que bajo la etiqueta de la palabra planificación se esconden conceptos muy distintos.

CM: Efectivamente

FH: Creo que todavía subsiste una duda. Usted ha argumentado en favor de la necesidad de la planificación. Pero, también existen intelectuales de nota que afirman que la planificación es imposible, que es un sueño cartesiano, que el futuro es demasiado incierto, que la planificación es del pasado. ¿Cómo defiende usted la posibilidad de la planificación?

CM: El futuro es demasiado incierto, complejo y plagado de sorpresas. Eso es cierto. Pero no veo como eso se relaciona con la imposibilidad de la planificación, salvo que se trate de la planificación tradicional y determinística fundamentada en el cálculo de predicción. Efectivamente yo también he escuchado esas afirmaciones en boca de gente culta e inteligente y me asombra que caigan en lo mismo que critican: la rigidez del pensamiento determinístico.



Me parece fácil rebatir esa argumentación, tanto en el plano pragmático como en el teórico.

Primero, examinemos una práctica compleja e incierta: la guerra. Ella está plagada de incertidumbre y sorpresas, y todavía no he encontrado un militar serio que declare que la planificación de la guerra es imposible y se declare partidario de la improvisación. Veamos el caso del Príncipe Andrey, en Guerra y Paz de Tolstoi. El Príncipe Andrey asume que será atacado por las fuerzas enemigas, pero no sabe cuándo, a qué hora, ni por cuál flanco, ni con cuánta fuerza. Entonces razona con escenarios y dice: si el enemigo ataca por el flanco izquierdo, yo me preparo con el plan A; pero si el enemigo ataca por el centro, yo he dispuesto el plan B. El estratega no intenta predecir lo que hará el oponente, sólo trata de enumerar posibilidades a fin de prepararse para enfrentarlas. Este es un caso típico en que la planificación no descansa en la capacidad de predicción, sino de previsión.

Segundo, la planificación es un cálculo que precede y preside la acción para crear el futuro, no para predecirlo. ¿Y cómo se hace eso? ¿Por inspiración, tradición, olfato, simple intuición, sin método alguno? ¿Basta con el sentido común? Como sostiene el PES, el futuro es y será siempre desconocido para nosotros y la planificación moderna no se refiere a adivinarlo ni predecirlo, sino a prepararse para intentar crearlo con imaginación en base a las posibilidades futuras que somos capaces de imaginar y descubrir. Y en la misma medida que actuamos con convicción y eficacia, no sólo creamos algo del futuro, sino que somos capaces de hacer una previsión más acertada de sus posibilidades. Si todos actuamos como si algo fuera a ocurrir, ese algo ocurre. Es algo similar a la profecía autocumplida. Y esto es posible porque el plan es una apuesta estratégica, no es una apuesta de azar. Esto quiere decir que quien planifica influye sobre los resultados futuros, aunque no controla totalmente los resultados de su acción. Se requieren herramientas potentes para lidiar con la incerteza, prever posibilidades, descubrirlas y anticipar respuestas. Eso es planificación. La planificación se refiere a hacer caminos para transitar hacia al futuro, no a predecir el futuro.

Tercero, la planificación moderna es capaz de lidiar con las sorpresas, es decir el extremo de la incertidumbre. En general, lo que nos sorprende de las sorpresas no es siempre su novedad, ya que éstas son muy repetitivas (terremotos, erupción de volcanes, avalanchas, inundaciones, sequías, secuestros, asesinatos, emergencias políticas, etc.), sino su oportunidad, intensidad, particularidad y posibles efectos. En su momento podemos hablar de las modernas técnicas de planes de contingencia para lidiar con las sorpresas. Y en los casos de las sorpresas inimaginables, aún nos queda, aunque con menos efectividad, el recurso siguiente.

Cuarto, aun si la capacidad de previsión es baja, de todas maneras podemos planificar la manera de reaccionar con velocidad ante lo imprevisto, y esta reacción no puede ser improvisada. Suponga el caso del cuerpo de bomberos de esta ciudad, ¿cómo planifica la manera de enfrentar los incendios? Su capacidad de predicción y previsión es prácticamente nula, pero no por ello el cuerpo de bomberos improvisa, renuncia a la planificación o apela al simple sentido común. En realidad, si improvisara, no llegaría a tiempo para apagar ningún incendio. Exactamente planifica la manera de reaccionar con alta velocidad en caso de incendio y para ello requiere de planes, entrenamiento, ensayos y un muy buen sistema de alarmas para detectar los incendios en tiempo real, sin atraso. Esta capacidad de reacción veloz es también capacidad de corrección del cálculo sobre el futuro.



Quinto, aún si reaccionamos tardíamente ante los hechos imprevistos, no debemos aceptar pagar el costo de los errores varias veces, basta con una sola vez. Pero, para ello debemos aprender de los errores. Ahora bien, ¿Se aprende de los errores simplemente cometiéndolos? La respuesta es negativa, también se requieren métodos para aprender de los errores. Lo que el PES llama análisis de confiabilidad de un plan, como examen previo a la realización del mismo para descubrir sus posibles errores, ex-post es un buen método para aprender de los errores y no volverlos a cometer, a lo menos de manera similar.

Sexto, si la planificación fuera imposible, veamos que ocurre con sus posibles sustitutos. La improvisación es completamente deficiente, y lo mismo vale para la simple experiencia, la intuición y el sentido común. El puro arte no basta. No desconozco su valor, sólo afirmo que la improvisación, la intuición, la experiencia y el arte valen según el capital intelectual con que se hacen. En todo caso son un complemento y no un sustituto de la planificación. Las llamadas políticas públicas se satisfacen en enfoques parciales que no reemplazan a la planificación. Por consiguiente, no veo sustitutos de valor capaces de dar buen soporte para la toma de decisiones. Pero, lo más decisivo, es que esos sustitutos menos efectivos tropiezan con el mismo tipo de incertidumbre y nebulosidad del futuro que debe enfrentar la planificación. No veo, entonces que podamos prescindir de la planificación y tampoco veo las razones para declararla obsoleta o imposible.

Creo, finalmente, que el problema no es otro que la ya comentada confusión sobre la planificación. Los que la declaran imposible u obsoleta sólo conocen la planificación tradicional determinística o la mala planificación estratégica corporativa.

Este mal entendido sobre la planificación no es intrascendente. Por ejemplo en mi país, la planificación ha prácticamente desaparecido. El Ministerio de Planificación - primer error, un equipo de estado mayor transformado en Ministerio - se dedica a la cooperación técnica, al enfrentamiento de la pobreza crítica y al manejo de un Banco de Proyectos de Inversión. La razón de ello reside en que mi país fue invadido por una epidemia de pragmatismo y sin mayor análisis se declaró impracticable la planificación. Todo esto debilita el soporte a la toma de decisiones y facilita la comisión de errores.

FH: Profesor, ¿cómo le explicaría usted a un niño el concepto de plan? Le agradecería una respuesta si no le parece infantil mi pregunta.

CM: Su pregunta es infantil en el mejor sentido de la palabra. Los niños sólo hacen preguntas inteligentes y difíciles que van al fondo de los problemas. Si el experto no sabe contestar esas preguntas infantiles quiere decir, simplemente, que no domina el tema o el interrogante del niño apunta a las fronteras de las ciencias. Esto último ocurre con frecuencia, y las preguntas infantiles disparan al blanco preciso de lo desconocido. Siempre son difíciles las preguntas de los niños porque ellos son creativos, imaginativos, con una personalidad auténtica y virgen porque aún no están amaestrados por nuestros malos sistemas educacionales. Bueno, quizá le respondería al niño con otra pregunta : ¿qué quieres ser tu cuando grande? Si estás dispuesto a pensar en eso y exploras posibilidades para decidir tu propia vida, entonces haces un plan y ello te permite luchar por un objetivo. Si, en cambio, respondes que quieres ser lo mismo que papá o lo que Dios disponga, entonces escoges el camino de imitar a alguien o ser lo que las circunstancias te impongan. Creo que este es un buen



punto de partida para entender la planificación como herramienta de libertad. Yo gano libertad en la medida que pienso y enumero posibilidades futuras, porque me libero de la ceguera o la prisión de no saber que puedo escoger o, al menos, intentar escoger. En cambio, si estoy inconcientemente dominado por la única posibilidad que hoy me permite ver el presente, la cual me parece obvia, seguiré ese camino como el único que aprecio posible e imaginable. En el primer caso, soy capaz de crear mi futuro; en el segundo, acepto con resignación y pasividad lo que el destino me depare.

FH: Es muy interesante lo que usted sugiere, porque la libertad de elegir más importante del hombre es la de elegir su futuro.

CM: Así es, y eso es lo que permite entender el profundo sentido democrático y libertario de la planificación. No todas las libertades valen lo mismo. La libertad no es abstracta, es concreta, se refiere a cosas con mayor o menor valor. Yo puedo elegir la libertad menor de transitar con mi automóvil sin respetar las señales del tránsito y perder la libertad mayor de seguir con vida o irrespetar la vida de otros. Yo puedo escoger la libertad de no pagar impuestos, y perder la libertad de vivir sin inflación. Cada libertad tiene un valor para mí y un valor distintos para otros. Por eso, la única planificación legítima es la planificación democrática y descentralizada que minimiza la imposición de valores. No hay que hacerse ilusiones. Cada libertad tiene una contrapartida en restricciones. El problema consiste en ponernos de acuerdo para que las libertades tengan un alto valor y las restricciones sean mínimas y de bajo valor para el colectivo social.

FH: Bien, Profesor, ahora veo que hay un mar de confusiones sobre la planificación. ¿Quisiera agregar algo más sobre este punto?

CM: Si, la palabra planificación no sólo es imprecisa al nivel más profundo de su contenido, sino también en el plano de las herramientas o de los métodos. Es una palabra imprecisa que requiere de apellidos y sobre ella hay muchas confusiones. No sólo se confunde planificación del sistema social con planificación económica y planificación de la regulación del sistema social y sus estrategias de juego con planificación particular y pormenorizada de cada acción social. También se confunden enfoques muy distintos y de muy diversa eficacia, potencia y utilidad como si fueran alternativas disponibles en el muestrario de los métodos. La neutralidad metodológica que sugiere al usuario que tiene libertad de optar entre diversos métodos para usos similares esconde el hecho de que algunos de esos métodos son obsoletos y poco rigurosos, mientras otros no son alternativos, sino complementarios o aplicables en distintos ámbitos y niveles de la realidad social. Sin embargo, a causa de la crisis intelectual que sufren las pocas oficinas tradicionales de planificación que sobreviven, ellas no saben que proponer como alternativa a sus viejas herramientas y se limitan a mostrarle a los usuarios un catálogo de métodos disponibles.

FH: ¿Cuáles enfoques de planificación cree usted que debemos diferenciar y no confundir?

CM: Hoy se entremezclan caóticamente en la cabeza de los decisores los siguientes enfoques:

a) La planificación tradicional, inicialmente una simple técnica de proyecciones económicas que gradualmente se transformó en planificación del desarrollo económico y social. Yo la vi



nacer y en alguna medida participé en su desarrollo. Es una planificación que ignora todos los actores del proceso social, menos el Estado o el gobernante que planifica. Tiene un sesgo autoritario y tecnocrático. Teóricamente, pertenece al campo del determinismo positivista más simple. Es pobre y de escaso rigor científico, aunque oculta sus limitaciones detrás del desarrollo sofisticado de la estadística y la econometría de los años sesenta. Se restringe a lo económico con proyecciones limitadas hacia lo social. Ignora el mundo de la política y es una simple prolongación de la teoría económica positivista. Por ello, el economista cree que conoce de planificación si domina su propio campo profesional. Este enfoque aún prevalece en algunas de las oficinas de planificación sobrevivientes, pero está derrotado en el mundo académico internacional. La primera confusión consiste en no saber distinguir la planificación tradicional de los otros enfoques que explico a continuación.

b) La planificación estratégica corporativa, pensada en relación a los problemas propios de las grandes empresas o corporaciones privadas y, por extensión, aplicable a las empresas públicas que compiten en el mercado. Se trata de un enfoque muy heterogéneo donde se combinan aportaciones de excelente calidad junto con los residuos más primarios de la planificación tradicional. Simplificando las cosas, podríamos decir que un 80% de la planificación estratégica corporativa es determinística y hace un abuso de la palabra estrategia. El otro 20% es de muy buena calidad. Pero, ¿cómo distingue el no iniciado la buena de la mala? Si ignoramos la rama deficiente y dominante, debemos valorar la rama propiamente estratégica, que tiene la virtud de introducir en la teoría de manera consistente a los oponentes o competidores y, con ello, desvaloriza el cálculo de predicción, dominante en la planificación tradicional, y entra en el terreno fascinante de la planificación bajo incertidumbre y sorpresas. La esencia de la planificación moderna consiste en plantearse el problema de tomar decisiones sabiendo que no podemos conocer el futuro, sólo podemos prever algunas posibilidades. Por consiguiente, el exceso de cálculos cuantitativos sobre un futuro que no podemos conocer y que la planificación tradicional reduce a una predicción única, es desterrado de la rama minoritaria estratégica de la planificación corporativa. Pero, la planificación corporativa, aún la de buena calidad, es inapropiada como herramienta al servicio del aparato público no empresarial, de los actores políticos y del gerente público. Aquí radica la segunda confusión. Ante la impracticidad de la planificación tradicional, más de alguno piensa, en las universidades y en las oficinas de planificación, que su sustituto puede ser la planificación estratégica corporativa. Doble confusión, porque los problemas de la empresa privada sólo tienen algunos aspectos en común con los de los organismos públicos, y son más las diferencias que las semejanzas. Y, además, también se confunde la rama tradicional determinística con la rama estratégica de la planificación corporativa, ya que ambas se presentan bajo la misma palabra: estrategia.

c) Por otra parte, está también la futurología, la **prospectiva** y el análisis de gran estrategia, herramientas surgidas ante la necesidad no sólo de ver más allá de la curva, sino más allá de donde hay caminos conocidos. Estos métodos trabajan en plazos muy largos, 20, 30 o 40 años, y por eso mismo, no requieren de actor definido que promueva la gran estrategia, ni su preocupación se centra en los actores del actual juego político. En la superficie, estos métodos se parecen a la planificación tradicional, ya que su tema no es el conflicto y los oponentes actuales, sino nuestra propia incapacidad para ver más allá de donde no hay camino. Su concepto de escenarios es también distinto al de la planificación que opera en el período de gobierno, ya que se identifica

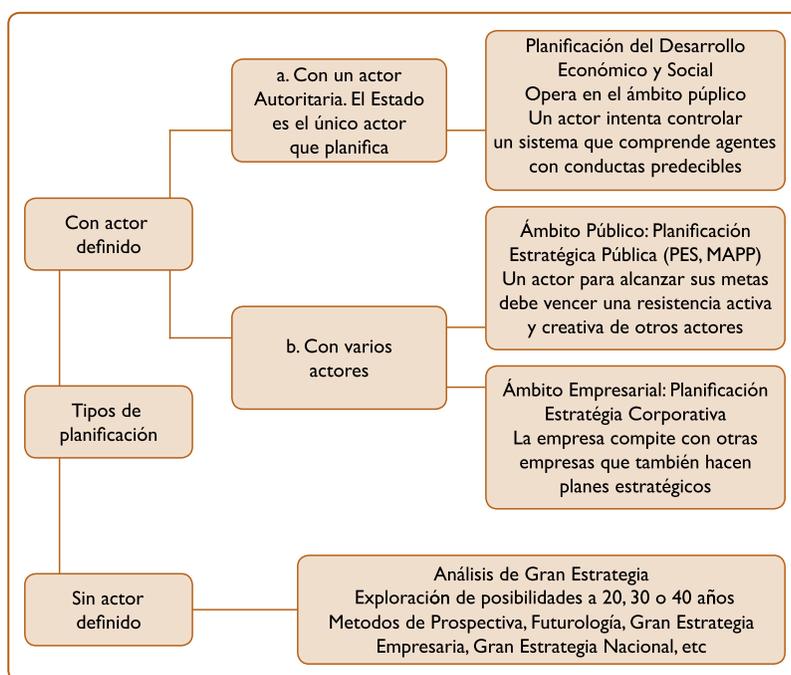




con un futuro de creación de posibilidades donde el estratega puede escoger. En cambio, el concepto de escenario en la planificación estratégica aplicable al período de gobierno es una herramienta para lidiar contra la incertidumbre y no puede ser escogido por el estratega. Esta es la fuente de la tercera confusión, pues en la cabeza de aquellos que tienen un entendimiento superficial de la planificación, la prospectiva surge como una alternativa a la planificación tradicional. Por supuesto que se trata de herramientas complementarias y no alternativas, ya que la planificación opera en el período de gobierno y la gran estrategia debe ser la brújula de largo plazo que guía la planificación. El análisis de gran estrategia es más científico, más independiente de la lucha política contingente y debe realizarse ni muy lejos ni muy cerca del gobierno. Es una exploración del futuro muy compleja, que requiere gran dominio en las fronteras de las ciencias y alta imaginación y creatividad. Por ello, en su escasa práctica común presenta una desviación cuantitativa poco creativa y mecánica. Sin embargo, es un tipo de enfoque trascendental: país que no tiene gran estrategia es necesariamente un país imitador.

FH: ¿Y su método, la planificación estratégica situacional, el PES, dónde se ubica? ¿Por qué no menciona su obra, ya que dicen que usted es el padre del PES?

CM: No lo omito. Mal podría omitirlo si es mi trabajo de 25 años. Ya iba hacia allí. El PES es una creación progresiva y lenta en el tiempo y, cuando ello ocurre, es difícil asumir la paternidad de algo a lo cual contribuyeron muchas cabezas en la práctica y numerosos alumnos de mis seminarios. No quiero ser injusto con ellos, aunque



en cada caso, en el momento mismo de las críticas, las resisto con pasión, todos mis colaboradores y alumnos saben que eso es más fachada que dureza, y al poco tiempo pueden constatar que algunas de sus observaciones son recogidas en el enriquecimiento teórico del PES.

Para mí es muy difícil separar lo que yo hice de lo que ellos hicieron, aunque sin falsa modestia, es cierto que nadie le entregó más esfuerzo intelectual que yo.

Hoy el PES es un cuerpo teórico-metodológico-práctico muy sólido, sistemático y riguroso. Pero, así no nació. Al principio eran buenas ideas, prometedoras, pero con vacíos y defectos. Se depuró y fortaleció en un proceso lento de confrontación con la práctica y la crítica teórica.

El PES tiene en común con la rama buena de la planificación estratégica corporativa su consideración de varios actores en un juego de conflicto y cooperación. Pero se diferencia de ella



en que los actores son partidos políticos, gobernantes o dirigentes de organizaciones públicas, empresariales y sindicales.

El PES es un método y una teoría de la Planificación Estratégica Pública, la más nueva de las ramas de la planificación estratégica. Está diseñado para servir a los dirigentes políticos en el gobierno o en la oposición. Su tema son los problemas públicos y es también aplicable a cualquier organismo cuyo centro de juego no es exclusivamente el mercado, sino el juego político, económico y social.

FH: ¿Cuáles son, en su opinión, las principales diferencias entre el PES y la planificación tradicional? Usted acuñó el término planificación normativa para referirse a la planificación del desarrollo económico y social, a la cual, muy solitariamente, combatió desde hace muchos años. Hoy lo veo en el mismo combate, pero no lo veo en minoría, sino encabezando un movimiento intelectual de renovación de la planificación que tiene fuerza y muchos seguidores. ¿A qué se debe ese progreso?

CM: Sí, hay progreso, pero desde mi particular perspectiva, la agonía de la planificación tradicional es muy lenta. Yo quisiera apresurarla y, a veces, me impaciento hasta la intolerancia...

FH: Dicen que usted es muy duro, exigente e intolerante.

CM: Bueno, no soy yo el que puede desvirtuar esas afirmaciones que me parecen exageradas. Yo tengo una convicción científica que no puedo cambiar sino por otra más sólida y potente. He luchado muy sólo, como usted dice, y eso endurece. En este rescate de la planificación no he tenido ayuda de ningún poderoso, sólo he logrado, al principio, un apoyo de minorías inteligentes, y para sobrevivir contra la corriente se necesita dureza, perseverancia y agudeza intelectual. Ahora es distinto. Hoy practican el PES algunos países, algunas gobernaciones y algunos municipios y, lo que es aun más estimulante, también alguno que otro partido político. Es un avance al margen de las universidades y de los organismos internacionales. Lucho contra el razonamiento determinístico, que me parece demasiado simple y peligroso. Pero, por ser simple, está muy bien implantado en las cabezas que adoran la estética de los problemas bien estructurados que tienen soluciones objetivas precisas. Los aficionados a las matemáticas, no los profesionales que dominan su tema, también hacen aquí su contribución negativa. Las recetas precisas son letales en un mundo nebuloso, impreciso e incierto, porque se basan en una amputación de la realidad. Esas teorías simples no son inocentes. Al principio cercenan la realidad en el papel, la mutilan en nuestras cabezas, pero una vez que están allí implantadas, en su ceguera, cercenan también la realidad misma, la vida. Creo que así como un mal médico mata gente en la sala de cirugía, la mala planificación mata gente desde sus oficinas de trabajo. ¿Comprende mi angustia? ¿Hay demasiados Procustos con demasiado poder! Quizá lo que ocurre, es que el oponente que combato es también muy ciego, duro y cerrado, y ello estimula mis reacciones negativas. Desde niño fui humilde con los humildes, flexible con los flexibles y soberbio con los soberbios. Y obviamente no puedo esperar un trato amistoso de alguien al cual le deseo que acelere su agonía para que deje de causar daños.

FH: Eso es lo que he escuchado, que usted es muy soberbio con los planificadores tradicionales ¿Reconoce entonces su fama de agresivo?





CM: No, sólo reconozco mi historia de agredido, aunque no con argumentos, sino por la práctica del determinismo inconciente. Y, como conozco de cerca la espada de Procusto, reacciono con pasión porque veo y constato el peligro.

FH: Mientras usted dictaba su conferencia, escuché una voz atrás de mi asiento que decía: “el nos descalifica, nos dice en nuestra cara que estamos treinta años atrasados y nadie contra argumenta”. ¿Usted recibe muchas críticas sobre el PES, ya que plantea una ruptura tan tajante con la planificación tradicional, o lo escuchan en silencio? ¿Se siente incomprendido?

CM: Algo incomprendido, sí, pero mucho menos que antes, aunque curiosamente jamás he recibido una crítica teórica seria. Sé que hiero orgullos y afecto prestigios intelectuales. Lo lamento, porque no es mi propósito. Mi trabajo científico sólo está orientado por la búsqueda de herramientas cada vez más potentes al servicio de los actores sociales y no puede detenerse ante las sensibilidades humanas de los sostenedores de teorías superadas. Yo tengo buenas antenas y capto de inmediato las reacciones que genero con mis afirmaciones. Yo fui planificador tradicional y entiendo muy bien lo difícil que es para una mentalidad determinística entender el PES. En general las reacciones negativas que provoca el PES son minoritarias, emocionales y viscerales. Causa molestias porque descubre errores demasiado elementales y, por consiguiente, poco aceptables con dignidad. En mi experiencia, el PES resulta obvio para el que nunca estudió planificación e incomprensible para el planificador tradicional. Es una cuestión de bloqueo mental. Usted fue testigo, en esta misma charla de dos preguntas que confirman mi versión. ¿Recuerda a la persona que me preguntó por qué el PES es tan asistemático en relación con la planificación tradicional? Para esa persona asistemático es todo aquello que rompe con el determinismo. Pero, lo más notable es que cuando le pregunté si había estudiado el PES, si lo conocía, respondió que no con una increíble naturalidad y sin rubor. ¿Y cómo puede calificar algo que no conoce? La explicación es muy simple, la propuesta del PES crea una solidaridad negativa entre los afectados. Si molesta a unos, e irrita a la mentalidad determinística, los otros reaccionan por solidaridad, para hacer frente a una amenaza. ¿Recuerda también la pregunta sobre los escenarios que formuló un profesor universitario? Un profesor, tome nota, un profesor universitario me dice que no entiende por qué no se puede elegir un escenario, que él enseña lo contrario a sus alumnos. Ese profesor confunde a sus alumnos.

El principio básico de la técnica de escenarios consiste en que el actor puede elegir su plan, pero no puede elegir las circunstancias en que debe realizarlo. Creo que respondí con claridad teórica con el ejemplo del Príncipe Andrey, en Guerra y Paz de Tolstoi. Sin embargo, el profesor volvió a insistir con su confusión. Entonces, en tono de burla, tuve que decirle que no fuera egoísta, que si él tenía el poder de escoger escenarios, sería patriótico que eligiera un mejor escenario a su Presidente, con precios del café y del petróleo más altos, sin tensiones ni reclamos de las organizaciones indígenas, con apoyo de los partidos de oposición y cooperación de las organizaciones sindicales.

Quisiera tener una discusión teórica seria sobre el PES, pero hasta ahora ello no ha sido posible. Sin embargo, mi propuesta genera opiniones al margen del debate científico. He notado también que los técnicos que trabajan en planificación leen sólo aquello que cae dentro del campo de



su profesión universitaria y tienen un enorme desconocimiento de las teorías elaboradas por Ackoff, Mitroff, Allison, Linstone, Dror, Wilensky, Ozbekhan, Mac Ginn y otros. También ignoran completamente el desarrollo de la filosofía que da soporte a la teoría de las situaciones, y por ello se sorprenden de mis críticas al concepto de diagnóstico. En general, las oficinas de planificación no tienen centros de entrenamiento y perfeccionamiento profesional, y los economistas casi no leen sobre planificación. Creo que allí está la causa de la crisis intelectual de los planificadores tradicionales. Creo que ellos sienten la crisis, pero no la comprenden.

FH: ¿No se coloca usted, Profesor, en una posición demasiado tajante?

CM: Parece demasiado estricta y para algunos, casi sectaria. Yo he pensado mucho sobre ello y he tratado de identificar las fallas en mi razonamiento. He descubierto algunas y las he corregido. Sin embargo, esta autocrítica, alimentada de varias fuentes externas, ha contribuido a enriquecer el PES, no ha refutarlo. De los que comprenden el PES he recibido muchas críticas estimulantes, y las agradezco. Leo mucho sobre el tema y sobre asuntos relacionados, y ello también estimula mi autocrítica. Pero, de los que no entienden los principios básicos de la planificación moderna, sólo percibo su rechazo, pero no se toman el trabajo de criticarme o no pueden. En este punto siento el decaimiento de los organismos internacionales que en los años cincuenta al setenta hicieron una contribución muy importante a la planificación tradicional. Hoy, en cambio, con su desinterés en unos casos, o su atraso en otros, prolongan la agonía de la vieja y rígida planificación económica o avalan el vacío que ella deja.

FH: Volvamos al contraste del PES con la planificación tradicional

CM: Ah, bien, ya había tomado por un desvío. El contraste entre el PES y la planificación tradicional puede sintetizarse en cuatro preguntas:

Primera: ¿Cómo explicar la realidad?

Segunda: ¿Cómo concebir el plan?

Tercera: ¿Cómo hacer posible el plan necesario?

Cuarta: ¿Cómo actuar planificadamente cada día?

Las respuestas a estas cuatro preguntas son muy distintas en el PES y en la planificación tradicional.



Tema 4

Seguimiento, monitoreo y evaluación del PCTE

Actividad 1. De reflexión inicial

- ¿Quién o quiénes son los responsables de hacer el seguimiento al PCTE del CEA?
- ¿Qué significa seguimiento?, ¿Cómo comprendemos el proceso del monitoreo?

4.1. Diagnóstico

El proceso de elaboración del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, (PCTE) comienza con la organización de las Comunidades de Producción y Transformación Educativa, quienes, en principio, realizan el Diagnóstico Comunitario Participativo, el mismo que sirve de insumo para la construcción del PCTE.

El PCTE, una vez realizada su planificación debe iniciarse los procesos previos para su ejecución, tales como talleres de organización y elaboración de cronogramas consensuados, con el objeto de sistematizar su desarrollo, entre ellos un componente de importancia vital son los procesos de seguimiento, monitoreo y evaluación.

4.2. Diseño

Un proceso previo a la ejecución es el diseño o la planificación de las actividades u operaciones que contemplará el proceso de implementación del PCTE. En nuestro caso, corresponde diseñar los objetivos, metas y actividades que se contemplarán en los ámbitos identificados:

- ◆ Ámbito del desarrollo institucional
- ◆ Ámbito de la Formación y capacitación continua de maestras y maestros
- ◆ Ámbito Curricular
- ◆ Ámbito de la participación social
- ◆ Ámbito Productivo
- ◆ Ámbito infraestructural y de equipamiento



4.3. Ejecución

Una vez llevadas a cabo las etapas de diagnóstico y planificación, se da inicio a la fase de ejecución del proyecto. Se tratará en ella de llevar a la práctica lo previsto en las anteriores fases de elaboración del Proyecto.

Algunas orientaciones generales para garantizar una buena ejecución son:

- ◆ Garantizar la participación de la CPTE.
- ◆ Toda decisión debe ser asumida comunitaria y participativamente por consenso.
- ◆ Diálogo de saberes, que consiste en la socialización de saberes y el inter aprendizaje, para generar una mejor ejecución.

4.4. Seguimiento

Es la actividad de análisis a la ejecución de un proyecto. Constituye un método de conocimiento crítico de la acción en curso de realización, ya que se pretende que tanto esta como los efectos que produce sean conformes con lo que se espera de los mismos, permite reconducir desviaciones en la ejecución del proyecto.

Para relacionar todo este proceso con la práctica concreta de las/os integrantes de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa en cada taller asumen compromisos concretos de realización de actividades y cambios personales que van a implementar en sus prácticas con una interpretación crítica de la realidad.

Este ejercicio permite reflexionar sobre la importancia de recuperar la historia para ver el futuro, sirve para hacer puentes entre los momentos difíciles del pasado y el hoy, nos permite recordar el futuro. También el ejercicio permite reconocer los diferentes momentos de un proceso de sistematización.

En un segundo momento se hace un ejercicio de sistematización de la misma experiencia, lo cual permite afianzar los conocimientos adquiridos a lo largo de la realización del proyecto y aplicar diferentes instrumentos de sistematización.

Finalmente, se trata de hacer una propuesta de sistematización a aplicarse en los programas, organizaciones e instituciones participantes, de tal manera que nos permitan aprender lecciones del proceso de ejecución.

Características del seguimiento

Debe ser:

- ◆ Sencillo, no debe comportar excesivo tiempo ni dinero
- ◆ Orientado, deberá realizarse una vez definido los hitos y unidades de análisis en relación con los aspectos que queremos conocer y acompañar en su evolución



- ◆ Concertado, es conveniente que se lleve a cabo una vez estén acordados sus aspectos esenciales entre los distintos intervinientes en el proyecto.
- ◆ Integrador de datos cuantitativos-cualitativos.

¿Qué técnicas ayudan al seguimiento?

- ◆ Realizar reuniones periódicas con participación de toda la organización.
- ◆ Realizar visitas de campo y estar siempre en contacto con la comunidad.
- ◆ La rendición de informes periódicos por parte de cada una de las personas que componen el equipo de trabajo de nuestra organización.

4.5. Monitoreo

El monitoreo es la observación y el análisis sistemáticos de la ejecución de un proyecto, los medios empleados y los resultados intermedios. Sirve para alertar sobre problemas e ir haciendo ajustes adaptativos o corrección en el camino.

Existen dos requisitos fundamentales para la realización del monitoreo:

- ✦ Que exista una buena planificación operativa, que permita la comparación de lo ejecutado con los resultados esperados.
- ✦ Que se genere la información necesaria y oportuna para realizar la comparación y toma de decisiones.

4.6. Evaluación comunitaria participativa del proyecto

En esta construcción-elaboración del sistema de evaluación para el sistema educativo, recuperamos nuestra cosmovisión holística originaria y dialéctica:

“La evaluación implica a todos los componentes de la educación: profesores, currículo, administradores, programas y otros, y constituye un proceso interactivo con la enseñanza, para su orientación y desarrollo. Este proceso consiste en proyectar, obtener y organizar información y argumentos que permitan a las personas interesadas participar en el debate crítico sobre un programa específico. Hay que valorar también elementos como la ideología del evaluador y el sistema de valores imperante en la sociedad, que condicionan los resultados de la evaluación. La finalidad de la evaluación no es resolver o evitar un conflicto, sino proporcionar la información básica necesaria a los implicados en el proceso educativo.” (S. Kemmis, citado en Rosales, 1990)

¿Para qué sirve la evaluación?

- ✦ Para revisar los objetivos de nuestra organización y ver si responden a la realidad en que estamos trabajando.
- ✦ Para reprogramar el trabajo de la organización si las condiciones así lo exigen.
- ✦ Para medir el logro de los objetivos y metas propuestos y reorientar nuestra práctica si es necesario.



- ✘ Para evaluar la efectividad de los métodos y las técnicas utilizadas en nuestro trabajo.
- ✘ Para medir la calidad y la cantidad de los efectos de nuestra trabajo hacia la comunidad beneficiaria.
- ✘ Para conocer la efectividad de nuestra estructura organizativa.

Para avalorar el tipo de recursos asignados y la utilización de los mismos.

Actividad I. De formación personal

Una vez realizada la lectura del texto Superar la crisis: Educación para la transformación en el cambio permanente de la cultura de la queja a la cultura de la transformación.

- Identifica y describe las ideas centrales ¿qué aspectos plantea?
- Realiza un comentario sobre el planteamiento del autor, ¿qué aspectos te motivan a pensar? en el ámbito educativo y nuestro centro.



Lecturas Complementarias

La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato Retos y salidas educativas en la entrada de siglo

Ramón Flecha y Lolanda Tortajada. Universitat de Barcelona. Superar la crisis.

Educación para la transformación en el cambio permanente. De la cultura de la queja a la cultura de la transformación

Como afirmábamos en el apartado precedente, las transformaciones sociales, culturales y económicas que caracterizan a la sociedad de la información provocan el que los agentes de socialización tradicionales se vean cuestionados. Esto lleva a afirmar que la escuela está en crisis.

Si bien es cierto que la educación es algo que no puede remitirse a la formación recibida en la escuela, también lo es que la crisis de la escuela en la sociedad de la información se ha tomado socialmente como el instrumento de medida de los males que nos acucian. A pesar de la pérdida de legitimidad que dicha situación conlleva, continúa siendo uno de los principales agentes de socialización.

La sociedad industrial postulaba la idea del capital humano y dotaba a la escuela del papel de educar en los valores hegemónicos y transmitir conocimientos.

Cuando este rol se ve transformado, «el equilibrio del sistema escolar peligra». Los argumentos que sostienen la crisis escolar son diversos:





- ❖ Que lo escuela no formo para el trabajo: existe un fuerte discurso social que considera que los objetivos de la escuela han fracasado, ya que ésta no forma para el acceso al mercado laboral. Este discurso tiene parte de falacia, ya que tanto cuantitativa como cualitativamente está demostrado que la posesión de titulación y estudios son claves para no estar excluidos laboralmente. Por otro lado, la escuela, prospectivamente, no puede prever cuáles serán las ocupaciones que realizarán las personas, ya que continuamente se están generando nuevas profesiones, aparte que ya no tendremos una única ocupación a lo largo de nuestra vida laboral.
- ❖ El fracaso y ausentismo escolares; las cifras del fracaso escolar en la última década han aumentado. Éste es uno de los principales motivos que han llevado a la deslegitimación de la escuela, culpando a los niños y niñas, a las familias, al ambiente, al sistema... Aunque estos discursos están profundamente arraigados, finalmente, se está analizando qué papel juega en la escuela en estos procesos y en qué se contribuye al fracaso.
- ❖ El fracaso de los reformas educativas: el debate sobre la LOGSE se está centrando en si ha bajado o no el nivel; nadie, ni siquiera quienes diseñaron la reforma, dice que lo haya aumentado y menos aún que lo haya hecho suficientemente para afrontar los retos de la sociedad informacional. Quien ponga esa disculpa, debería decirnos dónde, si han dado resultado las orientaciones de la reforma, ha contribuido a superar el fracaso escolar aumentando el aprendizaje de los sectores más desfavorecidos.

Para superar la crisis de la escuela, primeramente debemos dejar de hablar de lo obvio, justificando así no tomar opciones o, lo que es lo mismo, actuar como Freire, pasando de la cultura de la queja a la cultura de la transformación. Los primeros que debemos estar más preparados científicamente somos las autoras y autores que hacemos propuestas educativas. Debemos proponer teorías y prácticas educativas que han obtenido éxito en otros lugares y no las que han fracasado. Cuando son nuevas, debemos participar directamente en su puesta en marcha y, sólo si tienen un claro éxito las primeras, proponer su generalización.

Desgraciadamente, es demasiado habitual ya el que, en educación, impongan sus propuestas quienes ni siquiera conocen las prácticas educativas que están obteniendo mejores resultados a nivel internacional y tampoco dominan los desarrollos de las ciencias sociales de las últimas décadas. Es significativo el que la reforma se haya hecho tratando de adaptar la enseñanza a la sociedad, sin ninguna reflexión ni teoría de la sociedad de la información en la que ya estamos desde hace décadas.

También, el que se hayan obviado los desarrollos de las ciencias sociales de las últimas décadas y que son de una orientación comunicativa y dialógica que incluye y supera la orientación constructivista que predominó en las décadas 1960 y 1970 (Habermas 1987).

La sociología de la educación actual ha estudiado ampliamente el hecho de que la escuela es un factor para la transformación o para la exclusión, pero no es ni una institución neutra ni una institución reproductora. Devenir en una cosa, la otra, o algo diferente, es cuestión de los agentes implicados. La educación no es neutra. Por lo tanto, debemos decidir si queremos una educación



para la igualdad o una educación para la exclusión. Si queremos ser agentes de transformación o de transmisión.

Los agentes implicados no son las profesoras y profesores exclusivamente, sino toda la comunidad. Cada vez más, la educación y los aprendizajes dependen de una realidad contextual más amplia.

Otro elemento ampliamente estudiado es la forma como en las instituciones características de la modernidad tradicional se impone una lógica de interacción burocrática que coloniza otras formas de interacción posible, y la transmisión de conocimientos se concibe desde la figura de un profesor o profesora que sabe aquello que conviene a los alumnos y alumnas, concebidos, a su vez, como recipiendarios del conocimiento. No sólo en los contenidos, también en la gestión de los centros. Por otra parte, los intereses corporativos de los profesionales dedicados a la educación se entremezclan con estos discursos, imponiendo una lógica tecnócrata que paraliza cualquier opción reflexiva. Evidentemente, esto no pretende ser ni una generalización ni un determinismo sociológico. La colonización sistémica puede transformarse y en las próximas páginas vamos a proponer formas para hacerlo.

De las escuelas a las comunidades de aprendizaje

En las últimas fases de la sociedad industrial, las concepciones del desarrollo educativo, y, consiguientemente, la forma como se ha organizado y pensado la escuela, según hemos visto, han estado hegemonizadas por teorías transferidas desde el crecimiento industrial, principalmente el taylorismo y la teoría del capital humano.

En el caso del taylorismo, el éxito de la fragmentación de tareas en la industria llevó a su extensión en la educación con la fragmentación del saber en destrezas objetivables y las taxonomías de objetivos. Por otra parte, la teoría del capital humano partía de la premisa de que la calificación formativa de la mano de obra suponía un capital que podía ser reinvertido en el proceso productivo, con lo que, por una parte, se desarrolla la formación profesional reglada y, por la otra, se incrementó la inversión en educación formal, en general confiando en la capacidad de ésta para la preparación para el trabajo.

Con el advenimiento de la sociedad de la información, y como hemos visto en apartados precedentes, estas teorías sufren un proceso de deslegitimación. Aunque el conocimiento y el procesamiento de la información tienen un papel clave en el ámbito económico y el resto de ámbitos de la vida social, la escuela está en crisis. La forma de organización del sistema educativo heredada de transferencias de modelos de producción y gestión económica (anteriormente compartimentos estancos por asignaturas, actualmente diseño curricular), junto al discurso social sobre los estudios que ya hemos analizado, conducen a esta creencia.

Por otra parte, y como apuntábamos anteriormente en nuestra reflexión, existe un fuerte darwinismo cultural ligado a la dualización social en que el acceso a la información (cultura, educación y ámbitos de participación) se convierte en factor de discriminación y es monopolizado por los grupos privilegiados.





Ante esta situación, las corrientes teóricas estructuralistas predominantes en la década de 1970 rechazaron ideas precedentes que atribuían el fracaso escolar a la inteligencia de los niños y las niñas y consideraron que la escuela era un elemento de reproducción del sistema que se limitaba a calcar las desigualdades haciendo que cada cual ocupara el lugar social que le correspondía, negando así a la escuela cualquier posibilidad de cambio, aunque se evidenciara una situación social desigual.

La escuela, objeto de continuas reformas, responde a todos estos factores desde la compensación, aceptando que algunas causas objetivas (menos inteligencia, pocos recursos, ambiente familiar o social desfavorable) llevan a un aprendizaje más lento; y desde la diversidad, ya que en el intento de seguir el ritmo socioeconómico y cultural de la sociedad de la información se deja de lado la idea de que la educación sea un instrumento útil para la igualación de las oportunidades y se centra en lo diverso como positivo y lo igual como homogéneo y negativo. Si bien a nivel pedagógico esto comporta respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, reconocer diferentes formas de conocimiento y la diversidad cultural, a nivel social la defensa de la diversidad lleva a la desigualdad. Por ejemplo, la posibilidad de elaborar proyectos curriculares diversos en los diferentes centros puede llevar a que, dentro del sistema educativo estatal, zonas de clase media prioricen el aprendizaje de nuevas tecnologías, y zonas de clase obrera, saberes profesionales más tradicionales.

Consideramos que ambos postulados, tanto el de la compensación como el de la adaptación a la diversidad sin igualdad, llevan a potenciar el círculo cerrado de la desigualdad cultural y que, por tanto, cabe pensar otras fórmulas que, acordes con los retos que plantean los cambios en la nueva sociedad, partan de la transformación y de la igualdad. Transformación porque, compensar o adaptar llevan a la exclusión de determinados sectores sociales e igualdad, porque todas las personas quieren una educación que les sirva para vivir con dignidad en la sociedad actual y futura.

Por tanto, y sintetizando lo expuesto hasta el momento, la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje es la respuesta igualitaria a la actual transformación social.

Las comunidades de aprendizaje parten de un concepto de educación integrada, participativa y permanente. Integrada, porque se basa en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa, sin ningún tipo de exclusión, con la intención de ofrecer respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. Participativa, porque el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más, de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle. Permanente, porque en la actual sociedad recibimos constantemente, de todas partes y en cualquier edad, mucha información cuya selección y procesamiento requiere una formación continuada.

El clima estimulante del aprendizaje se basa en las expectativas positivas sobre las capacidades del alumnado.

Si, como hemos afirmado, los procesos educativos tienen un carácter continuo, permanente y no se agotan en el marco escolar, hemos de reconocer que los aprendizajes que realizan las



personas no se reducen a los ofrecidos en la escuela. Por tanto el entorno familiar y social de las personas tiene una importancia especial en orden a facilitar y posibilitar la formación. La escuela tradicional, basada en la impartición de conocimientos académicos y desvinculados de la comunidad y del entorno familiar, reproduce el sistema social imperante y no permite su transformación.

En este contexto, la persona no puede transformar su realidad como tampoco la realidad social en interacción con los demás. De esta forma, se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad y el entorno familiar al trabajo diario en toda escuela. No se debe caer en la impartición de conocimientos «académico-formales» de forma exclusiva. Se debe partir de la combinación entre lo práctico, lo académico y lo comunicativo, haciendo que la comunidad y las familias participen de forma conjunta con el profesorado.

Para que la escuela devenga comunidad, es necesario que los agentes implicados decidan serlo: el claustro en su práctica totalidad, el equipo directivo, el consejo escolar, la asamblea organizada por la asociación de madres y padres y la dirección general con competencias en el tema, para que sea posible asegurar una implicación y participación real.

Las comunidades de aprendizaje parten de que todas las niñas y niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y a no acceder a un puesto de trabajo. Por ello tanto la fase del sueño de la nueva escuela como la selección de prioridades llegan a un rápido consenso porque todo el mundo desea la mejor escuela para sus hijos e hijas y cree que ésta debe ser la escuela para todos. Desde la actuación conjunta de los diferentes agentes implicados es como se pueden llevar a cabo los retos y objetivos definidos, proyectar las prioridades y evaluar los resultados. Desde la organización democrática y participativa entre todas las personas, se deciden, en igualdad de condiciones, los contenidos, la evaluación, la metodología y los objetivos. En estos procesos se logra un importante incremento del aprendizaje instrumental y dialógico, de la competencia y la solidaridad. Desde las comunidades se proporciona el aprendizaje de instrumentos de análisis, valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto, combatiendo los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales posibilitando la diversidad desde la igualdad.

Las comunidades de aprendizaje no son la idea de unos teóricos. Muy al contrario, las comunidades de aprendizaje son resultado del esfuerzo dialogante e igualitario de muchas personas: profesoras y profesores, asesoras y asesores, autoras y autores, familiares y voluntariado. No se justifican con aquello de que quienes tienen llevarla a la práctica no la acaban de entender bien y por eso fracasa su aplicación. Todas y todos aportan sus capacidades y motivaciones a un proyecto colectivo.

Si fracasan, es el fracaso de todas y todos, y si triunfan también.



Bibliografía

ALBÓ, Xavier y ROMERO, Carlos
2009 Autonomías indígenas en la realidad boliviana y su nueva constitución, La Paz.

ANDER-Egg, Ezequiel.
1995 Introducción a la planificación. Colección política, servicios y trabajo social.

ANTUNEZ, Serafín.
2006 Proyecto Educativo de Centro, Edit. Grao, 12va. Edición, Barcelona.

ARMIJO Marianela
2009 Manual de planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público". Ed. ILPES/CEPAL.

BARRERA M., Marcos Fidel.
2008 Como elaborar proyectos urgentes. Ed. Quirón S.A., 2da. edición, Caracas.

BARRERA M., Marcos Fidel.
1999 Holística, comunicación y cosmovisión. Edit. Fundación Sypal-Fundacite Anzoátegui. Caracas, Venezuela.

BARTOLOME L. - FLECHA R. - SACRISTÁN J. Gimeno y otros
1999 La educación en el sigloXXI, Los retos del futuro inmediato, la edición.

BOLIVAR Echeverría
2011 Crítica de la Modernidad Capitalista. S.N.E., La Paz

CAS (REF FERIA), UMSA (CCE), CEBIAE
2012 Educación y Pueblo, La Paz.

CEFOA - CRSUCIR
2008 Proyecto Educativo Institucional de CEFOA. CENAQ y CENDA
2007 Currículo, Control y Gestión Territorial: Sistematización de las experiencias de los Centros CEFOA de Raqaypampa y "Suma Sartawi" de Ayo-paya (1997 - 2006), Cochabamba - Bolivia.

CEPEDA, G. Nora.
2006 Proyecto curricular de centro educativo,

un proceso participativo. Ed. Tarea versión digital, Lima.

DE ZUTTER, PIERRE
1993 Espejos y Espejismos en el desarrollo de sus proyectos, Prácticas, actitudes y creencias. Editorial Horizontes, Lima Perú.

EYZAGUIRRE Norma E.
2006 Metodología integrada para la planificación estratégica, Ministerio de Educación, Lima.

FREIRE, Paulo,
2001 Pedagogía de la indignación, Madrid: Morata.

GARCIA Linera, Álvaro
2009 El Estado Plurinacional, La Paz.

GYSSELS, Silvana
2011 Planificar para el cambio, Bogotá, Federación Internacional de Fe y Alegría.

GOYTIA M. Lilia y RUECAS I. Miguel.
2000 Planificando participativamente" La Paz, DECOS

HUERTAS Franco
1996 El método PES" La Paz. CEREB.

JELIN, Elizabeth
2002 Los trabajos de la memoria, Siglo XXI España Editores S.A., Madrid.

JIMENEZ, Quispe Luz
2005 Proyectos educativos indígenas en la política educativa boliviana, La Paz, PROEIBANDES, Editorial PLURAL.

LANDER, Edgardo
2000 ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? en Santiago Castro-Gómez, La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina, Santafé de Bogotá.

LAVÍN Sonia, DEL SOLAR Silvia y PADILLA Andrés
1997 El proyecto educativo institucional como herramienta de construcción de identidad", Santiago, PIIE



- MATUS, Carlos.
1998 Adiós Señor Presidente. Editorial LOM, Santiago.
- MATUS, Carlos
1981 Estrategia y plan. Los supuestos básicos de la concepción interna de la planificación. Cap. 2°, Siglo XXI Editores.
- MC GINN Noel y PORTER G. Luis
2005 El supuesto fracaso de la planificación educativa en América latina. Revista latinoamericana de Estudios Educativo”, México DF.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL
2011 Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Documento de Trabajo, versión preliminar), La Paz.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2010 La Educación de Jóvenes y Adultos en Bolivia. Ed. VEAyE - PREABOL.
- MURILLO, Torrecilla, J.F.
2003 REICE - Revista Electrónica.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. y GIMENO SACRISTÁN, José .
2005 Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. Ed. Morata S.A. Iba. Edición. Madrid.
- Presidencia de la República Oriental del Uruguay
2005 Guía metodológica de planificación estratégica. S.N.E.
- QUEZADA, Liliam
2006 Gestión y autogestión en el diseño, planificación de planes, programas y proyectos. Ed. Fundación Machaqa Amawt'a, La Paz, Bolivia.
- ROBIROSA, M.
1989 “La participación en la gestión: justificación, malos entendidos, dificultades y estrategias”, en Mundo Urbano, N° 19. Publicación digital, disponible en: [http:// www.argiropolis.com.ar](http://www.argiropolis.com.ar)
- ROLDAN JARAMILLO, Piedad.
1980 Manual de Gestión de Proyectos. Ed: EDITORIAL UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, Colombia.
- SAAVEDRA, José Luís
2007 “El desafío de la descolonización”, en Mario, Rodríguez y Edwin, Miranda, eds., en PreTextos Educativos: Revista boliviana de educación, N° 6, Cochabamba - Bolivia.
- SYLVANA, Gyssels
2004 Planificar para el cambio, Federación Internacional de Fe y Alegría, Colombia
- VARIOS
2005 La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato, Editorial Graó, Madrid España.
- YAMPARA, Simón
2008 Matrices civilizatorio culturales y paradigma de vida de los Pueblos Indígenas, ponencia presentada en el seminario taller “La educación en pueblos indígenas” - UASB - Ecuador.
- ZEMELMAN, Hugo
2001 De la Historia a la Política, La experiencia de América Latina, Ira. Edición.
- TAPIA, Luis
2004 Territorio Territorialidad y Construcción Regional Amazónica, Abya Yala.
- LÓPEZ OROPEZA, Mauricio
2010 Planificación alteritaria: ¿Una alternativa para otro mundo posible?, (FLACSO)







MINISTERIO DE
educación
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

“Juntos Implementamos el Currículo e Impulsamos la Revolución Educativa”