

Movimiento Ciudadano
Contrato Social por la Educación en el Ecuador

Comité Promotor: Jaime Astudillo, presidente

Anunziatta Valdez, Abelardo Pachano, Cesar Montúfar, Eugenio Arellano, Fernando Navarro, Jorge Vivanco, Joaquín Zeballos, Juan Cordero, Marcia Gilbert, Marena Briones, Mario Jaramillo, Nelson Guim, Nila Velásquez, Nina Pacari, Pablo Lucio Paredes, Raúl Baca.

Comité Ejecutivo: Milton Luna Tamayo, coordinador nacional, Cecilia Viteri Jarrín, Francisco Cevallos Tejada, María Páez Salvador, Hugo Venegas Guzmán.

Coordinación zonal: Cecilia Lazo, Loja, El Oro, Zamora; Mónica Cordero, Azuay; Blanca Mendoza, Manabí.

Educación y buen vivir:
reflexiones sobre su construcción

Ira. Edición

Marzo de 2012

Serie Reflexiones

©2012. Contrato Social por la Educación

Comité Editorial: Francisco Cevallos, Laura de Jarrín, Milton Luna, Cecilia Viteri.



Pedro Basán N35-87 y Mañosca (esquina)
Quito, Ecuador
Telefax (5932) 3316558 - 3316233
info@contratosocialecuador.org.ec
www.contratosocialecuador.org.ec

Coordinación de la publicación: Francisco Cevallos Tejada

Edición: Otto Zambrano Mendoza

Diseño: Santiago Calero

Impresión: Activa

Impreso en Quito - Ecuador

ISBN:

El movimiento Contrato Social por la Educación no se hace responsable de las informaciones u opiniones vertidas en esta publicación, ni comparte necesariamente todos los contenidos aportados en la misma.

Se permite la reproducción parcial o total de cualquier parte de esta publicación, siempre y cuando pueda ser utilizado para propósitos educativos o sin fines de lucro, y se indique la fuente de dicha información.

Educación y buen vivir:

reflexiones sobre su construcción



ÍNDICE

Presentación	7
Introducción	9
Enfoque de los derechos humanos: las 5 a para la garantía del derecho humano a la educación Camilla Crosso	13
Sociedad educadora y sociedad del aprendizaje Alfredo Astorga	21
Un triple punto de partida Marena Briones Velasteguí	33
Nuevos paradigmas: educación y buen vivir Analia Minteguiaga	43
En busca del sentido de la educación ecuatoriana Milton Luna Tamayo	55
Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación Carlos Crespo Burgos	63
<i>Sumak kawsay</i>/buen vivir: Educación en el Estado plurinacional e intercultural ecuatoriano Mariano Morocho Morocho	79
Interculturalidad crítica como un aporte para el buen vivir Hugo Venegas Guzmán	97
Educación para el buen vivir: aproximaciones y distancias David Acurio Páez	111
Educación y el buen vivir Mariana Pallasco	117
La educación superior y el buen vivir Mario Jaramillo Paredes	125
La cuestión de la calidad de la educación Orlando Pulido Chaves	133
El derecho a la educación para el buen vivir cómo construir indicadores para medir el nivel de cumplimiento de los derechos humanos Mila Paspalanova	147
Aproximaciones: nuevas construcciones de indicadores Ramiro Ávila	153
Indicadores de educación con enfoque de derechos en el marco del buen vivir Néstor López	157
Indicadores de financiamiento de la educación: Indicadores fiscales de la educación desde la perspectiva de derechos César Giraldo	165

PRESENTACIÓN

En estos años de gobierno de la revolución ciudadana, se han dado pasos muy importantes en el acceso a los primeros años de la educación básica, sin embargo, todavía son deudas pendientes la resolución de problemas estructurales como el abandono escolar y la calidad educativa. Van más niños a las escuelas, pero muchos no culminan sus estudios y, en un buen porcentaje, reciben la mala educación de siempre.

En los asuntos de calidad el Ministerio de Educación (MinEduc) ha desarrollado diversas iniciativas: actualización curricular para la educación básica, reforma al bachillerato, estándares de calidad, cursos de capacitación para docentes, evaluación docente y de aprendizajes, entre las más destacadas. Estas acciones fueron ejecutadas en diversos momentos, teniendo contextos y necesidades diversas, sin contar con un marco conceptual definido y consensuado respecto al tipo de calidad educativa que deseamos los ecuatorianos. Aciertos, buenas ideas, inconsistencias, incoherencias juegan en un telón de fondo de indefinición.

De alguna manera, la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) entregan pautas para la definición de la calidad desde las perspectivas pedagógica, económica y política. Además, la misma Carta Magna presenta un nuevo paradigma, el denominado buen vivir o *sumak kawsay*, que debería cobijar todas las políticas del Estado y las acciones de la sociedad ecuatoriana. Una de estas políticas, sin duda, es la de educación.

Hasta el momento, Ecuador no comprende a cabalidad ni menos digiere la profundidad de esta sabiduría ancestral elevada a referente de todos los ecuatorianos y ecuatorianas. Poco se ha discutido, investigado y consensuado sobre ella. Lo que ha sucedido es que el buen vivir, cada vez más, se convierte en un fetiche, en un término fosilizado que encabeza documentos y vallas publicitarias de las obras oficiales.

Si esto pasa con el “buen vivir” casa adentro, su relación y diálogo es incipiente con otros paradigmas, que involucran al sentido de nuestra educación y que están en la Constitución y en la LOEI, como el enfoque de derechos humanos.

El objetivo de esta publicación es desentramar la fetichización del *sumak kawsay* y propiciar una conversación con otros paradigmas como el de derechos humanos, buscando un sentido para la educación ecuatoriana y un acercamiento a un concepto de calidad educativa en el contexto histórico contemporáneo.

Se ha pedido a nuestros autores una reflexión en torno a educación y su relación con el buen Vivir. Son primeros análisis. De allí su valor, sus aportes y sus deficiencias.

El buen vivir/*sumak kawsay* debe convertirse en un espacio de disputa ideológica y política y en un extraordinario pretexto para la creación de pensamiento, no solo en el país, sino a nivel andino y de América Latina. Su diálogo con otros paradigmas y con la educación debe animar procesos críticos de evaluación, corrección y rectificación de diversas políticas educativas que hoy se ejecutan bajo los parámetros del viejo neoliberalismo que sobrevive sin el membrete en varias decisiones oficiales.

Aspiramos a que este libro aporte a la reflexión y al debate educativo serio y constructivo.

Milton Luna Tamayo

Coordinador Nacional
Contrato Social por la Educación

INTRODUCCIÓN

La efervescencia de un nuevo paradigma

De profunda sabiduría ancestral, el buen vivir o *sumak kawsay* se ha posicionado como un paradigma en su más amplio sentido; este ha calado en los sectores sociales, académicos, culturales, ambientales, económicos y políticos, llegando a ser incluso un precepto constitucional y un objetivo de país.

El concepto del desarrollo ha transitado por varias definiciones, desde el llamado progreso, el crecimiento (económico) y la sostenibilidad, la calidad de vida, el bienestar, el desarrollo humano sustentable, el modelo a escala humana, entre otros, son claros ejemplos de cómo las definiciones del llamado “desarrollo” se han plasmado en los diversos modelos y estructuras de los Estados, en sus sistemas jurídicos, en sus procesos de planificación, sus objetivos y metas.

En efecto, muchos pensadores y seguidores de la teoría crítica del desarrollo han encontrado, en las raíces de nuestras sociedades, la respuesta a muchas de sus interrogantes para la consecución de alternativas a los objetivos del modelo de desarrollo en el nuevo siglo.

Con sus respectivas variantes —buen vivir, vivir bien, suprema felicidad entre otros—, diversos países de la región han optado por enfoques y perspectivas más holísticas, integrales y armónicas de las relaciones entre seres humanos y todo lo que les rodea.

Así, el “buen vivir” propone una ruptura con la visión antropocéntrica y androcéntrica del “hombre-naturaleza”, que dio inicio a siglos de racionalidad y posteriormente al predominio de las redes del capital y el mercado.

Hablar de buen vivir hoy es hablar equidad e igualdad, tanto en las relaciones sociales como en la distribución de los recursos; enfrenta los criterios de acumulación con los de distribución; entran en juego el bien-estar, el bien-ser, el bien-actuar entre los individuos y en su relación con la naturaleza.

El buen vivir supone entonces la vigencia de los derechos fundamentales, los civiles y políticos y, más aún, los de última generación como los económicos, sociales y culturales; sumada a la armonía, equilibrio, prácticas y éticas que coadyuvan al logro de la felicidad de las personas.

Es que hablar del buen vivir es hablar también de una profunda concepción — la nuestra — de una concepción de vida. Son precisamente estos modos de vivir los que se encuentran en juego de este paradigma aún en construcción o descubrimiento.

De allí que las principales críticas, a decir de los propios sectores indígenas sobre esta cosmovisión, es que ha sido reducida en sus mitos, ritos y manifestaciones culturales; es decir, en su más profunda esencia y llevada por el folclore y el pragmatismo. Otras importantes críticas señalan que este concepto ha sido “kichwizado”, restando valor o trascendencia a las cosmovisiones de otros pueblos y nacionalidades indígenas.

Pese a ello —y con ello—, el nuevo “modelo” al que estamos avocados requiere una profunda reflexión de las más diversas dimensiones, sobre las cuales sea posible converger.

En este sentido, hemos invitado a diversos autores, no solo a reflexionar sobre este paradigma, sino, sobre todo, a relacionarlo con el tema educativo, pues no podemos desconocer que un sector fundamental para alcanzar el “buen vivir”, constituye la educación, pues en gran medida este derecho —a la educación— potencia el cumplimiento de otros derechos y permite mirar en perspectiva el desarrollo de las naciones.

Por ello, los retos de este proceso de reflexión no solo aportarán en la concepción y apuesta institucional del hecho educativo que lo amplíe “más allá del aula” —que de por sí sería ya un logro importante—, sino también converger estas reflexiones teóricas en mediciones e indicadores que den cuenta de su logro de manera integral.

Analizar las situaciones y condiciones educativas, en el nuevo siglo y en escenarios donde los Estados han asumido firmemente la garantía de los derechos, no puede realizarse bajo los mismos enfoques acostumbrados, muchas veces simplistas o pragmáticos que dan cuenta de una mínima parte del

hecho educativo, sino bajo un pensamiento sistémico y complejo que dé cuenta de su integralidad, tomando en cuenta los nuevos paradigmas educativos, el progreso en términos de acceso y calidad, sus demandas, expectativas y necesidades —en muchos casos insatisfechas—.

Para el movimiento ciudadano Contrato Social por la Educación, su apuesta por el buen vivir no es solo declarativa, sino sobre todo propositiva; con esta provocadora publicación queremos aportar en su construcción y en su “aterrizaje” al hecho educativo, a sus concepciones, objetivos, indicadores y resultados; este es apenas un paso inicial.

Estas inquietudes fueron acogidas por el Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social, con quien en noviembre de 2010 realizamos un evento internacional para reflexionar sobre esta temática y, particularmente, de la necesidad de construir indicadores que midan el buen vivir en la educación. De allí, algunas de las ponencias que se recogen en esta publicación tienen como fuente aquel evento.

Para quienes promovemos los derechos humanos, el “buen vivir” constituye un paradigma que incluye la igualdad y la garantía de los mismos. Este se ha convertido en el paradigma no solo del desarrollo sino de una ética —de relaciones— particular.

La nueva Constitución recoge así un “modelo” diferente del que aún nos surgen muchas preguntas, la inicial: ¿qué es y qué significa el buen vivir en la educación? Para responderlas, los autores que nos acompañan en esta publicación, expertos, pensadores, docentes, técnicos, comparten sus reflexiones, en este esfuerzo por caminar juntos en las respuestas que el país y la educación ecuatoriana requieren.

Francisco Cevallos Tejada

Responsable de seguimiento a políticas públicas
Contrato Social por la Educación

Enfoque de los derechos humanos: las 5 A para la garantía del derecho humano a la educación¹

Camilla Crosso

Maestría en Política y planeamiento social en países en desarrollo, por la London School of Economics. Coordinadora general de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade);² presidenta de la Campaña Mundial por la Educación. Integra diversos consejos consultivos y deliberativos sobre derecho a la educación. Forma parte del Comité de redacción del marco de acción de Dakar.

Mi exposición comprende tres partes: los avances en el marco de los derechos humanos y sobre la educación como derecho humano, las implicaciones que tiene esta mirada en la práctica y la importancia de la participación de la sociedad civil en estos procesos.

El derecho a la educación está contemplado en una amplia red de tratados internacionales, empezando por la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), Art. 26. Este reconocimiento ha sido resultado, además de una larga construcción histórica, de la intención de llevar a la esfera jurídica los ideales de dignidad y solidaridad humanas. Es importante subrayar los procesos de lucha en los logros que alcanzamos en cuanto colectivos.

1 Esta reflexión fue presentada en el encuentro internacional Reflexiones para el buen vivir: midiendo el derecho a la educación, realizado en noviembre de 2010, organizado por el Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social y el Contrato Social por la Educación.

2 El comité directivo de la campaña está conformado por la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), Ayuda en Acción, Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación, Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, Colectivo de Educación para Todas y Todos de Guatemala, Contrato Social por la Educación en el Ecuador, Consejo de Educación de Adultos de América Latina (Ceaal), Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua, Incidencia Civil en la Educación, Save the Children UK.

Durante la segunda mitad del siglo XX, fueron desarrollados muchos otros instrumentos jurídicos que hacen mención expresa a la realización del derecho a la educación sin discriminación. Son tratados amplios, como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, concretado en pactos y convenciones más temáticos, como la Convención de la Unesco contra la discriminación en la esfera de la educación, la Convención contra el racismo, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención de los Derechos del Niño, la Convención sobre la protección de los migrantes y sus familias, entre otras.

Toda esta gama de tratados y convenciones se plasma en una tría de instrumentos internacionales; todos plantean la universalidad, la gratuidad y la obligatoriedad.

A nivel regional tenemos pactos y convenciones que consagran el derecho a la educación como el Pacto de San José y su protocolo adicional de San Salvador.

En América del Sur el derecho a la educación es uno de los derechos que tiene mayor poder y permite una mayor justicia-bilidad ante el sistema. Sin embargo, no se lo ha aplicado en toda su magnitud.

En cuanto a Clade, nuestro objetivo es difundir lo más ampliamente posible la noción de que cuando se viola un derecho, la ciudadanía tiene derecho de reclamar su reparación; es importante que sepan que nuestro sistema interamericano lo permite, pero lo usamos poco.

Naciones Unidas aprobó el protocolo adicional del PBES, pero todavía falta ratificarlo. Solo tres países lo han hecho, entre ellos Ecuador. Son necesarios diez países para que entre en vigor; si se ratifica el instrumento adicional, los ciudadanos tendrán derecho a reclamar reparos por violación al derecho a la educación a nivel interamericano.

Esos marcos internacionales también plantean el sentido de la educación; el PBES, por ejemplo, habla de que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, que debe fortalecerse el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; prescribe

también que la educación debe capacitar a todas las personas para participar activamente en una sociedad libre; favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad.

Existen instancias, en esos sistemas internacionales, que profundizan la interpretación de los artículos generales como el caso de las observaciones generales que el comité ha promovido. Desde América Latina se está haciendo una reflexión interesante sobre el sentido de la educación, que puede ser el sentido del buen vivir, y este, a su vez, ser una contribución de la región a otras regiones, pues esto no necesariamente sucede en los debates en otras partes del mundo.

Hay que reconocer que estamos en un mundo donde hay una disputa de sentidos y es muy importante que esos sentidos entren también en nuestro continente. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial hacen incidencia y buscan impactar en nuestros países, pero desde una mirada antagónica a lo que estamos discutiendo acá.

Pensando cómo podemos medir o evaluar la realización del derecho, la observación general número 3 nos da un marco analítico, que Clade utiliza para el análisis y para nuestras luchas por la realización del derecho, que se conoce como las 4 A (por sus siglas en inglés), y al que otros actores o sujetos sociales han añadido una quinta. Estas dimensiones del derecho a la educación, planteadas en esta observación general, sugerida por la exrelatora de educación, Catalina Tomasevski, son:

1A. Disponibilidad: existencia de instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente y con las condiciones necesarias.

2A. Accesibilidad: a todos y a todas, sin discriminación en términos geográficos y económicos.

3A. Aceptabilidad: orientada a la dignidad, cumplimiento del conjunto de derechos humanos, al desarrollo pleno de las potencialidades, a la dignidad, al buen vivir, considerando la convivencia, la pluralidad, la armonía de la sociedad con la naturaleza.

4A. Adaptabilidad: exhibibilidad para responder a las necesidades de los estudiantes en los distintos contextos sociales

y culturales (garantizar la existencia de un proyecto político pedagógico que esté en consonancia con este sentido de la educación).

5A. Rendición de cuentas: el Estado debe ser capaz de rendir cuentas a su ciudadanía de lo que está haciendo en pro del cumplimiento del derecho a la educación, lo que implica que existan mecanismos constantes de diálogo-escucha con su ciudadanía.

Este marco analítico nos da la posibilidad de pensar que el derecho a la educación tiene esas múltiples dimensiones y, si cualquiera de ellas no se realiza, estaría siendo violado el derecho. Eso rompe con la idea lineal de que primero uno busca el acceso a la educación y después la calidad educativa. Este marco nos permite pensar la integralidad de todas estas dimensiones, que no pueden darse por separado. Lo que tiene consecuencias enormes en muchas esferas.

Este marco también nos permite ver lo que Catalina llama “los mitos de la educación”: decir educación equivale a decir derecho a la educación y cualquier educación es inherentemente buena. Este paradigma implica reconocer la necesidad de profundizar en qué entendemos por una educación aceptable, y que el Estado y la sociedad deben tener mecanismos, herramientas y marcos analíticos para monitorear, hacer seguimiento y vigilancia social de estos aspectos cualitativos. Por ejemplo, una educación que discrimina está violando el derecho. Esta violación no afecta solamente al individuo sino a todos, pues implica que la educación que se oferta no es aceptable para nadie.

Esta mirada de derechos humanos y esta disputa de sentidos que queremos dar a la educación, teniendo como horizonte el buen vivir, construyendo el sentido de lo público más allá del individuo, promoviendo la colaboración entre todos, tiene implicaciones político- losó cas enormes: habrá que explicitar que hablar de la educación desde el buen vivir o hablar de la educación por un desarrollo económico son perspectivas irreconciliables. Y cuidar que sea así, porque puede ser apropiado por otros, incluso quienes manejan el tema del capital humano.

Esta lógica de los derechos humanos implica reconocer que el Estado tiene la obligación de respetar, proteger y realizar los derechos, y que deberemos sumar fuerzas con otros actores para hacer frente a políticas macroeconómicas que vayan en su contra, o modelos de desarrollo que estén más allá de lo estrictamente educativo.

Cuando pautemos un sentido de la educación, este tiene que estar plasmado en las legislaciones generales, como las constituciones. Es de fundamental importancia que el marco conceptual que planteamos esté incorporado en los cuerpos legales, particularmente en las leyes generales de educación. También hay que incidir en quienes toman decisiones con respecto al presupuesto, pues garantizar todas aquellas dimensiones del derecho requieren una inversión nanciera a su altura; tiene también implicaciones en el ámbito de la exigibilidad jurídica: qué quejas deben presentarse, cómo reconocer la violación de un derecho, e implicaciones en el sistema de evaluación y monitoreo de las políticas públicas.

Algunas organizaciones de la sociedad civil —entre ellas la Clade—usan este marco de las 5 A, atravesado por otro eje analítico que determina el análisis de indicadores estructurales, de proceso y de resultado. Eso nos ayuda en cuanto sociedad civil a analizar en qué medida los derechos son o no violados.

Hay que articular las dimensiones cuantitativas con las cualitativas, tenemos que profundizarlas. Los movimientos sociales, regionales e internacionales están pautando con mucha fuerza la necesidad de producir datos desagregados para que se puedan hacer análisis más pertinentes y acertados, que revelen las distintas problemáticas sociales: cuando uno no desagrega, invisibiliza toda una problemática. A nivel internacional, este es un tema de mucha pelea. Existe un gran esfuerzo para que los censos puedan incorporar la idea de datos desagregados.

El sistema de evaluación debe ir de la mano de procesos de gestión democrática. Es fundamental involucrar a los sujetos de la comunidad educativa en el debate del sentido de la educación, del contenido de las leyes, políticas y programas, del monitoreo de indicadores educativos.

El debate profundo es a qué modelo de sociedad se apunta y a partir de qué valores. El debate público, amplio, permite que las políticas públicas sean en realidad públicas. Hay que abrir el debate para que las voces de la ciudadanía sean escuchadas, reconocer que el debate es plural; que por definición un debate implica diferentes puntos de vista, y que este es un rasgo fundamental de las democracias, pues terminan legitimando y dando sostenibilidad a cualquier proceso, porque fue procreado por el público; pero este debate no debe darse en momentos clave o estratégicos, sino de forma sostenida.

Recapitulando

Como hemos visto, los instrumentos internacionales establecen que la educación debe orientarse al desarrollo y dignidad humanos, y fortalecer los derechos y libertades fundamentales. La sociedad civil empieza a profundizar el debate sobre el sentido que queremos dar a la educación. En ese propósito, debemos consolidar el concepto del buen vivir e incorporarlo incluso en los instrumentos internacionales. Es muy importante discutir la conceptualización de que la educación va más allá de la competencia entre individuos, de que está en la base de todo lo demás.

Otro instrumento interesante son las observaciones generales que el Sistema de las Naciones Unidas ha producido.

La educación es el símbolo de la indivisibilidad de los derechos humanos, porque es un derecho económico y cultural y también un derecho civil y político.

El derecho a la educación tiene múltiples dimensiones: disponibilidad, accesibilidad (geográfica e económica indiscriminada), aceptabilidad, adaptabilidad (reconocer al otro como sujeto de derechos).

¿Qué significa aceptable? El debate está en definir la dimensión de la aceptabilidad.

El marco de los derechos humanos tiene implicaciones profundas en muchos sentidos. En el sentido filosófico,

político y ético, es necesario reconocer que el paradigma que se plantea es incompatible con el paradigma del capital humano, y que estos son irreconciliables entre sí. No se puede ver al ser humano como un instrumento para la economía.

Lamentablemente, hay experiencias que evidencian retrocesos, por ejemplo, visiones que siguen pensando en el ser humano como herramienta de productividad futura. Y otras experiencias que buscan pensar el marco de las cuatro dimensiones y determinan que estas son concomitantes. Si no se da una dimensión, no se pueden dar las demás y se produce la violación del derecho a la educación. En Europa (Right to Education Project) y en Estados Unidos (Centro Robert Kennedy Memorial), hay esfuerzos por pensar estas cuatro dimensiones y definir indicadores para medir el cumplimiento del derecho a la educación. El concepto del buen vivir debe permear los tipos de indicadores: estructurales, de proceso y de resultado.

Este debate también debe mirar los temas de protección y respeto del derecho y no solo su realización, porque estos se relacionan con temas estructurales que van más allá de lo educativo. Por ello, cuando queremos medir el derecho a la educación, debemos estar atentos a temas macroeconómicos que lo rebasan, pero que influyen en su cumplimiento.

Es fundamental involucrar a la sociedad civil en el debate del sentido de la educación, pero también como sujeto participe de su monitoreo y evaluación. Los sistemas de evaluación deben estar pensados para que esta participación se haga efectiva.

Sociedad educadora y sociedad del aprendizaje³

Alfredo Astorga

Licenciatura en Pedagogía. Maestría en Psicología de la Educación. Especialista regional de educación en Unesco, Santiago de Chile (mayo 2004-noviembre 2009). Miembro de equipos ministeriales de educación (Última: año 2003). Consultor en temas de educación y desarrollo: diseño, investigación, evaluación, sistematización de políticas y proyectos. Miembro del equipo ejecutivo del Contrato Social 2009-2011. Secretario Metropolitano de Educación en el Municipio de Quito (en la actualidad).

Resulta indispensable caracterizar brevemente el contexto de la sociedad del conocimiento, pues no hay educación que no esté situada en escenarios históricos y no responda —no en forma mecánica o fatalista— a modelos de desarrollo determinado. Es en su articulación donde cobra sentido. De eso hablamos... del sentido de la educación en la vida.

La educación ecuatoriana ha sido marcada históricamente por ejes del modelo de desarrollo en vigencia, no importa si este se agotó o quedó inconcluso. En los inicios de siglo, la educación jugó un papel protagónico en la construcción del Estado-nación que pugnaba por encontrar identidad. Desde los años cincuenta la educación, en cambio, apuntaló modelos desarrollistas con un importante papel del Estado. Desde los ochenta no fue ajena a las tendencias neoliberales que buscaron funcionalizar el aparato educativo a los requerimientos de recursos humanos para la producción, con claros intentos de mercantilizar todos los espacios. Estos modelos, en menor medida que hoy, se alineaban con coordenadas de nivel mundial.

³ Esta reflexión fue presentada en el encuentro internacional Reflexiones para el buen vivir: midiendo el derecho a la educación, realizado en noviembre de 2010, organizado por el Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social y el Contrato Social por la Educación.

Algunas claves de la sociedad del conocimiento

Los tiempos de globalización que vivimos —al parecer ineludibles e irreversibles— han alterado todos los ámbitos de la vida, no solo de la economía y el comercio. No hay esfera que haya quedado inmune. Sus consecuencias han incluido la escala privada y la planetaria. Han tocado a la naturaleza y a la psicología humana... No se trata de futuros, sino de presentes.

Vivimos la transición de una economía industrial a una inspirada en el conocimiento, en la incorporación de la inteligencia. Un modelo que invierte como nunca en formación, investigación, educación; que ha logrado convertir el conocimiento en el valor agregado por excelencia y en nuevo factor de desigualdad. Un conocimiento que se renueva geométricamente, colocando a la obsolescencia como marca. “Por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no solo un elemento decisivo del sistema de producción”, dice Castells.

La velocidad no opera solo en la tecnología y la ciencia, sino también en lo social, lo político y lo cultural. Lo que empezó como revolución de la información devino en sociedad del conocimiento, umbral de avance hacia la sociedad educadora, la sociedad del aprendizaje.

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) son el signo emblemático de los tiempos, dado su alcance, su versatilidad, su impacto en los comportamientos culturales. No son accesorios sino elementos constitutivos del mundo real y también escenarios de disputa de poder. Aportan en la construcción del conocimiento y posibilitan la multiplicación del rendimiento, la simultaneidad de acciones. La contracara de la abundancia de información la advierte W. Ospina: “nunca tanta información, pero nunca como ahora una época tan frívola, tan ignorante... de muchedumbres pasivas, de manipulaciones de medios, de asfixia...”

El saber y las TIC subvierten el tiempo y el espacio. Todo se conjuga en presente. El tiempo ya no es ni lineal ni circular, es *puntillista*, está signado por múltiples puntos o momentos sin

mayores articulaciones. Vivimos el tiempo del ahora, casi sin raíces ni destinos. Y la ausencia de visión de largo plazo, como dicen varios autores, significa ausencia de sentido. Vivimos en velocidades vertiginosas, con permanentes comienzos. Mientras menos proceso, trayecto, mejor. Nada a largo plazo.

El vértigo, sin embargo, no se instala sin resistencias. El aceleramiento pugna constantemente con la lentitud de la tradición, con los rezagos de diversos tiempos, que en nuestro caso incluyen huellas coloniales, incluso.

Transitamos también desde una economía de consumo a una sociedad de consumo. Un consumo que se vuelve naturalmente... total. Las cosas no están hechas para ser conocidas sino consumidas. Y están hechas para ser desechadas, generando una ola de despilfarro y de ilusiones de elección. En el mundo-consumo todo se compra y se vende, y desde ahí se ordena el mundo. Ni las manipulaciones más burdas de la publicidad logran detener la avalancha compulsiva de compra y descarte. La competencia y la sed de ganar sobre-contras los otros aceitan estos procesos. Nunca es tan válida la máxima que nació en el fútbol: *ganar no es lo importante, es lo único*.

La era digital, la sociedad-red dan nombre a este mundo donde ha triunfado lo efímero y lo individual; donde prima la ausencia de referentes estables, propios de la modernidad líquida que habla Bauman. Todo fluye veloz, se disuelve entre las manos, se consume y se desgasta, se desecha y se renueva. Una modernidad líquida *caracterizada por unas líneas fronterizas borrosas, una devaluación de las distancias espaciales y un intenso flujo de tráfico humano a través de todas las fronteras*. Una modernidad donde *cada persona está envuelta en múltiples pertenencias con lealtades poco rígidas y una desconcertante escasez de puntos de orientación sólidos y estables*.

El triunfo del individualismo es la derrota de las relaciones. Con los otros y los colectivos duraderos. Y también con la naturaleza que es global desde hace tiempo. Las crisis ambientales no son efectos colaterales, son componentes estructurales de un sinsentido que empieza a amenazar el propio nido en que hoy habita.

El modelo global también genera otros signos trascendentes: los movimientos migratorios masivos y los cambios demográficos; la diversidad multicultural y multilingüe; los cambios en la estructura del trabajo; el apogeo de la cultura del espectáculo. También estos fenómenos se mueven en la lógica de la globalidad, del consumo, de los atropellados cambios, de echar y levar anclas.

No solo déjate de sentido en los referentes de vida, el propio sistema capitalista adolece de sentido. Son expresiones de ese sinsentido la exclusión de las mayorías; la concentración del ingreso, la desigualdad y la fragmentación social; el aumento de la pobreza y el desempleo; la violencia oficial o subterránea; la homogenización a todo precio, el riesgo civilizatorio ante la depredación antinatural de la naturaleza.

El propio conocimiento —emblema del período— no escapa al riesgo de devaluación. La expresión de T. S. Eliot sigue siendo vigente: “¿Dónde quedó la sabiduría que hemos perdido en conocimiento? ¿Dónde el conocimiento que hemos perdido en información?”

Una sociedad capitalista como esta, con el corazón en el conocimiento y el alma en la fragmentación social, requiere otras competencias para sobrevivir y progresar. Y eso interpela a la educación. En palabras de Tedesco, “La ausencia de sentido del nuevo capitalismo pone en crisis a la educación... esta sociedad donde se rompe con el pasado, porque todo es permanentemente renovado y donde el futuro es pura incertidumbre, deja a la educación sin puntos de referencia”. La escuela entre dos fuegos, dos estilos de sociedad, entre permanencia y mutación, entre conservación e innovación.

Algunas claves de la crisis de la educación

Varios autores subrayan el dilema de la educación: *nunca tan valorada por su función en la sociedad del conocimiento... nunca tan cuestionada en su sentido... gozando en el pedestal del protagonismo y sufriendo en el banquillo de los acusados.*

Admitamos que la educación de carne y hueso —no la del deber ser— provoca reproches de todos los alcances y desde todos los actores. Por las insuficiencias o los excesos, las demoras o las prisas. El tono de la crítica varía pero ella llegó para quedarse. Y no es para menos. La educación es el sector en reforma permanente; ellas se suceden, sin que medien evaluaciones o rendición de cuentas. La reforma es el signo del sector. No hablar de reforma suena a candidez o irresponsabilidad.

Las críticas a la educación cubren todos los ámbitos: las carencias físicas, la cobertura, la eficiencia interna, la calidad. La lista puede tornarse interminable y resulta obvia la acumulación de viejas demandas y nuevas necesidades. Sin embargo, hay una versión de la crítica que toca las esencias. Es esta la que habla de crisis de sentido (*desvanecimiento progresivo del sentido*, según algunos autores). No se trata de una crisis pasajera sino constante; no se atribuye a un solo país sino a la mayoría; no alude a un componente o a procedimientos sino que cuestiona finalidades; no exclusiviza la política sino que incluye percepciones de los actores.

El eje de esta crisis radica en que la escuela no se aprende... o se aprende muy poco... o no mejoran los resultados. Y lo que es peor, gran parte de lo que enseña no tiene ni tendrá utilidad real, dados los veloces cambios en el saber y en los empleos. Resalta, en cambio, lo que no se aprende y los llamados “aprendizajes negativos” sobre todo respecto a actitudes y valores (individualismo, doble moral, estereotipos), que se instalan a través de los currículos ocultos o no tan ocultos. Si quienes asisten a una escuela no logran aprender o si la provisión de otros servicios como la alimentación, el vestuario, sostienen más que el aprendizaje, estamos frente a una crisis de sentido.

Algo más. La escuela —en tiempos de TIC— ha dejado de ser eje del flujo del conocimiento. Este se distribuye por otros espacios y circuitos, como Internet y los MCC o los centros de trabajo. Y ello cuestiona en sus raíces a la escuela tradicional —la de hoy— y hace saltar en pedazos el rol de los docentes, quienes entre las reivindicaciones y el desconcierto no atinan a redefinir su lugar y su papel.

La escuela —dada su histórica inercia— tiende a perder significación. Cada vez tiene menor importancia en la socialización y en el aprendizaje. Son otros los escenarios donde estos procesos tienen hoy mayor efecto. La escuela va quedando como fortín conservador, con distancias cada vez mayores con la cultura de la vida.

No podía ser de otra manera. Los sistemas educativos fueron contruidos en relación con escenarios sociales y políticos muy diferentes a los actuales. Tal desfase y la complejidad para superarlo al interior de las mismas coordenadas no puede producir sino crisis de sentido. Se educa para un mundo que no existe más, para empleos que colapsarán, para relaciones y representaciones sociales que no volverán.

Frente a una crisis de sentido, no tiene valor la intervención en un factor aislado. Tampoco la mitigación de un componente como sucede tantas veces con las TIC. Y peor aún la aplicación de recetas antiguas a contextos nuevos. La complejidad del cambio es enorme y supera al sector... y no hay rutas abiertas ni puertos seguros.

La escuela y la cultura escolar aparecen atrapadas en sus propias contradicciones e impotentes para cumplir con la promesa descomunal que se les ha echado encima... aporte al desarrollo y al trabajo, contribución a la democracia y a la paz, inclusión social, promoción de ciudadanía, construcción de nuevos valores, etc., etc.

Algunos desafíos futuros

Un mundo con las características descritas y con las nuevas esperanzas cifradas en la educación genera alternativas distintas. Podrían esquematizarse al menos dos grandes corrientes; aunque no son posiciones puras, admiten matices y mixturas.

Una primera postura —escolarista— lee la problemática educativa con mirada sectorial y no visualiza más que desajustes, susceptibles de superarse al interno con reorientaciones. Aboga por más y mejor de lo mismo, por correr afanosamente

detrás de los cambios globales para no quedarse sin lugar. Tiende a neutralizar la pérdida de sentido de la educación, más que a construir nuevos sentidos. No hay en definitiva rol emancipador. Se pronuncia porque la escuela es y seguirá siendo lo único esencial para la socialización, para el impulso del desarrollo y la igualdad. Y advierte duramente contra las posturas de desescolarización.

Las apuestas centrales se inclinan con euforia por el aterrizaje de las TIC en el aula y por la obsesión del científico que pretende medirlo todo para volver a medirlo. La calidad sigue siendo medida al interior de las cuatro paredes, autorreferenciada. El peligro latente es secundarizar lo sustancial. “La urgencia por inocular destrezas instrumentales para la competitividad puede acabar devorándose otros aspectos formativos que requieren ritmos distintos, que tienen que ver con el aprendizaje para vivir las emociones y procesar las biografías”, señala con acierto Hopenhayn. Junto a otros ha puntualizado límites de estas reformas: exceso de tecnocratismo, concentración en mecanismos de financiamiento y gestión, privilegio de saberes funcionales al desarrollo tecnológico; subvaloración de contenidos y procesos de aprendizaje reales, de la expresividad, la autocomprensión, el crecimiento personal... una dinámica centrada más en la utilidad que en el sentido.

Esta línea muestra posturas más radicales. César Coll, uno de los ideólogos de las nuevas agendas, sugiere *ir más allá de lo ya sabido, ensayado y probado*, contrariando a los reformistas puntuales. Plantea contactos con los escenarios y agentes no escolares, y trabajo intersector. Reprioriza el campo pedagógico, empezando por la revisión de currículos y por un salto en la labor docente. Se pronuncia por la descentralización y el abandono de políticas homogeneizadoras aún vigentes.

En otra orilla, compartiendo algunos análisis y ajustes, se dibuja una tendencia más atrevida y compleja que apenas inicia sus pasos. Su sello es el reconocimiento de la naturaleza de la crisis de sentido en la educación y la apertura y valoración —no resistencia ni competencia— de otros escenarios de aprendizaje. (Escenarios que no son de ahora, pero cuya

in uencia en el presente es diametralmente superior al pasado). Finalmente, el aprendizaje es un proceso de humanos, no un lugar físico.

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), de 2002, lo menciona con claridad... “el aprendizaje no se produce solo en escuela... Los ámbitos y tiempos de aprendizaje son cada vez más numerosos... La educación escolar no puede por sí sola atender todas las demandas de aprendizaje”. Y en la misma línea, W. Ospina subraya... “el aprendizaje está en todas partes y para todo el mundo y para todos los gustos y necesidades... penetra todas las actividades sociales y por tanto todos los tiempos en los que dividimos nuestro día... el aprendizaje informal nos acompaña toda la vida, sin clases ni maestros ni exámenes... sin ellas aprendemos las cosas más importantes, como hablar.... No es una etapa de la vida, es la vida misma”.

Esta corriente visualiza la sociedad del aprendizaje como un paso superior a la sociedad del conocimiento, paso que además es la única opción para procurar entender el mundo en torbellino. “El cambio se produce tan rápido que una persona solo podrá adaptarse si la sociedad se convierte en sociedad del aprendizaje, sociedad del hiperaprendizaje... Frente a esa sociedad de la información platónica, lejana, inabarcable, virtual, hay que reivindicar su versión a escala humana: la sociedad del aprendizaje”, subraya Eduardo Bueno.

Esta corriente sueña con otro sistema educativo, con escuela sí, pero escuela distinta y con oportunidades educativas que la trascienden. Vislumbra cambios al interior del sector y en la intersección con otros espacios y sectores. Advierte que las soluciones fundamentales, no son solo educativas, sino políticas. Visualiza en las unidades territoriales el mejor escenario para dar vida a la intersectorialidad, a nuevos roles y sinergias entre la escuela y otras instancias de socialización y aprendizaje, a nuevos papeles y articulaciones entre el Estado y la sociedad civil.

Al interior del sistema se plantean algunos ejes y trayectos de cambio que el Prelac los resume con precisión: “de los

insumos y la estructura a las personas, de la transmisión de contenidos al desarrollo integral, de la homogeneidad a la diversidad, de la educación escolar a la sociedad educadora”.

La recuperación de los pilares de Delors cobra nueva importancia para apuntar a otro sentido de calidad, que supere los logros de aprendizajes selectos y enfatice, dadas las coordenadas de cambio y de pluralidad: aprender a aprender, aprender a convivir... Carneiro ilustra esta situación al señalar, “los aprendizajes fundamentales del ser humano están basados en viajes interiores, el crecimiento del espíritu es realizado en el cruce de dos descubrimientos: el del tesoro interior personal y del tesoro particular del otro. La magia de estos viajes rara vez se agota en su destino... la marca indeleble de los viajes de aprendizaje queda principalmente por sus recorridos”.

Cabe rescatar en esta línea tres propuestas singulares de Savater respecto al sentido de la educación: la construcción de humanidad como fundamento de la educación, la importancia de trabajar sobre las semejanzas que nos unen, la trascendencia de formar ciudadanos. En sus palabras, “la buena educación es fabricación de humanidad; solo el contagio de otros seres humanos, nos hace humanos. Esa proximidad es lo esencial en la educación. La riqueza humana es nuestra semejanza, no nuestra diferencia. Los seres humanos no son enigmas para otros seres humanos”.

Lo más innovador en esta línea constituye la necesidad de establecer puentes con los restantes escenarios de aprendizaje... familia, comunidad, medios de comunicación, mundo laboral, instituciones culturales y de entretenimiento, Iglesia, partidos. En forma más atrevida se plantean la escuela como centro de procesamiento del conjunto de aprendizajes no escolarizados, lo que demanda como requisito la valoración de sus límites y potencialidades, y el reconocimiento de que la escuela no puede sola.

El desafío es inmenso, sin duda... ¿será posible que la escuela rompa su enclaustramiento sin seguro de vida?, ¿será posible que la escuela se convierta en un punto de procesamiento de los aprendizajes reales de las personas?, ¿será posible

que la calidad que más nos preocupe sea la calidad social de la educación?

Más allá de las aulas, la perspectiva son los acuerdos entre escuela y otros ámbitos de aprendizaje, que solo pueden partir de un reconocimiento explícito del papel educativo que juegan los diversos escenarios, la familia, el mundo del trabajo, los medios de comunicación, la comunidad... No se trata solo de ratificar que existe una dimensión educativa en el quehacer de otros espacios, sino de constatar las incoherencias y contradicciones con lo que se exige y espera de la escuela. Y que estas disonancias quiebran y desorientan a cualquier aprendiz.... A la escuela se le exige construcción de paz, mientras en estos espacios se fomenta como espectáculo la violencia; se le demanda respeto a las diferencias, mientras se inunda la vida con estereotipos; se le pide construir proyectos de vida, mientras se idealiza el ahora sin compromisos.

Este reconocimiento precisa avanzar con definiciones de competencias y aportes de estas instancias y sus actores. Y finalmente con la construcción de nuevos pactos y complicidades; agendas que permitan actuaciones ciudadanas compartidas. ¡Cuánta esperanza traería un esfuerzo conjunto en torno al buen trato o al trabajo infantil!, por ejemplo. ¡Cuántas posibilidades se generarían si las iniciativas aterrizaran en unidades territoriales integradas! ¡Cuántos esfuerzos dispersos podrían encontrar sentido con mayor efecto!

Las propuestas de Edgar Morin renacen con fuerza en estas coordenadas. Aunque sus 7 saberes son una unidad, destacamos para nuestra reflexión: enseñar la condición humana y la identidad terrenal... enfrentar las incertidumbres y la ética del género humano. Las inquietudes por recrear el saber, trascender la escuela y los compromisos planetarios están presentes.

El tránsito hacia una sociedad educadora, una sociedad del aprendizaje, no se agota en nuevas adaptaciones a la sociedad del vértigo globalizador. No se trata de recuperar tiempo y condiciones para modernizarse, disolverse acríticamente, recuperar el ritmo y la cultura de los tiempos. No se trata de reducir la amplitud inmensa de oportunidades al alineamiento con las

nuevas TIC. La apuesta es más ambiciosa y compleja; apunta a ciudadanizar la educación, a convertirla en espacio donde se prepara y se ejerce ciudadanía, donde se refuerza la formación de sujetos críticos y propositivos, donde se inicia la expresión y la participación en el sector y en la vida. Una educación para forjar ciudadanos —no clientes o consumidores— que nutre de los mejores legados progresistas de la educación de América Latina y que se expresan en las viejas aspiraciones freireanas de aprender para transformar la vida, una especie de quinto pilar de la educación, olvidado por el frenesí de los tiempos.

El desafío es también inmenso... ¿Será posible que los espacios no escolares asuman sus límites y potencialidades educativas?, ¿será posible establecer sinergias entre instancias tan cercanas y distintas como la escuela, la empresas y los medios?, ¿será posible que la educación localizada en territorios sea la base para repensar críticamente la sociedad e idear proyectos colectivos de cambio?, ¿será posible transitar a la sociedad del aprendizaje de ciudadanos transformadores, aprovechando las oportunidades que la vida buena y el buen vivir nos ofrecen?

El debate sobre la sociedad educadora apenas se inicia —o se reactiva porque tiene su historia—. Por ahora son más las incertidumbres y las preguntas; no ha madurado lo suficiente como para pretender estándares o mediciones. La disposición al debate multisectorial es una señal alentadora. La complejidad es evidente pero no puede ser una excusa. Y como a rma Bauman, “la esperanza no es un pronóstico, sino un arma que junto con el coraje y la obstinación deberíamos aprender a utilizar”.

Noviembre 2010

Un triple punto de partida

Marena Briones Velasteguí

Abogada por la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Especialista en Argumentación Jurídica por la Universidad de Alicante. Estudios en género, gobernabilidad, proyectos de investigación y literatura. Profesora en la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Integrante del Contrato Social por la Educación.

Una razón que es múltiple y diversa

Pensaba en el reto que había asumido al aceptar la grata invitación a ser parte de esta publicación, cuando se me ocurrió empezar a leer *La vía: Para el futuro de la humanidad*,⁴ ese sentido y lúcido esfuerzo propositivo con el que Edgar Morin nos urge a los humanos a cambiar de rumbo, a reinventar los caminos y a empezar de nuevo, antes de que nos ganen la partida los peligros que acechan ya sobre nuestro presente. En ese trabajo vitalmente reflexivo, el pensador francés traza y teje, con fundamentada convicción, los múltiples y entrelazados caminos en los que se asienta su propuesta reformadora, su incitación a construir una “vía” capaz de conducirnos hacia la transformación. “Porque solo la metamorfosis podría mejorar el mundo”.

⁴ E. Morin (2011). *La vía: Para el futuro de la humanidad*, trad. Núria Petit. Barcelona: Paidós.

Dice Morin —lo había dicho antes también—⁵ que, para que esa —necesaria y urgente— transformación sea posible, es menester una aptitud capaz de comprender y aprehender los problemas esenciales y globales, capaz de conjugar la unidad y la diversidad, capaz de enfrentar la ambivalente complejidad de nuestra contemporaneidad, y que una aptitud tal requiere a su vez e ineludiblemente una reforma de la mente, que al mismo tiempo depende de una reforma educativa, que asimismo depende también de una reforma de la mente. Ambas reformas, la de la mente y la educativa, son intrínsecamente interdependientes. Y ambas son, además, decisivas para repensar y rehacer nuestro mundo, para repensarnos y hacernos a nosotros mismos, para hacer de este nuestro planeta un planeta mejor, un planeta mejor para todos.

En esa doble e interdependiente transformación de la mente y de la educación, Morin hace descansar la posibilidad de la también urgente y necesaria transformación del pensamiento político, que guiará y gestionará las igualmente urgentes y necesarias transformaciones sociales, económicas, culturales, etcétera. Y a renglón seguido precisa que la reforma educativa requiere también por su parte “de la reforma política y de las reformas de la sociedad, que derivan de la restauración del espíritu de responsabilidad y de solidaridad, producto de la reforma de la mente, de la ética, de la vida”. No hay, pues, reforma alguna, de aquellas que son cruciales para que el género humano pueda vislumbrar un futuro promisorio, que por sí sola tenga la potencia transformadora que se necesita. Puesto en palabras del mismo Morin: “Cada reforma solo puede progresar si progresan las demás. Las vías reformadoras son correlativas, interactivas e interdependientes”.

No sé si esa tesis de Morin podría ser razonablemente objetada por alguien; pero, a mí me parece una tesis hasta el momento irrefutable. Todo asunto humano, individual o social, en mayor o en menor grado y según los casos, pone en juego las diferentes dimensiones esenciales de las que estamos

hechos como personas y como sociedades. Por mucho que se actúe como si cupiera un constreñimiento tal, es evidente, por ejemplo, que la economía no es solo relaciones “económicas” —si fuese posible decirlo de ese modo, si fuese posible aislar por completo lo “puramente económico”— sino también relaciones sociales, relaciones éticas, relaciones políticas, relaciones jurídicas, para mencionar algunas de las facetas que se interconectan en y con ella. Mostrándolo de otra manera: ¿no es evidente que, independientemente de la teoría económica a la que se recurra para explicarlo, en un fenómeno inaccidental concurren y se interrelacionan tanto causas como efectos sociales, tanto causas como efectos políticos?

¿No está claro también, para observar el asunto desde otro ángulo, que un paciente no es solo un organismo biológico, sino primordialmente un ser humano integral, con todo lo que ello implica: un aspecto psicológico, un aspecto emotivo, un aspecto racional, un aspecto social, etcétera? Si entre los ámbitos que nos constituyen tanto individual como socialmente existen dependencias recíprocas, y si es a través de dichas dependencias recíprocas que se configura el carácter también unitario de nuestra consustancial “pluridimensionalidad”, cae por su propio peso la certeza de que toda transformación, toda auténtica transformación humana, implica siempre un proceso que moviliza e interrelaciona una multiplicidad de procesos transformadores. Si queremos cambiar el mundo —entiéndase para mejor y entiéndase mejor para todos—, tenemos que cambiarnos a nosotros mismos —entiéndase también para mejor—; pero, para cambiarnos a nosotros mismos, es menester cambiar también el mundo.

Pues, bien, ese recordatorio que nos hace Morin constituye un excelente telón de fondo para entablar una suerte de diálogo entre esas dos nociones, la educación y el buen vivir, que son el hilo conductor del conjunto de ideas que dan cuerpo a esta producción colectiva. Comencemos con una de ellas.

⁵ Ver, por ejemplo, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, que puede consultarse en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

El “buen vivir”

Cualquier intento de definir una expresión con un referente tan abstracto y de tal amplitud como aquel que “buen vivir” pretende designar, sería una tarea destinada al fracaso. Terminaríamos una y otra vez con otra expresión similarmente abstracta y amplia. Solo recurriendo a las definiciones lexicográficas de cada término que la integran, comprobaríamos que ni las varias posibles combinaciones de las diferentes acepciones atribuidas a cada uno de ellos ofrecen abasto suficiente para asir conceptualmente una noción que, en definitiva, quiere abarcarlo todo o casi todo. Así, queda evidente desde el mismo preámbulo de la Constitución en la que el “buen vivir” ha sido plasmado como una aspiración a alcanzar para la sociedad ecuatoriana: la construcción de “Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*”.

Traída desde la cosmovisión indígena y reconstruida (reinterpretada) con la mediación de una lengua y de una estructura de pensamiento que le son ajenas, la idea de “buen vivir” representa, recoge, recrea una forma de pensar y de concebir el mundo, un modo de organizar el conocimiento acerca del mundo, una manera de vivir en el mundo. “Es una concepción andina ancestral de la vida que se ha mantenido vigente en muchas comunidades indígenas hasta la actualidad. *Sumak signi* ca lo ideal, lo hermoso, lo bueno, la realización; y *kawsay* es la vida, en referencia a una vida digna, en armonía y equilibrio con el universo y el ser humano, en síntesis el *sumak kawsay* signi ca la plenitud de la vida.”⁶ Hablar de “buen vivir”, entonces, no es hablar de cualquier cosa, sino hablar de asuntos mayores. Es hablar de un proyecto de vida en colectividad y, por ende, de un proyecto de vida política, de un proyecto de vida social, de un proyecto de vida pública, de un proyecto de vida cultural, de un proyecto de vida educativa, de un proyecto de vida jurídica, de un proyecto de vida ciudadana, entre otros tantos posibles proyectos de vida colectiva.

6 Kowii, Ariruma. “El *sumak kawsay*”, consultado en <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/El%20Sumak%20Kawsay-ArirumaKowii.pdf>

En ese sentido, la noción del “buen vivir” devenida de la del *sumak kawsay* es un ideal, un ideal que supone la búsqueda y la realización de los principios y valores en los que ese ideal se sustenta, principios y valores que son tanto medios para alcanzar el ideal como fines que lo realizan. “El *sumak kawsay* (...) es la crítica más fuerte y radical que se ha realizado a los paradigmas de crecimiento económico por la vía de los mercados, y a la noción teleológica del desarrollo como posibilidad histórica (...) De la misma manera que el Estado plurinacional es la alternativa a la contractualidad liberal del Estado moderno, y la interculturalidad es la condición de posibilidad para que la sociedad pueda reconocerse a sí misma en las diferencias que la constituyen, el *sumak kawsay* es la alternativa al modo capitalista de producción, distribución y consumo. Es también una alternativa al mecanismo de regulación social por la vía de los mercados autorregulados, y es una forma de devolverle a la sociedad el control sobre la producción. El *sumak kawsay* plantea, además, una forma de relacionamiento diferente entre seres humanos en la que la individualidad egoísta debe someterse a un principio de responsabilidad social y compromiso ético, y un relacionamiento con la naturaleza en la (sic) cual esta es reconocida como parte fundamental de la socialidad humana.”⁷

En todo caso, el “buen vivir”, como proyecto de vida colectiva para la sociedad ecuatoriana, es el que la propia Constitución diseña. Es del texto constitucional de donde podemos extraer el modelo de sociedad que pretende, las propiedades que lo caracterizan, y los principios y valores a los que él apela y hacia cuyos horizontes quiere transitar. Como este no es el espacio para acometer la tarea de rearmar la concepción constitucional del “buen vivir”, para rearmar la vastedad de las pretensiones que persigue me limitaré a señalar lo siguiente: 1) Los Derechos del buen vivir, que se encuentran en el capítulo segundo del título II de la Constitución, se formulan en ocho secciones bajo los epígrafes de agua y alimentación,

7 Dávalos, Pablo. “*Sumak kawsay* (La vida en plenitud)”, consultado en <http://www.puce.edu.ec/documentos/CuestionessobreeelSumakKawsay.pdf>

ambiente sano, comunicación e información, cultura y ciencia, educación, hábitat y vivienda, salud y trabajo, y seguridad social; y 2) El Régimen del buen vivir, que corresponde al título VII, se conforma en dos capítulos: el primero titulado Inclusión y equidad, que comprende educación, salud, seguridad social, hábitat y vivienda, cultura, cultura física y tiempo libre, comunicación social; ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales; gestión del riesgo, población y movilidad humana, seguridad humana, y transporte; y el segundo titulado Biodiversidad y recursos naturales, que por su parte comprende naturaleza y ambiente, biodiversidad, patrimonio natural y ecosistemas, recursos naturales, suelo, agua y biósfera, ecología urbana y energías alternativas.

No estaba errada cuando sostenía que el “buen vivir” es una noción que quiere abarcarlo todo, o casi todo, y que encierra un proyecto de vida colectiva. Sobre esa noción, sobre su pretensión abarcadora, sobre los debates a los que aspira podría haber diversos puntos de vista —los hay— y también no escasa polémica. A mí, en estas cuartillas, no es eso lo que me interesa. Más bien, voy a partir del hecho de que, siendo el “buen vivir” una previsión constitucional, un norte constitucionalmente delineado, habría que rendir cuentas de cuán aplicados somos en su construcción.

Buen vivir para la educación

Esta parte pudiera comenzar con una síntesis de cómo ve la Constitución a la educación, de cómo la ve desde ese proyecto de vida colectiva que es el “buen vivir”. Y así podría detener en este momento en una especie de retrato de la educación como un derecho del “buen vivir” o como un pilar básico en la construcción del régimen del “buen vivir”. Cualquiera de las dos opciones o las dos juntas son tentadoras. Sin embargo, las disquisiciones de Morin a las que me referí al inicio han estimulado otra lectura de la convergencia del “buen vivir” con la educación. Si el “buen vivir”, como espero haberlo

justificado adecuadamente, apunta a una suerte de metamorfosis de la sociedad ecuatoriana, siguiendo el razonamiento de Morin tendría que concluir que esa transformación requiere una reforma del pensamiento y una reforma educativa; pero, también tendría que concluir que esa reforma educativa requiere una reforma política y reformas sociales.

Es a esa reforma política y a esas reformas sociales que la reforma educativa requiere a las que estoy hablando de “buen vivir” para la educación. Que la educación sea un derecho humano fundamental consagrado constitucionalmente —que lo ha sido desde antes, pero que ahora ha sido adjetivado como derecho del “buen vivir”— y que la educación sea un baluarte del proyecto de vida colectiva que persigue el “buen vivir”, no es todo lo que el “buen vivir” de la educación demanda y requiere. Una cosa es que la educación sea clave para el “buen vivir”, como derecho o como bastión; otra cosa es que el “buen vivir” sea clave para la educación. Sin “buen vivir” para la educación, la educación no podría realizarse ni como un derecho del “buen vivir”, ni como una de sus fortalezas.

Avanzando en esa línea diré que la primera exigencia que el “buen vivir” para la educación plantea es la conciencia (política y social) de la prioridad y de la relevante importancia humana que la educación tiene. Nos educamos para muchas cosas, pero sobre todo para la vida, para aprender a vivir, para aprender a aprender. Y eso es decir mucho y es decir que la vida misma es un proceso permanente de educación y que nunca dejamos de educarnos. Aprendemos con la enseñanza formal, pero también aprendemos en el día a día, en la cotidianidad de la experiencia personal y social. Una sociedad y un Estado que no reconocen el valor que la educación —en el amplio sentido de la expresión— tiene en el desarrollo de los individuos y de los pueblos, no educan para el “buen vivir” de la educación; no educan siquiera para la educación como ejercicio de un derecho humano esencial y menos para la educación como sostén signifi cativo de una transformación que se presume renovadora.

No se tiene esa conciencia de la prioridad de la educación cuando no se comprende que nos humanizamos en sociedad y que, en consecuencia, nos educamos unos a otros; que, del mismo modo como unos a otros nos transmitimos conocimientos, también nos transmitimos valores, visiones del mundo, modos de relacionarnos; maneras de ser ciudadanos, gobernantes, servidores públicos, empresarios, padres, madres, hermanos, parejas, compañeros de trabajo, jefes, empleados, profesionales. Tampoco se tiene esa conciencia de la prioridad de la educación cuando se anula el juicio crítico de los demás, o cuando no admitimos las opiniones diferentes, o cuando fomentamos la demagogia, el abuso, el autoritarismo, la discriminación, la explotación, el engaño.

La educación no es un asunto privado; es un asunto público, que tiene que resolverse públicamente, socialmente. La educación es un asunto de todos; pero, entre esos todos, gobernantes y políticos tienen una responsabilidad particular. He allí la segunda exigencia del “buen vivir” de la educación: que gobernantes y políticos asuman la educación como una prioridad y alienen en la sociedad esa misma conciencia. Solo imaginemos que un día, en Ecuador, Gobierno, legisladores, partidos políticos, líderes gremiales, se sentaran a pensar y a debatir en conjunto sobre todo lo que habría que hacer y enmendar para dotar a la educación del “buen vivir” que necesita y sobre el cómo hacerlo. E imaginemos que, luego, sometieran a debate plural y abierto sus conclusiones: sus coincidencias y sus divergencias ¡Qué enorme diferencia haría algo así y qué buena manera sería de educar!

Se dice que el sistema educativo nlandés es el de más éxito en el mundo y, entre las razones de su éxito, se señala una que me interesa destacar ahora: el valor que se le otorga a la profesión docente. Esa valoración, que obviamente está vinculada a determinadas condiciones para el ejercicio de la docencia, solo puede provenir de la conciencia del valor de la educación y de la voluntad para hacer realidad esa conciencia. Si la educación es valiosa, quienes educan —en este caso, formalmente— tienen a su cargo una función valiosa y, por lo

tanto, deben ser valorados por lo que hacen. Al “buen vivir” de la educación le es absolutamente necesario disponer de una voluntad semejante. Porque, si la educación no solo es valiosa, sino imprescindible; entonces, la docencia y los docentes no solo que son imprescindibles, sino que también deberían ser considerados valiosos. Tercera exigencia del “buen vivir” para la educación: devolverle a la docencia el valor que le pertenece. Devolvérselo conlleva pensar y reformar la educación con ese valor incluido. Supone repensar y transformar la educación sin perder de vista nunca el valor que tiene el educar, la estimación que los docentes merecen. Y eso, además de otros supuestos, implica transformar la visión social que se tiene de la docencia y del educar. Hemos vuelto al inicio: esa transformación no será posible mientras la educación no sea una real prioridad.

Y aunque el “buen vivir” para la educación no se reduce a esas tres exigencias, que nalmente son una especie de trinidad educativa, las tres sí son su punto de partida. Si Ecuador tuviera que rendir cuentas sobre ellas, se quedaría de grado. No hemos alumbrado todavía el “buen vivir” para nuestra educación. Y lo que es más grave aún, en mi opinión, es que los indicios actuales tampoco lo anticipan.

Nuevos paradigmas: educación y buen vivir⁸

Analía Minteguiaga

Doctorado en investigación en Ciencias Sociales, especialización en Ciencia Política, Flacso-Sede México; maestría en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA); posgrado en Escuela, cultura y subjetividad, Flacso-Sede Argentina. Docente en las universidades de Buenos Aires (UBA), Católica del Ecuador, San Francisco de Quito y Flacso-Sede Ecuador.

La apuesta por el buen vivir es, en Ecuador, una apuesta por un cambio radical, por un cambio civilizatorio. Un cambio para construir una nueva sociedad y, por ende, nuevas mentalidades y subjetividades para esa sociedad, con otros valores, otras prácticas, otros saberes, otros conocimientos, otras utopías y otras luchas.

Es una propuesta realizada en la Asamblea Constituyente, que empezó su derrotero con la aprobación mayoritaria de la población ecuatoriana en la Carta Política de 2008.

En el núcleo de esta discusión está la construcción de una nueva sociedad, con un nuevo esquema de valores que la reestructuren y la sostengan. Un proyecto basado en la creación, la revisión y, en muchos casos, la subversión de los valores hegemónicos todavía vigentes.

En este punto, la educación tiene importancia vital. Un proyecto educativo transformador tiene siempre como horizonte de sentido un modelo de la sociedad deseable.

Las reformas educativas que se instrumentaron o intentaron instrumentar en la región durante los noventa no eran inocuas, diversas investigaciones comprobaron el modelo social implícito en ellas, el tipo de orden y relaciones sociales que suponían.

⁸ Esta reflexión fue presentada en el encuentro internacional *Reflexiones para el buen vivir: midiendo el derecho a la educación*, realizado en noviembre de 2010, organizado por el Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social y el Contrato Social por la Educación.

Hoy por hoy, en Ecuador, tenemos los lineamientos generales de la nueva sociedad que se pretende conformar, establecidos en la Constitución de la República.

La pregunta es ¿qué proyecto educativo se necesita para hacer realidad esas orientaciones normativas? Es decir, esa sociedad del buen vivir.

- ¿Qué rol tiene que cumplir la educación para conformar esa sociedad?
- ¿Qué ser humano se necesita para la sociedad del buen vivir? ¿Cómo se construye una sociedad donde la pauta no sea el egoísmo sino la reciprocidad? ¿La solidaridad y no la individualidad? ¿Qué proyecto educativo se necesita para hacer práctica esa sociedad que deseamos? ¿Qué debe hacer la educación para conseguir un ser humano fundamentalmente gregario, que da valor a la relación con los demás desde el respeto a las diferencias? ¿Atento a la defensa de los derechos de la naturaleza?

Si la población ecuatoriana se ha propuesto cambiar de una economía de mercado a una economía con mercado, social y solidaria, ¿qué papel debe cumplir la educación para lograrlo, qué prácticas y qué saberes debe enseñar y, al mismo tiempo, aprender? ¿Qué otras debe desaprender y revisar?

En el nuevo marco de convivencia que se ha jado Ecuador, la educación incorpora los derechos humanos, colectivos, y los derechos de la naturaleza, pero, ¿qué signi ca hacer realidad esto? ¿Qué papel juega la educación en el cumplimiento de estos derechos? Esto supone nuevas prácticas pedagógicas, una nueva manera de pensar, un cambio en la visión educativa. Supone una nueva y diferente manera de mirar el entorno, de problematizar la realidad y fundamentalmente de pensar nuestra intervención humana y sus consecuencias en ese entorno.

En el marco del buen vivir, la naturaleza no es considerada como un objeto, un recurso natural, sino como un sujeto, un ser vivo indispensable para la vida de todas las especies de este planeta. El concepto de derecho de la naturaleza se refiere a la Pachamama, a la Madre Tierra, que tiene que ver con una

cosmovisión constituida de interrelaciones complejas, ¿cómo trabajar esto desde la educación?

No podemos concebir ningún cambio en la sociedad, si no cambia la acción educativa. No podemos esperar diferentes resultados con las mismas acciones.

Si queremos promover la cooperación y la solidaridad, ¿necesitamos tener un sistema de evaluación competitivo? ¿Qué se evalúa bajo el sistema de sentidos? ¿Conocimientos? O tal vez ¿otro tipo de saberes y competencias ante la vida?

Si un valor es la cooperación y este se plantea como opuesto al valor de la competencia, ¿qué debe prevalecer en los dispositivos escolares que utilizan la educación y, en especial, la educación escolarizada e institucionalizada?

¿Qué se evalúa bajo este nuevo esquema de sentidos?: ¿solo los conocimientos disciplinares que plantea el modelo científico occidental o se debería tratar de evaluar otro tipo de saberes, actitudes y competencias ante la vida?

¿Cómo hacerlo? Hasta ahora parece que solo hemos avanzado en la evaluación, como medición de “cantidades” de conocimientos; no se ha ido más allá. La educación es parte indispensable de la sociedad que se quiere construir. Es necesario repensar dónde pasa la frontera de lo admisible y lo inadmisibile, de lo bueno y lo malo, ¿qué hace que las cosas se lleven a cabo y no queden únicamente por escrito?

La educación y el cambio civilizatorio

La educación tiene un papel relevante en el debate de los enemigos internos (Boaventura de Sousa Santos, 2010^a: 13-25),⁹ en las relaciones con otras personas, con la naturaleza. Para ello, la educación debe revalorizar el debate civilizatorio y visibilizarlo. La educación debe formar a los participantes de sus debates, y también preparar a la clase política tradicional para ceder el control del debate al conjunto de la ciudadanía.

⁹ Boaventura de Sousa Santos (2010a). “La hora de l@s invisibles”, en Irene León (coord.) *Sumak kawsay/buen vivir y cambios civilizatorios*. Quito: Fedaeaps.

Debe crear un nuevo tipo de inconformidad y rebeldía que sepa vivir entre la identidad de donde vienen las raíces y la desidentificación de donde vienen las opciones, es decir, una rebeldía más competente y consistente que la que nos trajo aquí, una rebeldía capaz de crear un nuevo sentido común intercultural (Boaventura de Sousa Santos, 2010b: 167).

Todo ello involucra un cambio revolucionario, no solo en el sistema de educación oficial, sino en la educación popular, comunitaria y no formal.

La educación y la conformación de los sujetos promotores de este cambio

No se habla de un sujeto del cambio predeterminado. Desde diferentes perspectivas teóricas de izquierda, se ha intentado identificar a ese sujeto y colocar en esta buena parte de la responsabilidad histórica por la transformación social. En cierto momento, se ha visto la identificación del proletariado, del sujeto obrero como protagonista del cambio. Luego se habló de los estudiantes y, en particular, de los jóvenes. Asimismo, desde un sector de la llamada “nueva izquierda”, aquellas perspectivas denominadas feministas, identificaron en su momento a las mujeres como subjetividad promotora. Desde una visión más contemporánea han sido los indígenas y los afrodescendientes. En términos generales, han sido aquellos sujetos históricamente excluidos, invisibilizados, ausentes de las miradas dominantes. Boaventura de Sousa Santos suele decir que estos grupos, por más pequeños en términos numéricos que sean, resultan centrales para la emancipación social. Su presencia no se puede medir según criterios cuantitativos de la democracia representativa porque “cuantos menos son, más preciosos resultan. Porque cuantos menos son, más fuerte fue el genocidio, más los mataron y por eso son más preciosos en términos de justicia histórica” (2010a: 23).

El desafío debería ser conformar, desde la educación, subjetividades promotoras de ese cambio de una manera más

compleja, que suponga la articulación de las nuevas y las viejas luchas por la exclusión y, al mismo tiempo, la integración con sectores que se sientan parte integrante de un nuevo modelo de sociedad. Un modelo de sociedad basado en el buen vivir. La educación puede construir desde la más temprana edad esas alianzas, ese sentimiento de conexión con la experiencia de vida de los otros sectores o grupos que conforman este país.

La educación y la puesta en práctica del diálogo de saberes

Además del conocimiento científico y teórico, está el conocimiento comunitario, ancestral, práctico, que debe incorporarse al sistema educativo. Deberíamos indagar cómo promover la interdependencia entre los distintos tipos de conocimiento. Puede ser necesario desaprender lo aprendido para dar paso al diálogo de saberes.

El punto es comprender el principio de incompletud de toda forma de conocimiento y la imposibilidad de su clausura y estabilización definitiva.¹⁰ Esta es la condición para el diálogo de saberes y para un debate epistemológico entre ellos: “lo que cada conocimiento aporta a semejante diálogo es la manera en que conduce a cierta práctica para superar una cierta ignorancia” (2010b: 61). Porque todo conocimiento ilumina una porción de realidad e invisibiliza otra.

Resulta clave la recuperación de las lenguas no coloniales. La educación tiene una participación clave en la reforma del pensamiento, se trata de examinar cómo se construye el pensamiento en los distintos grupos sociales; es necesario estudiar cómo las personas aprehenden lo que se denomina realidad.

Adicionalmente, es importante formar a la ciudadanía, construir la noción de ciudadanía universal, de la Tierra; enseñar a vivir y reconocer que el aprendizaje involucra relaciones con otras.

¹⁰ Una idea similar plantea Edgar Morin al postular la noción de pensamiento complejo, nunca es completo, porque es multidimensional y articulante; “la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinares fracturados por el pensamiento disgregador —uno de los principales aspectos del pensamiento simplificado—” (pp. 40-50). Véase Edgar Morin (2005). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Quito: Santillana.

Este diálogo supone una “traducción intercultural” en tanto “procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo”; tanto las disponibles actualmente como las posibles a futuro¹¹ (2010b: 61-62).

Experiencias que nunca son totales, sino parciales, porque son productos históricos, por ende, disputables, transformables. Esta traducción permitirá dos tareas para la educación como acción emancipadora. Por un lado, deconstruir a través de la traducción intercultural de experiencias aquellos residuos de dominio, colonización, eurocentrismo, todavía arraigados en nuestros esquemas mentales y nuestras prácticas, y por otro lado, reconstruir las herencias interrumpidas por esas visiones (2010b: 62).

En este punto resulta clave la recuperación de las lenguas no coloniales para este trabajo de traducción, la educación tiene un papel central en garantizarles vitalidad y sentido de importancia histórica en la inteligibilidad del pasado, en la vivencia consciente del presente y en la construcción de un futuro atento al valor y enseñanzas de ese pasado.

La educación y la reforma del pensamiento

Un problema grave es la crisis de pensamiento. Se trata, por tanto, de examinar cómo se construye el pensamiento en los distintos grupos sociales. Como señala Edgar Morin (2005), el reto más importante para el conocimiento es el conflicto que existe entre los problemas globales interdependientes y mundiales, por una parte, y nuestra forma de conocer cada vez más fragmentada, inconexa y no compartida con el otro. Tomando en cuenta la variable tiempo, es necesario estudiar la forma en que las personas aprenden lo que se denomina realidad, en ese sentido hay que considerar:

¹¹ Para este concepto véase también Boaventura de Sousa Santos (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. [Encuentros en Buenos Aires]. Buenos Aires: Clacso, pág. 32.

- a) La educación no debería tener como meta la acumulación del conocimiento, sino *organizarlo* alrededor de una línea estratégica global en la cual los conceptos de sistema y autoorganización hagan posible buscar las relaciones entre las partes y el conjunto.
- b) Es importante formar a la ciudadanía como parte de una nación, de un territorio y del mundo. Para ello es preciso construir el concepto de *ciudadanía universal*, en un mundo con alta movilidad individual, voluntaria y forzada. La construcción de tal ciudadanía pasa por descifrar los relatos históricos que han sido invisibilizados u ocultos, que remiten a una condición humana básica: ciudadanos de la tierra.
- c) Se trata de *enseñar a vivir*; el aprendizaje involucra las relaciones con los otros, consigo mismo; expresiones como la literatura, el cine, el teatro, la gastronomía, hacen parte de esas escuelas de la vida.

La educación y la recuperación de lo público

La reconstrucción del carácter público estatal de la educación signi ca retomar aquellos principios que ha promovido el Estado como agente educativo: la gratuidad, la igualdad, la laicidad, la obligatoriedad escolar y cierta unidad curricular.

El principio de laicidad asumido como libertad confesional y no como ateísmo, como respeto y comprensión de todas las expresiones espirituales y religiosas que hacen a la condición humana. Esa laicidad asegura que la educación pueda ser un espacio de encuentro y no de confrontación, de comprensión de las condiciones que nos unen como seres humanos.

Esta re exión supone analizar cómo estos principios se han llevado a cabo en Ecuador desde la conformación de su sistema educativo oficial, qué problemas han tenido en su desarrollo, y cómo han estado o no en disputa bajo las modalidades de la educación privada (confesional y no confesional).

La educación tiene como labor intransferible la recuperación de lo público en un sentido que va más allá de lo estatal. Es preciso analizar cómo se han puesto en práctica en Ecuador los principios de la educación. Hay que pensar en la recuperación de lo público desde una perspectiva republicana y tener en cuenta que la educación privada puede producir desigualdades que luego son difíciles de superar. La vida de padres e hijos se verá afectada por la calidad de la educación pública en su comunidad. El deterioro en la educación pública afecta los niveles de salud pública, la prevención de los delitos, la reducción de la con ictividad.

En la recuperación de lo público, desde una perspectiva republicana, la educación participa en la construcción de la *virtud cívica* de los estudiantes que transitan por ella. Asumir derechos y deberes supone integrar una comunidad social y política determinada, reconocer que, más allá de prerrogativas de corte individual y subjetivo, hay otras de corte colectivo que se deben procesar en este deseo por pertenecer a una comunidad. No se trata de producir un individuo aislado, atómico, egoísta, envidioso, cuya vida adquiere sentido con la búsqueda de la ganancia particular.

Es importante reconocer que el buen vivir supone un concepto de comunidad donde nadie puede ganar si su vecino, su prójimo, no gana; esto supone pasar de la mirada capitalista donde uno gana si el otro pierde. Es necesario mirar a la educación como bien público. Lo que la caracteriza como un bien público es la imposibilidad de su salida. Esto quiere decir que las consecuencias de salirse de la educación tienen efectos sobre su calidad y afecta al resto de la sociedad. Aun fuera del sistema educativo seguimos consumiendo el resultado de la calidad de la educación. No se puede evitar consumir los bienes públicos como la educación.

“Esta importante clase de situaciones puede ilustrarse”, dice Hirschman, en su libro *Salida, voz y lealtad*,¹² a través de “la competencia entre escuelas privadas y públicas. Los padres

12 Albert Hirschman (1977). *Salida, voz y lealtad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

que planean pasar sus hijos de escuelas públicas a privadas pueden contribuir con ello a un mayor deterioro de la educación pública. Si advierten este efecto probable de su decisión, es posible que se abstengan de tomarla, por razones de bienestar general o aun como resultado de un cálculo de costo-beneficio privado: las vidas de padres e hijos se verán afectadas por la calidad de la educación pública en su comunidad, y si esta calidad de la educación pública se deteriora, el mayor nivel educativo que obtendrán sus hijos enviados a la escuela privada tendrá un costo que podría desalentar el cambio si es demasiado grande” (1977: 99-100).

El objetivo desde el “buen vivir” sería que esta decisión se tomara a partir de un análisis de lo que resulta valioso socialmente y no solo porque se pierde en términos individuales o de simple cálculo de costo-beneficioso.

La característica esencial de estos bienes públicos “no es solo entonces que *todos puedan consumirlos* sino que *no se puede evitar consumirlos* a menos que se abandone la comunidad que los provee” (1977: 100, la cursiva corresponde al original).

Con esto no se quiere negar la importancia de la educación particular como expresión de idearios educativos basados en la diversidad cultural y, por ende, contrarios a una defensa de la homogeneidad como uniformización.

No se plantea el debate sobre la educación privada en estos términos, sino en el registro de la producción de espacios de encuentro en común en una sociedad desigual como la ecuatoriana. En el registro de lo que potencialmente puede “producir” la escuela pública y que le resulta muy complicado hacerlo a la escuela privada; la escuela privada que se ha tenido hasta ahora está más ligada a lo mercantil, al poder adquisitivo de los padres, al poder desigual de las confesiones religiosas, etc.

Se trata de analizar la escuela pública como espacio potencial de encuentro inter-clases sociales, o indagar en qué medida la enseñanza particular produce desigualdades estructurales, que luego resultan imposibles de resolverse bajo otro mecanismo de integración tan potente como la acción educativa.

Educación y el buen vivir: construir la plurinacionalidad

Partiendo de que no hay un solo concepto de nación, qué papel le corresponde a la educación en su instrumentación. Al parecer existen al menos dos conceptos de nación, no necesariamente en contacto entre ellos (2010a: 21).

La concepción de la nación cívica, de origen más liberal, “todos somos ecuatorianos”, y aquella de la nación étnico-cultural que ha sido reivindicada en Ecuador a través de su nueva Carta Política (2010b: 21). Esta supone una nacionalidad que tiene raíces étnico-culturales y que no debería colisionar, ni crear contacto con el primer concepto o noción de nación (ibídem). Al contrario se refuerza la idea de una nacionalidad más potente, más inclusiva, hecha de diversidades. No se trata de diversas nacionalidades que buscan la independencia, su separación, sino su reconocimiento. Se trata de un nacionalismo de nuevo cuño, que es plurinacional, que se conjuga con la diversidad y la participación ciudadana.

¿Cómo se construye la identidad a partir de las identidades diversas existentes en el país? ¿Cómo se construye un porvenir compartido partiendo de una sociedad diversa, que, sin anular las diferencias y sin hacer tabla rasa de lo preexistente, construya un sentimiento de nosotros?

La educación y el buen vivir: la idea de soberanía

No se trata solo de visibilizar las acciones soberanas que ha llevado a cabo Ecuador en su historia, a fin de mejorar su autococonocimiento como nación libre e independiente. Una conciencia que ayudará a mejorar el sentimiento de orgullo y dignidad por nuestras decisiones como colectivo. Tampoco se trata solo de visibilizar la soberanía territorial, sino de pensar en otras formas, por ejemplo, la soberanía del conocimiento. ¿Cómo producimos conocimiento desde y para las necesidades de nuestra sociedad, de nuestro pueblo? ¿Cómo la educación sirve para visibilizar y ocuparnos de nuestros problemas, de aquellos que hacen a la calidad de vida de nuestra gente?

La educación como campo de producción teórica y científica

Se debe volver a postular a la teoría educativa comprometida política, moral y socialmente con el cambio y, por ende, decir que si bien es elemental no alcanza con su carácter crítico, sino que debe arriesgarse a ser propositiva, debe hacer ingentes esfuerzos para conectarse con la pretensión deliberada del cambio, lo que supone un diálogo real y sincero con la práctica. Y para ello la historia tiene un papel clave que desempeñar.

Como diría Boaventura de Sousa Santos, no se necesitan solo teorías de vanguardia sino de retaguardia (2010b: 24). Existe mucha sabiduría invisibilizada, silenciada y olvidada. Por ello, parte de esta inmensa tarea teórico-práctica, supone la reconstrucción de la historia de las acciones educativas desde los olvidados, y no solo desde los que ganaron; en vez de contar la historia de la educación desde los dispositivos legales, contarla desde los actores subalternos, desde sus experiencias alternativas, desde los que no pudieron expresar sus ideas en los proyectos dominantes, como las mujeres, los indígenas, las comunidades minoritarias. Hay que recuperar los discursos contrahegemónicos. Se puede aprender mucho desde las ausencias pasadas y actuales.

A la hora de tratar de conectar la educación con el buen vivir, los desafíos son: saber si estamos dispuestos a hacer realidad las propuestas constitucionales aprobadas por la sociedad ecuatoriana. Y sobre todo decidir si asumimos el nuevo riesgo o no.

Desafíos que van a requerir más energías, compromisos e inteligencias que las que pudimos haber puesto en juego hasta ahora.

En busca del sentido de la educación ecuatoriana¹³

Milton Luna Tamayo

Doctor (c) en Historia de la Educación por la UNED-España. Magister en Historia Andina por la Flacso. Coordinador Nacional del Contrato Social. Exdirector y profesor de Escuela de Historia de la PUCE. Columnista de El Comercio. Consultor en educación Unicef, Unesco y Convenio Andrés Bello. Autor de libros de Historia social y educación.

A continuación se presentan algunas ideas que podrían contribuir en términos conceptuales al necesario debate que conduzca a consensuar puntos básicos sobre la definición del sentido de la educación ecuatoriana, los contenidos de la calidad que necesitamos, las responsabilidades de los actores y las líneas de política adecuadas para llevar a la realidad dichas aspiraciones.

En el caso del Ecuador contemporáneo, la pregunta clave ¿hacia dónde y qué papel cumple la educación en el presente y qué rol cumplirá en el futuro? demanda enfrentar viejas preguntas en el marco de nuevos contextos: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos? y ¿hacia dónde vamos?

A pesar de que en estos últimos e intensos años se han removido algunas estructuras, están casi intocados algunos temas de identidad, de historia y de trascendencia. El proyecto colectivo, el proyecto de país, está definiéndose. Por tanto, las preguntas que conciernen a la educación: ¿qué educación, para qué país, para qué sociedad y para qué familia?, ¿qué ciudadano

¹³ El texto base de este artículo fue un comentario del autor a la ponencia del Dr. Juan Carlos Tedesco, *Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI*, presentada en una reunión organizada por el Ministerio de Educación del Ecuador en Quito el 23 de septiembre de 2010.

queremos formar? Están por contestarse colectivamente. Crear las condiciones para ello es un paso fundamental.

Por fortuna, para este debate podemos beber de algunas fuentes. Por ahora rescataré algunas:

1. El enfoque de derechos. El sentido de nuestra educación y sus conceptos de calidad tienen que nutrirse de la doctrina de los Derechos Humanos y del entendimiento de que la educación es un derecho fundamental que incide en todos los derechos. Como dice Katarina Tomasevsky, la indivisibilidad de los derechos humanos requiere acciones educativas en todos los derechos y libertades. Esto establece una interrelación de la educación con todos los factores y dimensiones de la realidad (global, regional, nacional y local) y de la gestación de visiones, políticas y programas integrales. Ejemplos: Educación y pobreza: impacto de la educación en la reducción de la pobreza y creación de empleo, pero también impacto de la pobreza en el acceso y calidad de la educación; educación y lucha contra la exclusión, educación en la prevención de conflictos, educación más allá de la escuela, la sociedad educadora y la educación a lo largo de toda la vida, etc. Tal mirada también implica destacar los compromisos del Estado, de sus diferentes niveles de gobierno y de la sociedad (docentes, estudiantes, padres y madres, medios de comunicación, sindicatos, organizaciones sociales, empresarios). Implica políticas macroeconómicas y sociales desde los gobiernos y pactos sociales y sociales que sostengan la gratuidad y la calidad. El enfoque de derechos en educación tiene que ver no solo la realización del derecho a la educación, sino el ejercicio de los derechos humanos en la educación, dentro las aulas. Derechos civiles y políticos: libertad de y en la educación, participación, formación ciudadana, etc. Derechos sociales y económicos: universalidad de acceso, equidad, creación de múltiples oportunidades, gratuidad y obligatoriedad, seguridad y salud en la escuela, vías de comunicación; buen trato; buenos docentes; buena infraestructura educativa, textos, material didáctico, jardines, canchas

deportivas, etc. Derechos culturales: la inclusión, el reconocimiento a las capacidades diversas, el respeto a las diversidades y minorías culturales y étnicas, educación y materiales educativos en la lengua originaria; y por último la adaptación de las escuelas a los niños, esto es la vigencia y transformación progresiva de la escuela y del sistema educativo al principio del interés superior del niño y niña.

2. Los nuevos paradigmas del desarrollo. Reconocer que el actual modelo de desarrollo de crecimiento material y de acumulación sin fin, utilitarista y antropocéntrico agudiza el calentamiento global y la cada vez más probable extinción del planeta y de la humanidad. En este marco las nuevas teorías apuntan a una reconceptualización de la naturaleza. A entender que la humanidad no está fuera de ella; que, como señala Roberto Guimarães, los objetivos económicos del progreso están subordinados a las leyes de funcionamiento de los sistemas naturales y a los criterios de respeto a la dignidad humana y a la mejoría de la calidad de vida de las personas. La idea es transitar del antropocentrismo al biopluralismo, basado en la equidad, la justicia social y la democratización permanente de la sociedad. Para este modelo, entonces, la creación de riqueza como dice Amartya Sen apuntará a la “ampliación de las capacidades del ser humano”. En tal sentido, la educación cumple un rol fundamental, expandiendo las potencialidades individuales y colectivas, las capacidades de organización, participación, creación e innovación permanentes, desplegadas en una plataforma de desarrollo del conocimiento y reconocimiento científico, social y cultural, la conducta ética, los valores y la visión de futuro. El desafío de la escuela, entonces, es conectarse con este nuevo modelo de desarrollo, establecer relación con su entorno y con la comunidad.
3. El concepto del buen vivir o *sumak kawsay*. En pleno empate con las nuevas perspectivas del desarrollo, el enfoque de vida ancestral de nuestros pueblos originarios

sustentados en la solidaridad, la alegría, la plenitud de la realización individual y colectiva, la complementariedad, la reciprocidad andina y en la relación armónica entre los seres humanos y con la naturaleza, debe ser tomado en consideración para dar sentido a nuestro enfoque educativo en el marco de la aceptación de la diversidad, la pluriculturalidad y multinacionalidad y la necesaria práctica de la interculturalidad.

4. La recuperación de la laicidad. Sí, recuperar el pensamiento laico que es uno de los valores claves de nuestra memoria, cultura e historia educativa. Introducido por la revolución alfarista y desarrollado exitosamente en las aulas de la educación pública por docentes normalistas. En las actuales circunstancias es vital la relectura y avanzamiento de la laicidad. La educación debe apuntar a la creación de hombres y mujeres libres, tolerantes, plurales, respetuosos del “otro” y con capacidades para el pleno ejercicio de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos del país. Este es el camino más cierto para ciudadanizar el Estado y la sociedad, así como para civilizar al mercado. Esta es la ruta más eficaz para generar simultáneamente más Estado y más sociedad, para profundizar cualquier revolución con participación ciudadana.

La participación activa de los actores. La última fuente es la voz, la experiencia y la energía de cambio de los actores, que nos obliga, no solo a tomar en cuenta temas del presente y del futuro, sino los irresueltos y pendientes del siglo XX. En 2009 el Contrato Social por la Educación pidió a los niños y niñas de múltiples escuelas rurales y urbanas que escriban una carta al presidente Rafael Correa sobre sus necesidades educativas. Una de ellas decía (transcripción literal):

Natabuela, 12 de Noviembre de 2008

Señor economista
Rafael Correa Delgado
Presidente constitucional de la República del Nacional OJOO
Quito MD

Querido presidente:

Le mando un cordial saludo: de mis compañeros y mio, deseándole que siempre este bien de salud, para que pueda seguir trabajando en bien de nuestro lindo Ecuador, Le mando esta carta con el motivo de contenerle de mi Escuela Daniel Pasquel de Natabuela. Son muchas nuestras necesidades, las que sueño tener quisiera que fuera la educación hasta el 10mo año, necesitamos 10 aulas, un salón para computación, un salón para laboratorio de ciencias, un salón para comedor, pinturas para pintar las aulas, los baños, unos nuevos grifos, un salón para ver videos educativos, un salón de música e instrumentos musicales, unos arcos nuevos, pelotas para jugar, un salón de optativa, Eternites, nuevos, trastes para la cocina, ollas, etc., una cosina para la cosina, nuevas mesas, sillas para el comedor, más basureros grandes, medianos, más cosas para los maestros, tisas, marcadores, etc. pupitres nuevos para los alumnos, vidrios nuevos, más escobas, un salón para las bicicletas, una biblioteca con libros educativos donde ponemos consultar nuestras inquietudes, unas colchonetas nuevas, un juego de herramientas para recoger la basura, un salón para historia.

Gracias por su paciencia para leer esta sencilla carta.

Atentamente: María Victoria Escobar Vásquez

En otro ejercicio de indagación a la comunidad educativa, en más de mil escuelas, denominado Diálogos por la calidad educativa, el CSE recogió otras voces:

Los maestros dicen...

- Necesitamos atención de salud, mejores salarios, material didáctico, capacitación y valoración de la comunidad.
- Mejorar la comunicación con los directores de las escuelas y con los supervisores.
- Los padres de familia solo vienen a la escuela cuando hay actos sociales.
- No sabemos cómo trabajar con los niños especiales.
- Los maestros tenemos un rol importante en el desarrollo comunitario.

Las familias quieren...

- Que los profesores sean bien formados y traten bien a mi hija.
- Que haya mayor seguridad alrededor de la escuela donde va mi hijo.
- Que haya más computación, bibliotecas y mobiliario adecuado en la escuela.
- Que no pidan cuotas.
- Abrir bachillerato en sectores rurales.

Los niños y niñas queremos...

- Que nuestros papás y maestros nos escuchen y sean más cariñosos.
- Que la escuela sea bonita, tenga cores y más juegos.
- Que no manden muchos deberes y las clases sean divertidas.
- Que abran la escuela por la tarde para ir a jugar y tener talleres de arte.
- Que no haya lugares sucios y feos en la escuela como los baños y el comedor.

Como se puede apreciar, además de los señalamientos que constan en la Constitución y en la Ley Orgánica de Educación

Intercultural (LOEI), existen cientos de elementos y paradigmas para construir el sentido de nuestra educación, así como para acordar los contenidos básicos de la calidad educativa que demanda el Ecuador contemporáneo.

Hay muchos problemas, actores y aparatos reactivos a la transformación. La vieja ideología neoliberal, sin mostrarse de frente, sobrevive exitosamente en las mentes de muchos tomadores de decisión de las “revolucionarias” y en las políticas que se dictan, el excesivo centralismo que maniató la iniciativa de actores locales estatales y sociales; sin embargo, muchos mandatos de la Constitución Política y la voluntad de un pueblo todavía con ado y anheloso de cambio alientan la necesidad de nuevos derroteros para la educación.

Hay que forzar el diseño colectivo del proyecto nacional, hay que trazar el proyecto educativo que mire al menos a 2050, hay que establecer un diálogo en el marco de la educación entre los paradigmas del buen vivir y los derechos humanos y, sobre todo, construir una agenda educativa que trabaje simultáneamente en tres o cuatro prioridades, propiciar un nuevo acuerdo nacional por la educación que acelere un pacto social que dé legitimidad política y sostenibilidad financiera al cambio educativo.

Existen marcos legales interesantes, tenemos un extraordinario acumulado histórico de ideas, conocimientos y voluntades de múltiples sectores. Hay recursos económicos y una relativa decisión política al más alto nivel de apostar por la prioridad de la educación en las políticas públicas. Sin embargo, no hay suficiente diálogo ni capacidad de generar acuerdos. Este es el más grande reto para estos y los próximos tiempos.

Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación

Carlos Crespo Burgos

Máster en Ciencias Sociales aplicadas a la educación por la Universidad de Campinas (Unicamp). Estudios de doctorado en Filosofía (PUCE). Pedagogo, especialista e investigador en temas de política educativa. Trabaja para la Asociación Flamenca de Cooperación para el Desarrollo y la Educación (VVOB). Miembro del Centro Mundial de Estudios Humanistas (CMEH).

Más que debate, construcción

En Ecuador y los países andinos resulta de gran importancia abrir espacios de debate y elaboración de propuestas que permitan alcanzar una educación para el buen vivir. Lo que demanda ampliar los márgenes de debate y discusión, más allá de lo que sucede en el sistema educativo y sus instituciones. Y hacerlo desde diversas perspectivas: el Estado, los educadores, los estudiantes, las organizaciones sociales, las comunidades educativas, la empresa privada, entre otros. Aportar a la construcción social del vínculo entre educación y régimen de desarrollo para el buen vivir, incluyendo a la sociedad civil sin negar al Estado; revitalizar lo público y fortalecer el tejido social.

Para esta construcción es urgente una re-exición amplia y propositiva en torno a preguntas mayores:

- ¿Qué tipo de educación se requiere impulsar para promover y fortalecer el régimen de desarrollo que ha escogido el país?

- ¿Qué está haciendo y qué requiere hacer el sistema educativo y la escuela para aportar a la construcción del buen vivir?
- En este contexto, ¿qué tipo de cambio educativo necesitamos?, ¿con qué profundidad?
- ¿Cómo es posible avanzar en este cambio?, ¿en qué orden?, ¿con quiénes avanzar en esta transformación?
- ¿Cuál es el tipo de rectoría que requiere el sistema para lograr el tipo de cambio esperado? ¿Centralista-dirigista?, ¿o mediadora e interactiva, basada en procesos?

Aún hay pendientes algunos retos estratégicos en la educación, como su inserción e ínciz en la construcción del Sistema nacional intersectorial de inclusión y equidad social (Constitución 2008, Art. 340), articulado al Plan Nacional de Desarrollo y al Sistema nacional descentralizado de planificación participativa.¹⁴ Igualmente, es aún incipiente la articulación de la escuela al sistema territorial de protección integral de la niñez. A la vez, hay transformaciones estratégicas que requieren la educación, como la economía social solidaria, la soberanía alimentaria y los cambios en los sistemas de acceso a los factores de producción en territorios rurales (tierra, agua, crédito, tecnologías, servicios).

En este campo de aporte a la construcción estratégica, se inserta el presente artículo, con interés de enmarcar y enfocar retos y deudas de la educación con el nuevo régimen del ‘buen vivir.’

¹⁴ Constitución 2008, Art.340: El sistema se compone de los ámbitos de educación, salud, seguridad social, gestión de riesgos, cultura física y deporte, hábitat y vivienda, cultura, comunicación e información, disfrute del tiempo libre, ciencia y tecnología, población, seguridad humana y transporte.

Escenarios en disputa y nuevos sentidos de la educación

Ecuador es actor de un momento histórico de transición que vive la región latinoamericana, donde reformas constitucionales y nuevas leyes de educación recolocan la educación desde nuevos paradigmas sociales, no en clave de ‘productividad’, como caracterizó a las políticas de los noventa, sino del ‘buen vivir’. Ello supone conectarla con las demandas postergadas de nuestras sociedades diversas y la necesidad histórica de ‘igualdad de oportunidades para todos’. La educación, en consecuencia, abandona su función reproductora para contribuir a la gestación de un régimen de desarrollo, inspirado en nuevos valores como la centralidad de la vida, la armonía, el bienestar, la plenitud, la felicidad, la vida saludable, la educación a lo largo de la vida, el crecimiento humano a través del reconocimiento y la valoración individual, las libertades, oportunidades, capacidades, potencialidades y derechos.

La educación abandona su arrinconado letargo de ‘cencia sectorial’, para asumir el reto de gestora de una construcción histórica en el contexto de un régimen basado en principios de ‘soberanía nacional, integración latinoamericana e inserción estratégica en el contexto internacional’. Se enfrenta, entonces, a nuevos escenarios en disputa frente a agendas externas, tradicionalmente impuestas, y a la construcción de nuevos sentidos en el contexto de la crisis global de la educación, por su pérdida de sentido, dado que el mercado la redujo a un “hecho económico” (Aguilar y Bize: 2010).

La nueva Constitución de 2008 reconoce “las raíces milenarias y celebra a la naturaleza, la Pachamama, de la que somos parte y es vital para nuestra existencia”. Apela a la sabiduría ancestral y declara “una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*”. Proyecta el horizonte del buen vivir declarando “una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades”. Declara de interés público la preservación del ambiente, la

conservación de los ecosistemas, la biodiversidad y la integridad del patrimonio genético del país, la prevención del daño ambiental y la recuperación de los espacios naturales degradados. Señala también el derecho al acceso seguro y permanente a alimentos sanos, suficientes y nutritivos, declarándose el Estado promotor de la soberanía alimentaria. Se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir/*sumak kawsay* (Art 14).

En el marco de la nueva Constitución, el Plan Nacional de Desarrollo contempla un reenfoque del desarrollo educativo que privilegia al ser humano sobre el capital. “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto de los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia” (Art. 27).

El enfoque del buen vivir: nuevo paradigma

La noción de buen vivir es, en rigor, otro paradigma. En consecuencia, otro modo de ver, comprender, aprehender el mundo (otro lugar epistemológico); otro modo de convivir, vincularse, construir colectivamente (otro lugar ético-político); otro modo de situarse, ubicarse, ‘colocarse’ en el mundo (otro lugar social). Guarda la memoria de nuestras culturas originarias y sus más profundos modos de pensar, de pensarse, de crear y organizar su vida colectiva. Pero es también memoria de futuro, porque guarda dentro de sí las mejores aspiraciones de un futuro de nitivamente más humano (Lizarazo: 2011).

Cuando se habla del proceso de cambio se alude a un cambio de paradigmas, y no de simples reformas o cambio de contenidos.¹⁵ Conceptos como ‘desarrollo sostenible’ o ‘sustentable’ aún esconden contradicciones de raíz no resueltas.

¹⁵ Fernando Huanacuni Mamani (2010). *Vivir Bien / Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Convenio Andrés Bello.

Una de las transformaciones paradigmáticas más importantes de este cambio de época alude al cuestionamiento del concepto de desarrollo (modo de acumulación, un sistema de socioeconómico y político, un tipo de relaciones sociales) y a la búsqueda de nuevas perspectivas epistemológicas que se nutren de las concepciones de los pueblos ancestrales, las luchas emancipadoras y las teorías críticas (Larrea: 2010).

En la cosmovisión de los pueblos originarios no se habla de desarrollo, porque “los modelos ‘civilizatorios’, desarrollistas y modernistas, hegemónicos en el planeta, durante los últimos siglos, han llegado ya a su tope y, por tanto, toca el descenso...”

Para los pueblos de Bolivia, el vivir bien va mucho más allá de la sola satisfacción de necesidades o el acceso a servicios y bienes, más allá del mismo bienestar basado en la acumulación de bienes. El vivir bien no puede ser equiparado con el ‘desarrollo’, tal como es concebido en el mundo occidental. En la cosmovisión de los pueblos originarios no se habla de desarrollo como un estado anterior o posterior al subdesarrollo. No es considerado una condición para una vida deseable. Más bien se habla de crear condiciones materiales y espirituales para una vida armónica en permanente construcción (*vivir bien*). (Huanacuni Mamani: 2010).

Estamos asistiendo a un momento histórico sin precedentes, un momento en el que tal vez por primera vez en más de 500 años de subordinación, silencio y colonialidad, emerge la posibilidad de otro horizonte de sentido histórico (Quijano: 2010).

En el sistema educativo se ha reducido el sentido de *sumak kawsay*

Una rápida revisión de signi cados y alcances conceptuales permite apreciar que el sistema educativo enuncia de muy diversos modos y traduce de maneras distintas y hasta contradictorias el *sumak kawsay*. Podríamos sintetizarlo en la siguiente lista, que requerirá mayor investigación:

- Discurso político (Constitución, Plan Desarrollo, Ley Orgánica de Educación Intercultural)
- Discurso cultural (paradigma comunitario)
- Discursos sobre “prácticas escolares” bajo el lema “el buen vivir se activa en las escuelas”¹⁶
- Discurso curricular
 - Frases, mensajes cortos aislados insertados en los textos escolares
 - Discurso de la transversalidad (en el currículo)¹⁷, con temas trabajados en los proyectos Escuelas Promotoras de la Salud (EPS) y Escuelas del Buen Vivir (EBV), como: salud y nutrición; salud oral, higiene y saneamiento ambiental, salud sexual y reproductiva, temas pedagógicos y de ‘participación institucional’. Traducidos en una lista de indicadores para diagnóstico y registro.
- Discurso de valores y actitudes. “Cambio de actitud para la cambiar la vida”. Bajo este lema¹⁸ se presenta una historieta para niños sobre la lectura comprensiva auspiciado por la Campaña Ecuador un país que lee. Relaciones: con ictos, diferencias, convivencia.

Sin duda, buen vivir constituye una de nición amplia y compleja, difícil de ser traducida en el sistema educativo. Sin embargo, se pueden enunciar algunas dimensiones que no pueden ser obviadas al momento de orientar y proyectar su concreción (Unesco-VVOB: 2011).

- No se trata de seguir produciendo múltiples de niciones o signi caciones sin ningún horizonte de sentido.

16 Pizarra N° 4, revista pedagógica mensual del MinEduc, noviembre 2010, p. 18-19.

17 Programa Educación para la Democracia del Ministerio de Educación. “Calidad educativa bajo el enfoque de escuelas Promotoras de Salud y el Buen Vivir”. Escuelas Promotoras de la Salud. Proceso declaratorio a Escuelas del Buen Vivir. Lista de verificación de cumplimiento por áreas temáticas (doc.), Ministerio de Educación.

18 Pizarra N° 4, revista pedagógica mensual del MinEduc, noviembre 2010.

Buen vivir responde a un modelo de sociedad deseable, aquella que se quiere construir, por tanto, no es una de nición no neutral y está atada a condiciones históricas.

- Buen vivir conecta con una educación que se traduzca en el fortalecimiento de las capacidades de los sujetos y contribuya a la calidad de vida. Esta es la gran apuesta, más allá de mediciones y estándares. Puesto que en el marco de de nición del buen vivir se despliegan una serie de valores, comportamientos, actitudes que no pueden ser medidos bajo los esquemas de pruebas estandarizadas y que, sin embargo, son fundamentales en el proceso formativo de las personas. Ello demanda ampliar modelos de evaluación y sus instrumentos y contextualizar sus resultados.
- La perspectiva del buen vivir implica repensar la relación entre el sistema educativo y las instituciones educativas. Las escuelas como agentes de cambio, como agentes de revisión permanente de la práctica docente, de análisis de la experiencia de aprendizaje, de conexión con la comunidad educativa, etc. no niega la importancia de *verse (y sentirse) como parte de una unidad*, de un esfuerzo mancomunado hacia objetivos generales y compartidos ligados a un proyecto de país.
- De acuerdo al Plan Nacional para el Buen Vivir, la calidad debería ser un elemento que integre a todas las ofertas educativas, a todos los niveles y modalidades y a todas las instituciones educativas, sus estudiantes y docentes. Hay que dejar de ver por retazos o por fragmentos esta problemática como si fuese asunto de unos pocos a los que les “falta la calidad”. La perspectiva ampliada e integral se convierte en principio rector del sistema educativo para esta nueva época, puesto que permitirá integrar a la educación inicial (Constitución 2008, Art. 344), y a la “educación permanente para personas adultas” (Art. 347), articular con la educación superior (Art. 344), así como incorporar las modernas tecnologías de

la información y comunicación en el proceso educativo, propiciando “el enlace con las actividades productivas o sociales” (Art. 347).

- El desafío de “hacer carne” el paradigma del buen vivir, en un momento histórico de cambio de época, nos obliga, necesariamente, a ir hacia las personas y no solo hacia las cosas, es decir, “cambiar las personas que cambian las cosas”, simultáneamente. Quienes sostienen las transformaciones son las personas, es indispensable “mover” los modos de ver, de comprender, de hacer, incluso y, especialmente, los modos de ser, para que el esfuerzo de transformación, en este caso paradigmático, sea relevante y sostenible (Lizarazo: 2011).
- Buen vivir supone integración entre lo económico y lo social, político y cultural, que incluye:
 - Sistema económico justo, democrático, productivo, solidario y sostenible basado en la distribución igualitaria de los beneficios (del desarrollo).
 - Garantía de derechos. Ejercicio pleno de los derechos (que incluya una visión andina de los derechos).

Algunas condiciones para promover la actoría de la escuela en la construcción del buen vivir

La escuela y la educación pueden cumplir un papel fundamental en la construcción del régimen de desarrollo del buen vivir. Para dar respuestas a los nuevos compromisos asumidos por la educación como factor estratégico del nuevo desarrollo, se requieren algunas condiciones.

La equidad

- El Plan Nacional de Desarrollo recomienda entre las políticas para orientar el destino de la inversión “expandir la cobertura y elevar la calidad en la provisión de

bienes y servicios esenciales para el Buen Vivir: seguridad y soberanía alimentaria, salud preventiva y de atención primaria, educación básica, vivienda y saneamiento. Se busca con ello construir las condiciones para iniciar una redistribución social y territorialmente equilibrada, que permita desarrollar las capacidades y ejercer las libertades de la gran mayoría de ciudadanos que han sido privados de sus derechos por la privación de estos bienes y servicios esenciales. De esta manera, la redistribución se convierte en la plataforma para la construcción de una nueva estructura económica, más justa y digna, que permita generar un nuevo modo de distribución de los beneficios económicos que potencie las capacidades humanas” (Plan Nacional de Desarrollo: 2009).

- El desafío apunta a la inclusión de toda la población y a la provisión de una educación de calidad para todos. Pero, además, la educación constituye un espacio público para el ejercicio de la ciudadanía, donde los diversos grupos sociales aprenden a reconocerse, a convivir desde la diversidad. Las disparidades y el carácter progresivo de garantía de derechos y ejercicio de los mismos demandan que se analice cada sociedad desde la perspectiva de los sujetos que tienen menos oportunidades, para (desde ellos) establecer una ruta crítica de adquisición, empoderamiento, restitución y ejercicio de los derechos universales. Ello demanda una mirada a la educación desde las escuelas más marginadas (unidocentes - rurales) y las escuelas que acogen a la población más vulnerable (pobreza, exclusión racial, género, cultura) en el campo, en los sectores urbano-marginales y en zonas donde existen situaciones de conflicto y emergencia.
- En estos sectores se requieren esfuerzos suplementarios y medidas específicas para superar situaciones de rezago y exclusión. Sin embargo, estas medidas lograrán sostenibilidad, si se incorporan a políticas nacionales que

garanticen el derecho a la educación con el criterio de universalidad para todos. Estas políticas deberán estar guiadas por los enfoques de diversidad, heterogeneidad e inclusión (social). El objetivo común es que toda niña, niño y adolescente tengan la oportunidad de tener un buen comienzo en la vida, aprender en sociedad y en la escuela a ser felices, a convivir y lograr el éxito en sus conocimientos, capacidades instrumentales y competencias individuales para emprender y optar con libertad (Bustamante y Peralbo: 2006).

Participación como corresponsabilidad de todos en la educación

Participar en el proceso educativo constituye un derecho que deviene en responsabilidad de todos. La participación es promovida, en primer lugar, como un derecho, dado que su cumplimiento es una responsabilidad de todas las personas y organizaciones sociales, y su ejercicio requiere de un “sujeto activo, por tanto de una nueva ciudadanía cultural, política y social al mismo tiempo” (Guendel).

Para la construcción del buen vivir “les corresponde a las personas, colectividades y sus diversas formas organizativas: participar en todas las fases y espacios de la gestión pública y de la planificación del desarrollo nacional y local, y en la ejecución y control del cumplimiento de los planes de desarrollo en todos sus niveles” (Constitución 2008: Art. 278). Se “requerirá que las personas, las comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades y de la convivencia armónica con la naturaleza” (Art. 275).

Respecto a este reto, vale traer la reflexión del pensador Boaventura de Souza Santos (2009) quien recalca sobre la construcción del Estado plurinacional que la orientación a futuro debe ser la convivencia y las nuevas formas hegemónicas, más horizontales. Los derechos de la Pachamama, dentro del concepto del *sumak kawsay* que persigue el Estado plurinacional ecuatoriano, contienen mayores y nuevas formas de hacer gobierno, de hacer Estado y de hacer política.

Algo muy importante a tomar en cuenta es que hay tres formas de democracia: la representativa, la participativa y la comunitaria. En las comunidades se decide por consenso y esa es la forma de democracia comunitaria que contiene el concepto de la pluriculturalidad, que estaría midiendo la ruta por la carga histórica y no por la capacidad de voto. Eso es hacer justicia histórica y un mecanismo interesante para incluir la pluriculturalidad.

Para ello debemos preguntarnos hasta dónde queremos lograr la igualdad y hasta qué punto queremos mantener las diferencias. El objetivo es ser diversos, vivir diferente, pero ser iguales. No se debe tener miedo, este debe ser un riesgo calculado que nos ayude a profundizar la democracia en el continente, Ecuador está combinando la plurinacionalidad, el nacionalismo y la ecología. Ningún otro país tiene este tipo de principios.¹⁹

Gestión articulada en el ámbito territorial

- El sistema educativo debe orientarse a garantizar políticas públicas mediante estructuras y mecanismos más cercanos a la gente, procurando la democratización de los servicios en el territorio y garantizando la oferta pública como una oportunidad para todos. Con una

¹⁹ Uno de los retos que tiene el país para los próximos años es la construcción del Estado plurinacional e intercultural. Esta disposición constitucional abre las puertas hacia un Estado y una sociedad que se reconocen como diversos y diferentes, implica desde el Estado revisar su diseño; el proceso de definición de políticas públicas, tanto en sus enfoques cuanto en su ejecución; y las formas de relación con la sociedad.

institucionalidad que exprese en el territorio la política nacional con participación de diversos actores. Para ello, son claves los gobiernos locales (Constitución), redes o comunidades (territoriales), distritos, circuitos. Para el efectivo servicio del sistema de gestión educativa en el territorio, se necesita que el gobierno administre, pero a la vez una comunidad que pueda ejercer su rol veedor. El gobierno educativo a nivel territorial / cantonal aprende y asume decisiones. Las unidades territoriales desarrollan capacidades. Para ello, se requiere entregar la responsabilidad (transfiriendo fondos por regiones) y distribuirlo en conjunto por unidades territoriales.

Énfasis en el desarrollo de capacidades

- La Constitución y el Plan de Desarrollo ponen énfasis en el desarrollo de capacidades como pauta para el tipo de educación que se requiere impulsar en la construcción del buen vivir.
- Construir una educación orientada a la ampliación y potenciación “de las capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población” (pueblos, actores sociales y comunidades), “que posibiliten el aprendizaje y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura” (Art. 343), en armonía con la naturaleza. Para el Plan de Desarrollo “una educación de calidad favorece la adquisición de saberes para la vida y fortalece la capacidad de logros individuales (...) La educación, entendida como formación y capacitación en distintos niveles y ciclos, es fundamental para fortalecer y diversificar las capacidades y potencialidades individuales y sociales, y promover una ciudadanía participativa y crítica. Es uno de los medios más apropiados para facilitar la consolidación de regímenes democráticos que contribuyan la erradicación de las desigualdades políticas, sociales, económicas y culturales”.

- “La educación contribuye a la construcción, transformación y replanteamiento del sistema de creencias y valores sociales y a la revalorización de las culturas del país, a partir del reconocimiento de la importancia de las prácticas sociales y de la memoria colectiva para el logro de los desafíos comunes de una nación” (Plan Desarrollo Buen Vivir 2009-2013).
- Propiciar oportunidades y espacios para ejercer el derecho al aprendizaje (permanente) “a lo largo de toda la vida, con visión intercultural” (Art. 343), “aprovechando e integrando tanto las formas escolarizadas y no escolarizadas” (Art. 28), con atención al aprender a aprender. Especial atención demanda este nuevo enfoque hacia el desarrollo de los derechos de acuerdo al ciclo de vida de las personas, pensar en las personas que aprenden durante el ciclo de vida en su conjunto.
- Incorporación de las modernas tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo, propiciando “el enlace con las actividades productivas o sociales” (Art. 347). “En el ámbito rural, el acceso y conocimiento de nuevas tecnologías de comunicación e información juegan un papel central para disminuir los costos de transacción y hacer efectivo el régimen del Buen Vivir. La educación es un área clave para reducir la denominada brecha digital, cuya existencia profundiza las desigualdades e inequidades” (Plan de Desarrollo Buen Vivir 2009-2013).

Aprendizaje para el desarrollo local

- Se aspira a construir comunidades de aprendizaje, entendidas como una sociedad local que aprende, que innova, que consolida sus mejores tradiciones o que crea oportunidades, que en su mismo funcionamiento integra y desarrolla las capacidades de sus miembros.

- Hay una interacción estrecha entre educación y desarrollo, donde tanto educación como aprendizaje y desarrollo son un mismo proceso, solo que colectivo. La educación tiene una dimensión individual, una colectiva y una política. Tiene que ver con el poder que se deriva del acceso y la posibilidad de utilización y disfrute del conocimiento. Un poder que puede ser abstracto o concretarse en la participación en procesos de diagnóstico, identificación de problemas y alternativas de acción, gestión, control, organización de intereses particulares, construcción de propuestas educativas para la comunidad.
- Es posible afirmar que el desarrollo constituye un proceso de aprendizaje continuo. Si bien antes se centraba en indicadores de crecimiento de producción o del ingreso monetario, hoy en día se tiende a definir al desarrollo local como desarrollo humano, como un proceso continuado de integración y desarrollo de las capacidades de los miembros de la sociedad local, de las instituciones de la sociedad local.
- La gestión ciudadana a nivel local requiere oportunidades y espacios dinamizadores de construcción de política pública en la educación, los mismos que deberán identificarse de manera específica en cada contexto como punto de partida.

Bibliografía

- Aguilar Mario y Rebeca Bize (2010). *Pedagogía de la intencionalidad*. Santiago: Centro Mundial de Estudios Humanista, Virtual ediciones.
- Boaventura de Sousa Santos, Participación en el taller “Construyendo el Estado plurinacional”, organizado por Senplades. Quito, 21 de enero de 2009.
- Boaventura de Sousa Santos (2004). “La universidad en el siglo XXI. Viva la Ciudadanía”. En *Cuadernos Pedagógicos de la Escuela 4*. Bogotá.
- Bustamante, Juan Pablo y Rocío Peralbo. (2006) Documentos: “Educación, democracia y derechos humanos” y “Aportes al debate Educación... ¿para qué?” Ecuador: Unicef.
- Crespo, Carlos (2009). “La silla vacía. Claves de la Constitución 2008 para un nuevo sistema educativo”. En: *Aportes ciudadanos a la revolución educativa*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- Crespo, Carlos (2005). *Desafío de aprender*. Quito: Cafolis.
- Coraggio, José Luis (2001). *Educación y desarrollo local*. Buenos Aires.
- Guendel Ludwig (s/f), “Políticas públicas y derechos humanos” (mimeo).
- Fullan, Michael (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Lizarazo, Nelsy (2011). *La no violencia y la no discriminación como campos informativos: un aporte simbólico al buen vivir*. Cuenca: Pressenza IPA. Agencia de Noticias de Paz y No-violencia.
- Huanacuni Mamani, Fernando (2010). *Vivir Bien / Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Larrea, Ana María (2010). “La disputa de sentidos por el Buen Vivir como proceso”. En: *Socialismo y sumak kawsay. Los nuevos retos de América Latina*, Quito: Senplades.
- Martínez Pineda, María Cristina (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Editorial magisterio.
- Ministerio de Educación del Ecuador, *Plan Decenal*, <http://www.educacion.gov.ec/pages/interna.php?txtcodiinfo=104>
- Ministerio de Educación Ecuador y VVOB (2008). *Yo miro, yo sueño, yo cambio. Una mirada hacia adelante. Estudio de Línea Base*. Quito: Programa Escuelas Gestoras del Cambio.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Unesco.
- República del Ecuador. *Plan Nacional de Desarrollo, Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*.
- República del Ecuador. *Constitución 2008*.
- Unesco-VVOB. *Estudio sobre políticas, programas y proyectos gubernamentales de escuelas de calidad en Ecuador*. Quito, julio 2011 (versión en revisión). Capítulo 3: “Potenciales insumos para el desarrollo de un programa nacional de escuelas de calidad para el Buen Vivir en Ecuador”. Investigadora: Analía Minteguiaga.

Sumak kawsay/buen vivir:
Educación en el Estado plurinacional e intercultural ecuatoriano

Mariano Morocho Morocho

Profesor por el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Jaime Roldós Aguilera. Licenciado en Supervisión y Administración Educativas por la Universidad Técnica Particular de Loja. Especialista Superior en Gestión Local por la Universidad Andina Simón Bolívar. Diplomado en Alfabetización y Cultura Escrita por el Crefal México. Honorable Educador Iberoamericano y Máster Iberoamericano en Dirección Educativa por el Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad de Educación.

Ecuador es un Estado constitucional de derechos... intercultural, plurinacional y laico que propone, como máxima aspiración para el conjunto de la sociedad ecuatoriana, el buen vivir, *el sumak kawsay* (Art. 1 Constitución Política). Esta aspiración es posible concretar con un plan de Estado a largo plazo, donde el *sumak kawsay*/el buen vivir constituyan un horizonte de las políticas públicas; de ahí, la necesidad de conocer si el Plan Nacional del Buen Vivir del actual Gobierno contempla en su esencia el *sumak kawsay*, y si este plan contiene políticas educativas en el marco del Estado plurinacional e intercultural de conformidad con la Constitución.

En este contexto, en el presente artículo se visualiza un análisis sobre el buen vivir y *sumak kawsay* en la Constitución, el significado del buen vivir y *sumak kawsay* y sus implicaciones; el estudio del Estado plurinacional e intercultural; el *sumak kawsay* como principios con los cuales los pueblos y las nacionalidades hemos aportado sobre la visión del mundo y la convivencia con la Pachamama, y el *sumak kawsay*/buen vivir en la educación.

Sumak kawsay/buen vivir y educación en la Constitución del Estado ecuatoriano

En la Constitución, en la segunda parte del preámbulo, se expresa: “Decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, *el sumak kawsay*”. Así mismo, el Art. 14 del segundo capítulo Derechos del buen vivir de la Constitución determina: “Se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, *sumak kawsay*”.

El Art. 275, del título VI, Régimen de desarrollo, garantiza la consecución de esta aspiración al determinar: “El régimen de desarrollo es el conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas económicos, políticos, socio-culturales y ambientales, que garantizan la realización del buen vivir, del *sumak kawsay*”; y en el tercer inciso de este mismo artículo: “El buen vivir requerirá que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a su diversidades, y de convivencia armónica con la naturaleza”.

El Art. 276 establece siete objetivos para el régimen de desarrollo, el numeral 2 señala: “Construir un sistema económico, justo, democrático, productivo, solidario y sostenible basado en la distribución igualitaria de los beneficios del desarrollo, de los medios de producción y en la generación del trabajo digno y estable”.

Con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos, para la consecución del buen vivir, el Art. 277 determina seis deberes generales del Estado, el numeral 2 dice: “Dirigir, planificar y regular el proceso de desarrollo”, el numeral 5: “Impulsar el desarrollo de las actividades económicas mediante un orden jurídico e instituciones políticas que las promuevan, fomenten y defendan mediante el cumplimiento de la Constitución y la ley”.

De la misma manera, en el Art. 278 de dos responsabilidades establecidas a las personas, colectividades y sus diversas formas organizativas para alcanzar el buen vivir; en el numeral 1 determina: “Participar en todas las fases y espacios de la gestión pública y de planificación del desarrollo nacional y local, y en la ejecución y control del cumplimiento de los planes de desarrollo en todos sus niveles”. El Art. 280 establece: “El Plan Nacional de Desarrollo es el instrumento al que se sujetarán las políticas, programas y proyectos públicos; la programación y ejecución del presupuesto del Estado; y la inversión y la asignación de los recursos públicos”.

La Constitución en el título VII establece el régimen del buen vivir, allí determina diferentes sistemas, el Art. 340 señala: “El sistema nacional de inclusión y equidad social es el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo”; además: “El sistema se articulará al Plan Nacional de Desarrollo y al sistema nacional descentralizado de planificación participativa”.

De aquí se desprende que la misma Constitución omite el *sumak kawsay* al enfocar solamente al buen vivir.

El problema se origina cuando cada sector/actor social-político tiene visiones distintas, allí surge una contradicción de principios entre el movimiento indígena y el Gobierno. Nosotros tenemos una visión diferente del *sumak kawsay* con relación a la visión del Gobierno sobre el buen vivir, que es necesario clarificar para no confundir a la sociedad ni confundirnos entre nosotros.

En lo que respecta a la educación, la Constitución en el Art. 26 determina: “La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. La personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de

participar en proceso educativo”. Para el ejercicio de este derecho, reconoce tres sistemas de educación que se detallan a continuación:

- a) El numeral 14 del Art. 57 establece como un derecho colectivo de los pueblos y las nacionalidades indígenas: “Desarrollar, fortalecer y potenciar el **sistema de educación intercultural bilingüe** (el resaltado es nuestro), con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades, en consonancia con sus metodologías y aprendizaje”, y también determina: “Se garantizará una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basado en veeduría comunitaria y rendición de cuentas”.

El Estado, de conformidad con el numeral 9 del Art. 347 de la Constitución, tiene la responsabilidad de: “Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. Esta responsabilidad queda en letra muerta o en mera declaración, no se cumple cuando, por un lado, limita la potestad de las competencias de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib) a un área académica, además de disminuir el presupuesto de inversión a la mitad. No se cumple el principio de “progresividad” de nuestros derechos, nos reducen a una representación folclórica, funcional a la consolidación del modelo capitalista basado en el extractivismo minero y petrolero de las transnacionales.

- b) El Art. 343 determina: “El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la

población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente”.

- c) El Art. 350 de la Constitución determina: “El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanística; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo”.

Por consiguiente, los distintos sistemas educativos tienen su misión específica: El sistema de educación intercultural bilingüe, de desarrollar la lengua y la cultura de las nacionalidades mediante la gestión de los procesos educativos interculturales bilingües, en todos los niveles y modalidades educativas, desde la educación inicial hasta el nivel superior. El sistema nacional de educación, de formar el futuro ciudadano de conformidad con la filosofía del Estado plurinacional e intercultural, ¿cuál es? la democracia, en la educación inicial, básica y bachillerato. El sistema de educación superior, de formar profesionales, técnicos, artistas, investigadores a nivel superior de acuerdo con las diferentes áreas de desarrollo social, económico, político y cultural del país.

Sumak kawsay y sus implicaciones

Sumak kawsay, según Luis Montaluisa, en los diccionarios antiguos del kichwa significa: “vida hermosa, vivir hermosamente y en la actualidad significa ‘vivir en armonía’, la armonía no solamente con la Pachamama (cosmos, naturaleza), sino consigo mismo y con las demás personas” (Luis Montaluisa, *Sumak kawsay y otros términos en kichwa*).

Pablo Dávalos la define como: “Un concepto que propone cerrar las cesuras abiertas por el concepto neoliberal del desarrollo y el crecimiento económico”. En cambio, Tatiana Roa Abendaño afirma que “es una categoría central de la filosofía de vida de las sociedades indígenas... significa vida armónica, vivir bonito, vivir feliz, incorpora una diversidad de elementos de la cosmovisión de los pueblos indígenas: conocimiento, ética y espiritualidad, relación con naturaleza, visión de futuro”.

La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) en su proyecto político plantea como una ruptura del sistema actual del Estado, porque si no hay una independencia económica, participación democrática, la tan ansiada justicia social, o sea una refundación de las estructuras del Estado, del sistema neoliberal, es decir, un cambio del modelo económico, es imposible hablar del Estado plurinacional y peor aún del *sumak kawsay*.

Para los pueblos y las nacionalidades, el *sumak kawsay* es la vida en plenitud, expresión del bienestar personal, familiar y social de los pueblos, las nacionalidades y la sociedad en su conjunto; también es la vida armoniosa entre personas, consigo mismo y la naturaleza. No es capitalismo, que es un régimen económico donde la titularidad de los medios de producción es privada, que busca el bien en la economía sin considerar a las personas y peor a la naturaleza, los medios operan en función del beneficio, las decisiones económicas se toman en función de la inversión de capital y hacia las competencias por los mercados. Tampoco es el socialismo, que se basa en un sistema de organización social y económica centralizada y administrada desde el Estado, postulando la regulación de las actividades económicas y sociales, el control administrativo de las estructuras políticas y civiles por supuestos ciudadanos, sin considerar las diferencias por pensar en el hombre rico o pobre, idea que no cabe en los pueblos y nacionalidades, al igual que la izquierda o derecha, dicotomía occidental que no es nuestra como afirma Boaventura de Souza Santos.

El *sumak kawsay* es un modelo en oposición a la crisis, la violencia de sistemas, la desigualdad, la iniquidad, las

disparidades económicas, la destrucción e imposición, la apropiación; al supuesto desarrollo que busca el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de unos a costa de otros, sin importar la naturaleza; no es la unidad en la diversidad que es sinónimo de inclusión, homogeneidad y unitario. En consecuencia, la implementación del *sumak kawsay*, como máxima aspiración del Estado plurinacional e intercultural ecuatoriano, y como dice Catherine Walsh “... el nuevo deber ser del Estado”, implica:

1. Formular el plan de Estado plurinacional e intercultural, con visión a largo plazo que contemple al *sumak kawsay* y el buen vivir como horizonte de las políticas públicas, el pleno ejercicio de los derechos individuales y colectivos, así como el derecho de la Pachamama.
2. Establecer las políticas públicas dentro del Plan Nacional de Desarrollo y de manera específica en las de educación, con la participación activa de los actores sociales, económicos, políticos y culturales del país, tal como establece el segundo inciso del numeral 3 del Art. 85 relacionado a las Políticas públicas, servicios públicos y participación ciudadana, y el Art. 279 relacionado a la Planificación participativa para el desarrollo.
3. Implementar un nuevo modelo de vida (desarrollo) sustentable, en vez del modelo de desarrollo extractivista minero y petrolero, que proporcione seguridad alimentaria, fomente la agroindustria para la exportación con valor agregado, preserve los ecosistemas, respete y fortalezca la diversidad y biodiversidad, impulse la biotecnología, conserve los páramos, fomente el turismo ecológico; que garantice la vida de las futuras generaciones.
4. Romper los paradigmas neoliberales y de globalización que solo suponen el crecimiento económico a cualquier costo y el bienestar de unos pocos, que impulsa este gobierno a pretexto de la revolución ciudadana; así como los paradigmas del “gobierno malvado” (1980-96), “lograr los

precios correctos” y “el comercio es su ciente” que tomó vida en la era neoliberal de Reagan y Thatcher (Irma Adelman: 102).

5. Romper las dicotomías izquierda y derecha, pobre y rico; esto significa romper la dicotomía occidental y el pensamiento solo en el hombre, que no cabe en los pueblos y las nacionalidades indígenas. Las corrientes ideológicas seguirán gobernando el mundo, fruto de esas corrientes ahora vemos presidentes “progresistas” en la región, que no han podido romper las dicotomías, ni el propio Evo Morales en Bolivia ha podido hacer un “Estado comunitario”, a pesar de haber planteado un “socialismo andino-amazónico comunitario”. La ruptura de la dicotomía implica establecer estrategias que permitan reducir la brecha entre ricos y pobres.
6. Refundar un Estado plurinacional e intercultural, esto supone romper la estructura monocultural y neoliberal, caracterizada por leyes, instituciones de gobierno, régimen político y organizativo que responden solo a una cultura: la sociedad (elite) que ha conquistado el continente, como argumenta el sociólogo boliviano Luis Tapia (Catherine Walsh: 69).
7. Fortalecer la institucionalidad, con instituciones públicas apropiadas y compartidas: el primero permite atender las demandas específicas para implementar políticas públicas que garanticen la vida de los pueblos y las nacionalidades, y el desarrollo de su ciencia y la tecnología; el segundo gesta la atención de las demandas sociales de manera sistémica a partir del plan de desarrollo a largo plazo. En el ámbito educativo es imprescindible el fortalecimiento institucional de los tres sistemas de educación en los mismos términos.
8. Establecer el nuevo reordenamiento territorial con autonomía administrativa, técnica y financiera, en el marco del Estado plurinacional e intercultural, en dos vías: el primero, la organización geopolítica local y regional, y las circunscripciones territoriales; el segundo, en el marco del

ejercicio de los derechos colectivos de los pueblos y las nacionalidades (Art. 57 de la Constitución de la República).

9. Descolonizar los patrones del poder instalados por la modernidad, la colonialidad y el capitalismo, que no han permitido valorar los talentos humanos locales y nacionales, las riquezas naturales y culturales. Es razonable la afirmación de Boaventura de Souza Santos cuando afirma que hay que aprender del sur.
10. Despatriarcalizar, tanto en el movimiento indígena como en la sociedad en su conjunto, el concepto occidental de unidad = uno (individual), con el principio de paridad, *tinkunakuy, ayni*. Aquello implica también entrar en contacto y cuestionar a nuestros dirigentes que hablan de “unidad” del movimiento indígena, porque caemos en el mismo concepto individualista. Otro típico ejemplo del individualismo es la universidad = una ciencia única, por eso no está demás que podamos plantear una “pluriversidad”.
11. Asegurar la gobernabilidad, como expresan Shahid Yusufy Joseph E. Stiglitz “En un mundo donde los intereses globales y locales compiten con y, ocasionalmente, opacan los intereses nacionales, los temas de la gobernabilidad están llegando a dominar muchos aspectos del debate de larga duración acerca del papel del Estado”. Por consiguiente, para asegurar la gobernabilidad hay que cambiar los esquemas de gobierno, evitar caer en esquemas populistas y neopopulistas, como sostiene Sebastián Edwards, porque los populistas son los causantes de la inflación galopante, mayor desempleo, menores salarios y crisis económica en América Latina; ellos “implementaron políticas basadas en una expansión fiscal insostenible, libertad monetaria, proteccionismo e intervención gubernamental para redistribuir el ingreso y la riqueza” (S. Edwards: 224).

Estado plurinacional e intercultural

Considerando el valor del *sumak kawsay* en el preámbulo de la Constitución, su significado y sus implicaciones descritas, es importante situar el análisis del Estado plurinacional e intercultural que surge como respuesta a un problema fundamental del país "... la negación de su naturaleza multiétnica y pluricultural, la marginalización histórica promulgada por esta negación y la persistencia de un racismo profundo, incluido dentro del llamado 'socialismo del siglo XXI'" (Catherine Walsh).

Según Walsh, el Estado plurinacional e intercultural es un esfuerzo histórico y trascendental porque transforma las estructuras institucionales, sacude el peso colonial, (neo)liberal e imperial y refunda un nuevo Estado desde abajo, para que refleje y represente la diversidad de pueblos, de culturas, de procesos históricos, de formas de concebir y ejercer el derecho, la autoridad, la democracia, la gobernabilidad que promueva el buen vivir y el *sumak kawsay* para todos, en contra de la homogeneidad y unidad que ha permitido mantener la dominación económica, política, social y cultural, alentando los intereses del capital y mercado.

Boaventura de Souza Santos, en su presentación *La reinención del Estado y el Estado plurinacional* realizada en Santa Cruz, Bolivia, en abril de 2007, señala que el Estado plurinacional en Bolivia tiene un punto de partida en la marcha de los pueblos indígenas y originarios de 2002, por la aguda crisis económica del sistema que desembocó en la renuncia de Gonzalo Sánchez de Lozada de la Presidencia. En la charla presentada en Ecuador a la Asamblea Constituyente en 2008, *Las paradojas de nuestro tiempo y la plurinacionalidad*, sostiene: "La plurinacionalidad conlleva la refundación del Estado moderno, porque el Estado moderno tiene una sola nación, y en este momento hay que combinar diferentes conceptos de nación dentro de un mismo Estado".

Indica, además, el Estado moderno (monocultural y neoliberal) se caracteriza por la crisis económica, la desigualdad

social intensa, la destrucción de la ecología y las relaciones sociales ecológicas que puede colapsar el mundo, el colonialismo que actúa bajo otras formas, como colonialismo social o interno. Este Estado dista mucho entre la teoría política monocultural eurocéntrica desarrollada en el norte (Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y Estados Unidos, donde hablan del Estado de bienestar, sin embargo, solo se aprecia una sociedad de bienestar) y la práctica política transformadora producida en el sur que no se comunica, porque no hablan español y peor las lenguas indígenas.

También incorpora otro derivado de la plurinacionalidad, la poscolonialidad que reconoce que el colonialismo no ha terminado con la independencia, porque la marginación es aún un problema de clase, además de un problema racial y que para combatirlo es necesaria la acción afirmativa, con forma también que, para rescatar la justicia histórica, no bastan los derechos individuales, hay que reconocer los derechos comunitarios colectivos: primarios y derivados; el primero corresponde a los derechos que son propios y comunitarios, y el segundo deriva de las organizaciones sociales, gremiales y sindicatos.

Para la Conaie, "El Estado plurinacional es un modelo de organización política para la descolonización de nuestras naciones y pueblos (...) que desecha para siempre las sombras coloniales y monoculturales que lo han acompañado desde hace 200 años" (Conaie, 2007b: 5, 6 en C. Walsh). En este contexto, la plurinacionalidad es un concepto derivado de los pueblos y nacionalidades originarias de América de Sur, para transformar con estrategias y pensamiento alternativos.

En cuanto a la interculturalidad, considerada como proceso e instrumento de descolonización: "Es algo por construir. Permite imaginar y construir pasos hacia una sociedad distinta basadas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, equidad, simetría e igualdad, donde la diferencia es el elemento constitutivo y no un simple añadido" (C. Walsh). La interculturalidad por sí sola no rompe el Estado uni-nacional. Para B. de Souza Santos, la interculturalidad combina diferentes

conceptos de nación que no es solo un concepto cultural sino también político (ideológica y filosófica), además, presupone una cultura común, “punto de encuentro”; no hay interculturalidad si no hay una cultura compartida; esto es que cada sociedad organiza su plurinacionalidad, su convivencia plurinacional.

En este contexto, la interculturalidad significa articular la diversidad y superar los conflictos mediante el reconocimiento de las diferencias culturales que expresan cambios cualitativos y cuantitativos, colocando en igualdad de condiciones a las diversas culturas nacionales; es una esencia o un camino seguro para lograr la paz y el desarrollo, porque permite vivir con respeto y dignidad a través de los procesos dialécticos de concentración y participación de los mismos; y garantiza la unidad y la semejanza desde la diversidad, y sobre todo permite compartir el poder en los diferentes espacios y relaciones de poder (Mariano Morocho. *Educación Intercultural Bilingüe y desafíos en el Estado plurinacional*).

Por consiguiente, el Estado plurinacional e intercultural ecuatoriano, como el Estado multi o plurinacional en el ámbito internacional (en el mundo “desarrollado” occidental), como sostiene Catherine Walsh, implica el reconocimiento político de la presencia y coexistencia de naciones o pueblos étnicamente distintos, donde la idea de “nación” se refiere a una comunidad histórica, con un territorio natal determinado, que comparte una lengua y una cultura diferenciadas.

Por lo mismo, este Estado sino es posible crear, debe refundar en su esencia con el aprendizaje de los diferentes, de los otros (parte del sur que son los pueblos, nacionalidades de raíces ancestrales) que han sufrido, más que con el desarrollo del capitalismo global. El aprendizaje significa que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo, es estar atentos a la diversidad del mundo que es inagotable, esa diversidad cultural que también es económica, política y social.

Sin olvidar la historia que indica que no comenzamos de cero, el Estado monocultural y uni-nacional que aún pervive,

el modelo económico neoliberal que ha fracasado, la incertidumbre del posneoliberalismo y la relación del Estado y la democracia; el Estado plurinacional e intercultural impulsa refundar el Estado, donde la plurinacionalidad reconoce la existencia de nacionalidades y pueblos indígenas como entidades históricas, herederas y genuinas de las civilizaciones milenarias, con sus propias lenguas de raíces ancestrales y, como menciona C. Walsh, conlleva a la autodeterminación pero no de independencia; también permite romper con el marco unicultural, no como división sino como estructura más adecuada para unificar e integrar.

En cambio, la interculturalidad apunta como una mejor alternativa de desarrollo a la sociedad contemporánea, porque permite vivir con respeto y dignidad a través de los procesos dialécticos de concentración y participación de los mismos. Este concepto multidisciplinario y dinámico expresa cambios cualitativos y cuantitativos, coloca en igualdad de condiciones a las diversas culturas nacionales, conlleva a relaciones y articulaciones de la diversidad como un medio y un fin en la construcción de una nueva sociedad. La interculturalidad es reconocer y entender al otro, la alteridad, y poner iguales y entre equivalentes o semejantes.

En este aspecto, la educación para toda la sociedad ecuatoriana y la educación intercultural bilingüe para los pueblos y las nacionalidades en el ejercicio de los derechos colectivos cumple un rol protagónico en la formación de las futuras generaciones, que reconozcan la diversidad y construyan una nueva sociedad intercultural, capaz de convivir y compartir el poder entre las nacionalidades, pueblos y la sociedad en su conjunto.

Buen vivir y educación

Según los criterios con que se formuló la Constitución, el enfoque del buen vivir diere de la propuesta del Plan Nacional para el Buen Vivir y los planes institucionales de educación

para el buen vivir, toda vez que el buen vivir que contempla el Plan del Gobierno es un buen vivir aristocrático, dicho de otra manera, para una buena vida. Además, dicho plan induce a un modelo de desarrollo económico extractivista minero y petrolero, con una mirada económica desde la visión capitalista.

De los ocho objetivos específicos, establecidos en el Plan Nacional para mejorar las capacidades y potencialidades de la población, cada uno tiene como referente al buen vivir, incluso el objetivo relacionado con la educación intercultural bilingüe propende al buen vivir; así, el objetivo 3 plantea fortalecer la educación intercultural bilingüe y la interculturalización de la educación, sin embargo, no menciona el *sumak kawsay*.

En este sentido, la propuesta de educación solo propende a generar procesos que enrumbe la buena vida, traducida en la supuesta calidad de vida, con un discurso retórico de la interculturalidad, con programas educativos de inclusión en clara contradicción a los principios de la plurinacionalidad y la interculturalidad, porque la inclusión no privilegia la diferencia ni articula ni dinamiza procesos dialécticos de consenso o acuerdos entre las partes.

Otro ejemplo es la educación para la democracia y el buen vivir que, según el propio Ministerio de Educación, es un programa emblemático que contiene temas relacionados con la sexualidad, educación ambiental, educación para la salud, educación preventiva de uso indebido de droga, orientación y bienestar estudiantil y educación familiar; así como las unidades del milenio referentes de excelencia educativa que maximizan el bienestar de los estudiantes y produce un efecto de “demostración” porque ofertan un servicio educativo público de alta calidad en zonas rurales, en desmedro de otros centros educativos ubicados en las diferentes comunidades.

Las propuestas o programas educativos que impulsa el Ministerio de Educación giran alrededor de infraestructura, equipamiento; reformas y más reformas que en la práctica no producirán cambios profundos en cuanto a establecer un modelo educativo formulado a partir de la experiencia educativa ecuatoriana. Las reformas educativas impuestas y promovidas

como cosa nueva carecen de legitimidad y de innovación, debido a la improvisación de los administradores educativos, a pesar de la buena intención de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), con el modelo de gestión que desconcentra las responsabilidades de la autoridad educativa nacional. Así, hablar del buen vivir en la educación ecuatoriana, por ahora, es hablar del derroche económico sin objetivos ni metas claras que vaya a mejorar la calidad de educación.

Sumak kawsay y educación

Como comparte la filósofa Ileana Almeida, es un concepto estético (hermosa, mostrar su honra) y ético (hacer lo bueno y el bien), es una idea comunitaria de convivir en armonía con la naturaleza, bajo las leyes naturales, es una respuesta a situaciones y necesidades reales que los gobernantes y, en particular, las autoridades educativas no han logrado entender su esencia, por ello se han limitado competencias autonómicas en el manejo de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), desconociendo que la Dineib representa un sistema de pensamiento cultural indígena.

El *sumak kawsay* en la EBI tiene una visión holística a largo plazo, porque no se basa solo en el conocimiento de las letras y números, con contenidos que están fuera de la realidad (copiados del exterior); a pesar de ello, el *sumak kawsay* pasa a un segundo plano. No obstante, la educación tiene un rol decisor para concretar el *sumak kawsay*, al constituir una vivencia pedagógica y cotidiana de una sociedad, no se puede deslindar de la responsabilidad del desarrollo de la ciencia y la tecnología que es posible lograr en la educación ecuatoriana, al desarrollar la lengua y la cultura de los pueblos y las nacionalidades, porque la lengua es el único medio de producción de la ciencia y tecnología.

El *sumak kawsay* en educación conlleva a descolonizar la educación que tiene como fundamento la supuesta civilización del conocimiento, las retóricas del mejoramiento de la

calidad de vida, la historia, la visión del futuro; esta educación que ha perennizado desde la Colonia de sumisión y humillación, de creer que todo lo que viene de afuera es lo mejor, al punto de lograr que sigamos a la cola de los países llamados del primer mundo, por cuanto en la educación ecuatoriana, so pretexto de la reforma, solo se ha dedicado a copiar y repetir metodologías, tecnologías, modelos pedagógicos, capacitaciones, modos de equipar, evaluaciones. Esta última responde a teorías caducas con criterios punitivos.

Bibliografía

- Almeida, Iliana (2011). *El sumak kawsay*. Quito.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Registro Oficial.
- Dávalos, Pablo (2008). *El sumak kawsay (buen vivir) y las cesuras del desarrollo*.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011). Quito: Registro Oficial N° 417.
- Mayorga, Fernando (2007). *Acerca del Estado plurinacional*, Cochabamba.
- Medellín, T. Pedro (2004). *La política de las políticas públicas*, serie 93, Santiago de Chile: Cepal.
- Merkel, Wolfgang (2008). "Democracias enraizadas y defectuosas", en *Estado, democracia y populismo en América Latina*, primera edición, Clacso, Coeditores.
- Ministerio de Educación (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2015*. Quito.
- Montaluisa, Luis (2008). *El sumak kawsay y otros términos de la cosmovisión kichwa*.
- Morocho, Mariano (2009). "Educación Intercultural Bilingüe y desafíos en el Estado plurinacional", en *Ecuador Estado Plurinacional Hoy*, Ed. Fundación Pueblo Indio.
- Roa, Abendaño Tatiana y otras fuentes. www.iniciativaambiental.net, www.biodiversidadla.org, www.gara.net
- Rodríguez, Tatiana. *Sumak kawsay como expresión de la descolonialidad del poder*.
- Santos, Boaventura de Souza (2009). "Las paradojas de nuestro tiempo y la Plurinacionalidad", en *Plurinacionalidad, democracia en la diversidad*, Compilación A. Acosta y E. Martínez, 1ª Edición.
- Santos, Boaventura de Souza (2007). "La reinención del Estado y el Estado plurinacional", Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- Senplades, Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013.
- Torres, Víctor Hugo (2008). *Política públicas, territorios y localidades*, 1ª edición, Abya-Yala-Comunidec.

Varios. *Líderes, Pueblos y Nacionalidades*. opiniones y criterios sobre los temas.

Walsh, Catherine (2008). "Estado Plurinacional e Intercultural", en *Política exterior y soberanía*, Año 3. Caracas.

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad*, 1ª edición, Quito: UASB/Ediciones Abya-Yala.

Interculturalidad crítica como un aporte para el buen vivir

Hugo Venegas Guzmán

Maestrando en políticas públicas y gestión social por la Flacso Sede Ecuador. Experto en derechos humanos, derechos de la niñez, calidad de la educación, políticas públicas en educación, participación y actoría en procesos educativos y sociales.

Las diversas formas de ver el mundo, el conocimiento, la educación, el desarrollo, la política, la economía, la sociedad y la vida misma son aspectos que, en la actualidad, toman más fuerza y sentido en el debate en Ecuador, la región andina, en algunos espacios políticos, sociales y académicos de América Latina.

Los cambios de paradigmas, los emergentes teóricos del sur,²⁰ las propuestas de diversificación y democratización epistemológica, la ampliación de horizontes del conocimiento local y global, la expansión de los derechos humanos, la valoración del pensamiento propio, la búsqueda de nuevos sentidos para formas de vida más coherentes y armónicas con la naturaleza y el ser humano, la exigencia de los jóvenes latinoamericanos de una educación pública gratuita y de calidad, la sensibilidad de la sociedad y algunos gobiernos latinoamericanos por la equidad social y la justicia, las diversas voces de mujeres, jóvenes, indígenas, afrodescendientes, niños, que proponen ser actores para el ejercicio pleno de sus derechos en todos los ámbitos, la búsqueda de un cambio civilizatorio hacia formas de vida y gobierno acordes a una conciencia planetaria por la

²⁰ Cabe resaltar los esfuerzos y propuestas teóricas de Edgar Morin acerca del pensamiento del sur.

protección del planeta, de la naturaleza y de los recursos naturales, la búsqueda de unidad de los países latinoamericanos hacia un continente de paz y buen vivir, entre otros aspectos, son temas relevantes en las nuevas agendas de la sociedad y los países.

El presente artículo²¹ aborda un aspecto básico para el debate, la interculturalidad crítica, que tiene relación con el diálogo y la acción solidaria, respetuosa y transformadora a través del encuentro, conocimiento, valoración e integración mutua entre las diversas culturas, en búsqueda de cambios en lo político, económico, social, cultural, educativo, institucional y en la vida cotidiana, para construir relaciones humanas fraternas, en igualdad de derechos, dignidad y condiciones en estos y otros campos.

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (Unesco, 2001) expresa que:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (...) el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de su contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública (...) La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso

²¹ Basado en las conferencias presentadas por el autor en el evento internacional organizado por la Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín, Colombia, tema: "Interculturalidad crítica y desarrollo sostenible", noviembre 2010 y abril 2011.

a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria (...) La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos. (Unesco, Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, Art. 1-4).

A la luz de estos principios, los avances en el tema de la interculturalidad, especialmente en América Latina, tienen en este momento un aporte sustancial tanto en el desarrollo conceptual como en la práctica social y política, que nos permite enriquecer estos conceptos y avanzar en propuestas de cambio.

En Ecuador hay avances teóricos, epistemológicos, políticos, sociales, culturales y pedagógicos alrededor de la interculturalidad y del buen vivir. Cabe anotar algunos artículos que señala la Constitución Ecuatoriana (2008) en el régimen del buen vivir:

Art. 340.- El sistema nacional de inclusión y equidad social es el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo.

El sistema se articulará al Plan Nacional de Desarrollo y al sistema nacional descentralizado de planificación participativa; se guiará por los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación; y funcionará bajo los criterios de calidad, eficiencia, transparencia, responsabilidad y participación.

El sistema se compone de los ámbitos de la educación, salud, seguridad social, gestión de riesgos, cultura física y deporte, hábitat y vivienda, cultura, comunicación e información, disfrute del tiempo libre, ciencia y tecnología, población, seguridad humana y transporte.

Art. 341.- El Estado generará las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus vidas, que aseguren los derechos y principios reconocidos en la Constitución, en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación, y priorizará su acción hacia aquellos grupos que requieran consideración especial por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o en virtud de su condición etaria, de salud o de discapacidad.

La protección integral funcionará a través de sistemas especializados, de acuerdo con la ley. Los sistemas especializados se guiarán por sus principios específicos y los del sistema nacional de inclusión y equidad social.

El sistema nacional descentralizado de protección integral de la niñez y la adolescencia será el encargado de asegurar el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Serán parte del sistema las instituciones públicas, privadas y comunitarias.

Art. 342.- El Estado asignará, de manera prioritaria y equitativa, los recursos suficientes, oportunos y permanentes para el funcionamiento y gestión del sistema.

Sección primera: Educación

Art. 343.- El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, e caz y e ciente.

El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Por otra parte, el Plan Nacional del Buen Vivir señala:

Objetivo 8: Afirmar y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad

Unidos en la diversidad, somos un país plurinacional e intercultural que garantiza los derechos de las personas y colectividades sin discriminación alguna. Valoramos nuestra diversidad como una fuente inagotable de riqueza creativa y transformadora.

Fundamento

Históricamente condicionados, los sistemas de la cultura abarcan todos los niveles que componen el orden común y con guran, en cada época, las formas que asume la vida social transmitida de generación en generación. Estas formas reciben el nombre de identidad, y son entendidas como un conjunto de caracteres que expresan las relaciones de las colectividades con sus condiciones de existencia histórica y social. Entre estos caracteres, es posible reconocer los de larga duración y los transitorios. Los primeros aseguran la continuidad de las sociedades en el tiempo —y lo hacen bajo la forma de la tradición y la memoria histórica—; los segundos corresponden a momentos del devenir social y humano. La realidad de la cultura es coextensiva a la realidad social, por tanto, si existen diversas sociedades, existen diversas culturas, lo que exige hablar desde en ese marco.

La interconexión entre lo social y cultural implica que el Estado debe preservar y garantizar los derechos culturales (individuales y colectivos), como soporte básico de la reproducción de la vida humana. La sociedad, por su parte, tiene el compromiso y la función de observar, vigilar y exigir que el Estado cumpla su papel. El Estado y la sociedad tienen responsabilidades compartidas, en la perspectiva de asegurar las condiciones de permanencia y reproducción de la cultura en sus múltiples expresiones. Ni uno ni otra pueden sustraerse de sus

responsabilidades. Las culturas, el Estado y la sociedad no son realidades acabadas, sino en permanente construcción.

Al asumir el mandato constitucional de reconocimiento y afirmación de la plurinacionalidad y de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana, el Estado adopta una concepción de cultura amplia e incluyente; acoge concepciones que dan cuenta de la multiplicidad de universos simbólicos, expresados en las diversas memorias históricas, así como las prácticas de vida de los pueblos y nacionalidades ancestrales que viven a lo largo del territorio nacional. Y, al mismo tiempo, reconoce las prácticas de grupos culturales, que emergen como resultado de las transformaciones sociales contemporáneas.

En esta perspectiva, incorpora el concepto de interculturalidad que, junto con el de plurinacionalidad, representa un avance significativo para la comprensión de la compleja realidad cultural ecuatoriana, en donde coexisten diversas nacionalidades, pueblos, culturas y grupos identitarios en relaciones de contacto, intercambio y convivencia. Esta nueva perspectiva permite examinar otras formas de diversidad, tales como la diversidad regional, de género, generacional y, sobre todo, analizar la capacidad de cada una de ellas para contribuir y aportar a la construcción de relaciones de convivencia, equidad, diálogo y creatividad en la complejidad del mundo global.

La acción pública, propuesta desde este objetivo, abre posibilidades múltiples para hacer realidad la economía endógena para el buen vivir y sostenible, sobre la base de la identidad y la relación necesaria entre el patrimonio ambiental y cultural. Entendida de ese modo, la interculturalidad aparece como una apuesta al futuro que, junto con el reconocimiento de la plurinacionalidad y el buen vivir, tiene la capacidad de lograr acuerdos entre los actores culturales, sociales, políticos e institucionales diferenciados. Su acción está encaminada a la construcción de una sociedad incluyente, solidaria, soberana y recíproca, capaz de fundamentar una propuesta de desarrollo a largo plazo, que permita enfrentar los desafíos de la globalización y sus contradicciones en la actual crisis mundial.

Intraculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad

La “intraculturalidad” es como símil del espejo,²² individual y socialmente. La identidad, el sentido de pertenencia, el autorreconocimiento, la conciencia de la propia historia, la forma de vida, el territorio en el que vivo y del que me siento parte, mi vestimenta, mi cultura alimenticia, los símbolos, ritos, objetos que valoro y uso, mi relación con la naturaleza y las demás personas, las condiciones económicas, sociales, mi matriz cultural, lugares y personas que amo, constituyen un “campo” único, un “espacio vital”, la “cultura propia”.

A nivel social, la intraculturalidad se refiere a las condiciones que vive una cultura, su valor, autorreconocimiento, situación, necesidades y posibilidades de fortalecerse, especialmente en lo cultural y lo político. No puede haber verdadero “diálogo intercultural” en condiciones asimétricas, por ello la importancia del fortalecimiento intracultural para el diálogo en igualdad de condiciones en todos los campos.

La multiculturalidad es como el “mosaico” que se construye con una serie de piezas, por lo general de pedazos de cerámicas de colores que permiten elaborar una composición artística, colorida, diversa, en la que cada pieza forma parte de un todo, está integrada a esa figura, es parte de ella, pero sin posibilidades de cambio, con sus fronteras delimitadas, prácticamente estáticas y que no se pueden modificar ni sus formas ni colores ni estructuras. La mirada formal, “occidental”, de la diversidad cultural tiene relación con la “tolerancia”, proceso de “inclusión” relacionado con la necesaria asimilación de determinados grupos a la sociedad, sin topar los temas estructurales, ni del poder, ni de la cultura dominante, ni de la economía, ni de la educación, peor aún de la religión o los símbolos y formas de vida. Esto ocurre con migrantes, “reservas indígenas” en Norteamérica, países latinoamericanos que tratan de negar o invisibilizar a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, peor aún compartir espacios de poder.

²² Lenguaje figurativo (espejo, mosaico y caleidoscopio), tomado de la conferencia de Juan Pablo Bustamante en el encuentro sobre Etnoeducación, Quito, noviembre de 2010.

La interculturalidad, en cambio, es como el caleidoscopio, en el que se mezclan colores y formas, se cambian las estructuras y se abren los límites para construir nuevas formas, nuevas formas, diversas, irrepetibles, estéticas, en una interacción real, compleja. Cada forma “afecta” a la otra y no hay entre ellas jerarquías, sino una interacción esencial para formar una nueva forma, guardando su propia forma y color.

De la interculturalidad funcional hacia la interculturalidad crítica

No todo discurso interculturalidad ni toda acción a favor de la interculturalidad favorecen a los pueblos y culturas originarias o pueblos en condiciones de vulnerabilidad o exclusión.

Es necesaria una diferenciación muy clara entre lo que es el interculturalismo funcional y lo que puede y debe ser el interculturalismo crítico. En Bolivia, al primero se le denomina interculturalismo neoliberal. El funcional es el multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa y la discriminación positiva. Busca promover el diálogo y la tolerancia, sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes.

La interculturalidad crítica busca suprimir las causas de la asimetría social y cultural por métodos políticos, no violentos. Aborda factores estructurales históricos, políticos, económicos, militares, etc. Problematiza todos estos factores y analiza a fondo los problemas y las causas de la exclusión y dominación cultural, para enfrentar y resignificar y reconstruir las estructuras sociopolíticas, culturales, principalmente.

Un diálogo intercultural asimétrico favorece los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo (Fornet, 2000).

El enfoque de la interculturalidad crítica en la educación es un enfoque que prioriza en ella la formación de ciudadanas y ciudadanos interculturales, comprometidos en la construcción de una auténtica democracia multicultural inclusiva de la diversidad que nuestro país contiene.

El enfoque de la educación que se desprende de la interculturalidad crítico-liberadora no es funcional sino más bien crítico al modelo económico y societal vigente.

Tiene que ver también con un modelo de democracia auténtica; es decir, de la democracia inclusiva de la diversidad que nuestros pueblos y países necesitan para poder hacer realidad el desarrollo humano integral, propio, como el buen vivir (*sumak kawsay*) que establecen las constituciones de Bolivia y Ecuador.

Sin diálogo intercultural auténtico, en igualdad de condiciones, no es posible un desarrollo integral ni un Estado intercultural y plurilingüe.

Tiene que ver con la voz, participación y derechos de todos los pueblos indígenas, afrodescendientes, originarios y campesinos, pero también con la diversidad cultural presente en nuestro país. Se deben trabajar niveles de representación, proyecto político, económico, cultural, educativo, ambiental y de desarrollo.

Desde el enfoque de ciudadanía intercultural, el uso público de las lenguas es y debe ser un derecho colectivo fundamental. Estas no deben limitarse, sin embargo, a la revitalización de lenguas. Las políticas lingüísticas son políticas de identidad y deben abarcar también la promoción en lo público de los componentes no lingüísticos de las culturas. El uso de las lenguas y las culturas que están detrás de ellas se hacen necesarios en todos los espacios públicos y en la educación de nuestros países.

La educación intercultural debe ser diversificada, abierta a las diferencias y flexible a las circunstancias. No debe ser homogeneizante. No se puede ni se debe pretender aplicar un mismo tipo de educación intercultural bilingüe en todo el sistema. El pasado histórico y los retos presentes no son los mismos en los Andes, en la Costa o en la Amazonía. Además, debe trabajarse muy seriamente en la interculturalización de todo el sistema educativo.

Uno de los objetivos de la educación contemporánea, el conocimiento del mundo y el conocimiento de las culturas, desde el mundo y las culturas locales, nacionales, regionales y mundiales (Tubino, 2009).

Para ello es necesario llevar a las escuelas, a las aulas, conocimientos, experiencias, saberes, símbolos, festividades, literatura, audiovisuales, textos, que reflejen esta diversidad cultural. Algunos autores proponen la necesidad de una democratización epistemológica y una diversidad de contenidos y lenguajes en la educación de nuestros países megadiversos. No podemos priorizar ni enseñar únicamente el llamado conocimiento científico occidental, sino replantear una educación que promueva y valore las diversas formas de conocimiento, de aprendizajes, de experiencias prácticas y encuentros significativos con otras culturas. Muchas veces conocemos más de las culturas y países europeos o norteamericanos, que de las culturas de nuestros países o de América Latina.

De igual forma, debemos considerar las tecnologías, como un campo importante que debe ser diversificado, hacia un “pluralismo tecnológico”, es decir, no podemos a nombre de las TIC pensar que es la única forma de modernización del aprendizaje en las escuelas, sino incorporar en el aprendizaje las tecnologías más diversas, que es el conjunto de conocimientos propios de los diversos oficios o artes industriales, en esto también las culturas indígenas y originarias tienen una gran riqueza de saberes prácticos, así como también otro tipo de tecnologías que pueden traerse al aula. Lo fundamental en este tema es plantearse dos preguntas fundamentales: ¿Cómo funcionan las cosas y cómo se hacen las cosas? Debemos considerar que las personas pueden decidir qué tecnologías quieren conocer, usar o con cuáles eligen aprender. Por supuesto, las TIC bien utilizadas pueden ser también una herramienta potente para los aprendizajes del mundo y las culturas, pueden ser una ventana al conocimiento del mundo, siempre y cuando no sesgue o limite su uso a contenidos que no reflejen la diversidad cultural que proponemos.

Al respecto, Raúl Fernet (2009) expresa que:

... debemos estar conscientes de que estas propuestas interculturales en tanto que propuesta alternativa (...) se lanza

en un contexto epistemológico ocupado, invadido, por la cultura científica dominante, entendiendo por esta no solamente una constelación abstracta de saberes más o menos relevantes para el ser humano y su estar hoy en el mundo, sino también un dispositivo de concentración de poder que condiciona e hipoteca la producción misma de conocimiento, así como su transmisión, su administración, su empleo, su organización e institucionalización.

Esta cultura científica dominante tiene en sí una hegemonía epistemológica que se impone como imparable fuerza de creación única de realidad y de trato con la realidad (...) Este proceso de planetarización de la tecnología moderna, es decir, de la tecnociencia ha llevado, a nuestro modo de ver, a un desequilibrio epistemológico sin precedentes en la historia de la humanidad (...) por lo tanto, si es que queremos que la propuesta intercultural tenga un futuro o, mejor dicho, para que se pueda desplegar como una fuerza alternativa de configurar el mundo contemporáneo en la dirección de un mundo de alteridades que se respetan y que se expresan su solidaridad. (Fernet, 2009).

La sociedad es la llamada a esta democratización epistemológica, debemos avanzar hacia una “sociedad educadora” que, por la fuerza de su presencia, demanda espacios para lo que hemos denominado democratización epistemológica, democratización de saberes, diversificación de enfoques, contenidos, lenguajes, símbolos, experiencias. Pero son también nuestros Estados y las diversas instancias de gobierno las que deben asumir el reto, no necesariamente desde una perspectiva de un “Estado docente”, porque se corre el peligro de la homogenización, sino más bien como un “Estado intercultural” que asume la diversidad cultural en todas sus instancias, políticas y acciones.

La riqueza de nuestra historia, de nuestra población diversa, demandan procesos también dinámicos y complejos en la interculturalidad que se relacionan con identidades también diversas. En este sentido, la cultura tiene múltiples

manifestaciones, entre ellas, la lengua, el lenguaje, los idiomas y los dialectos originarios. Estos múltiples lenguajes permiten el diálogo intercultural a partir de una forma propia de comunicación. Allí entra en juego la necesidad de garantizar el derecho a los pueblos y nacionalidades de conservar, promover, inclusive, exigir a los Estados el reconocimiento y uso oficial de dichas lenguas, principalmente, en el ámbito educativo. Sin embargo, no debemos ver la enseñanza de lenguas originarias en la educación como algo meramente mecánico o instrumental. Detrás de cada lengua hay una cultura, pueblos con una historia, forma de vida, símbolos, ritos, cosmovisiones, saberes únicos e irrepetibles, que todos los países y sociedades estamos llamados a defender, promover y proteger. La visibilización, el conocimiento, la valoración, el intercambio con nuestras culturas es un elemento crucial en una educación intercultural. Pero hacemos nuevamente énfasis en que este diálogo debe ser entre iguales, en igualdad de condiciones, derechos y dignidad.

Debemos traer a nuestras escuelas esa riqueza, no como elementos “folclóricos”, sino en la profundidad de los sentidos de todos estos elementos. Debemos hacer de nuestras escuelas espacios interculturales de vida cotidiana. Este intercambio cultural, simbólico, humano nos permitirá conocernos y formarnos como ciudadanos interculturales, plurales, diversos, portadores de un proyecto político, social, económico, educativo más equitativo, justo y solidario, que cuestiona las asimetrías del poder, lo que en Bolivia se denomina como “descolonización” hacia un proceso político de cambio.

Algunos de los desafíos en este campo, es el fortalecimiento, visibilización en todos los escenarios de los pueblos y nacionalidades indígenas, originarias y afrodescendientes, verdaderos procesos de intraculturalidad y empoderamiento. Pero también es necesaria la democratización de las relaciones públicas y la interculturalización de los espacios políticos, económicos, sociales, culturales, educativos y simbólicos. Este diálogo e intercambio intercultural rede ne un paradigma

clásico de la academia occidental, el de la relación sujeto-objeto, hacia un paradigma fundamentado en la “intersubjetividad”.

De esta manera, podemos hablar de la interculturalidad como herramienta de emancipación. Jorge Viaña (2009), respecto a la vinculación entre la interculturalidad y la cosmovisión, mani esta “El buen vivir, como elemento central y transversal para plantear claramente la superación de una visión economicista e instrumental de la naturaleza. Esto es en sí mismo una fuente de cuestionamiento a las formas de desarrollo del capital y la depredación de la naturaleza, elemento central de las luchas por la construcción de otra cultura, como base común de una real y sincera relación intercultural que hoy no existe”. La Constitución Política ecuatoriana señala que “toda persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza”.

Por tanto: “En una visión profunda y emancipatoria de la interculturalidad deben asumirse parámetros fuertes de transformación de la noción de cultura. La constitucionalización de los derechos de la naturaleza puede abrir el debate, posibilitar el dar primeros pasos concretos, tanto teóricos como prácticos, de superación de la crisis de la macrocultura moderna, a partir de una nueva manera de comprender la relación naturaleza y cultura, no como antagonica ni antropocéntrica, características ambas de visiones eurocéntricas de la cultura. La interculturalidad solo será posible a escala societal y de una forma emancipatoria si continúa ese proceso de transformación, no solo de la noción de interculturalidad, sino también de la noción y uso dominante de la cultura (Viaña, 2009).

Están en juego, entonces, en la interculturalidad, no solo paradigmas, cosmovisiones, miradas diversas de las culturas, sino un proceso político, social, económico y cultural de cambio profundo, que replantea modelos de vida, desarrollo, ambientales, relaciones hacia una nueva cultura que retoma saberes de las culturas originarias, y lo positivo de todas las culturas de la humanidad, en su relación armónica con la naturaleza y la sociedad, en elementos profundos de

solidaridad, en la centralidad de la Pachamama como sujeto de derechos y de construcción de un proyecto sostenible de desarrollo, uno de los temas centrales del buen vivir personal, familiar, comunitario, social, nacional y, posiblemente, planetario.

Bibliografía

- Fornet-Betancourt, Raúl (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización*, Instituto Internacional de Integración. La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2004). *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Aachen.
- García Canclini, Néstor (2002), *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Argentina: Paidós.
- ONU (2005). *Documento final de la Cumbre Mundial 2005*. Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, Nueva York.
- ONU (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Comisión Brundtland): Nuestro Futuro Común*, Nueva York.
- ONU (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development*, New York.
- Quijano, Aníbal (2000), *Colonialidad del poder: Cultura y conocimiento en América Latina*, Buenos Aires: Ed. Signo.
- Silva-Colmenares, Julio (2007). *Crecimiento económico y desarrollo humano. Una distinción necesaria en la búsqueda de un nuevo modo de desarrollo*. Universidad Autónoma de Colombia.
- Sousa Santos, Boaventura de (2008). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*, La Paz: Clacso.
- Tubino, Fidel, Del interculturalismo funcional, Fuente: *Interculturalidad para todos: ¿un slogan más?* en http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=694, PUCP, s/f.
- Unesco (1990). Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Jomtien.
- Unesco (2001). Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural, adoptada por la Conferencia General de la Unesco en su 31ª reunión. París.
- Viaña, Jorge (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación*, Instituto Internacional de Integración. La Paz: Convenio Andrés Bello.

Educación para el buen vivir: aproximaciones y distancias

David Acurio Páez

Doctor en Medicina y Cirugía. Máster en Salud Familiar y Comunitaria por la Universidad de Cuenca. Diplomado en Gerencia Social. Excoordinador del Contrato Social por la Educación zona sur. Profesor universitario y vicedepartamento del Azuay.

1. La metáfora del buen vivir

Hoy por hoy percibimos el “buen vivir” como una metáfora — un imaginario, una composición— que recupera el sentido del mundo de la vida y lo hace paradigma, es más algo por el que tenemos que trabajar y demandar, que un elemento alcanzado y vigente. Es probable que por esa condición de metáfora, no tengamos acepciones comunes, ni su significado claro de su significado y dimensiones.

El paradigma del buen vivir cuestiona y confronta el concepto de desarrollo que hasta ahora hemos asumido, cuestiona la existencia de un Estado en retirada, que por pequeño resultaba casi inexistente, un Estado que quería y no podía o quizá que ni quería, ni podía. Cuestiona también a la sociedad cuya referencia de vida es el consumo, la sobrevivencia individual, la acumulación, el tener éxito individual por encima de todo.

El *sumak alli kawsay* —como comprensión de los pueblos originarios de América Latina, que recuperó la Constitución de Montecristi— alude a una vida plena, a una nueva construcción de sociedad, propone otras formas de relaciones que permitan alcanzar lo que Aristóteles concibió como la “felicidad”, posible de alcanzar únicamente si hay felicidad de todos.

Por lo tanto, una sociedad con equidad es la base de una sociedad del buen vivir, quizá por ello la nueva Constitución ecuatoriana, al proponer el régimen del buen vivir, plantea que este supone mejorar la calidad de vida, desarrollar capacidades, contar con un sistema económico que promueva igualdad a través de la redistribución social y territorial de los beneficios.

Buen vivir que demanda una nueva ética, una ética del cuidado, que supone: a) El cuidado de uno mismo, de su cuerpo, de su espíritu, de su mente; b) El cuidado de los otros, de los otros conocidos y de aquellos que desconocemos. Y cuidar de aquellos que desconocemos es ser capaces de generar bienes públicos, pues solamente “la abundancia de bienes públicos permite construir una sociedad más igualitaria”.

Bienes públicos como la educación y la salud son instrumentos del cuidado de los “otros”, si no contamos con bienes públicos que garanticen el ejercicio de derechos, que generen igualdad de oportunidades, no tendremos buen vivir. Si no conseguimos una educación digna y de igual calidad para todos, difícilmente alcanzaremos el buen vivir.

Vale decir que sin una nueva educación, difícilmente podremos construir nuevos ciudadanos, deliberantes y poseedores de “norte ético”.

La educación puede jugar un rol clave en la construcción de otra faceta del buen vivir, la responsabilidad que cada uno de nosotros tiene en el cuidado de los bienes públicos.

La educación necesaria para el buen vivir es una educación que genera sujetos socialmente responsables, corresponsables con el país. Sujetos que construyen otras relaciones entre sí.

Apostar a construir una sociedad del buen vivir —que no es “dolce vida” para unos pocos— supone cambiar la cultura y los paradigmas, y ahí la educación juega un doble papel, el primero, mejorar oportunidades mediante el incremento del acceso y la permanencia en el sistema educativo, y el segundo, contar con contenidos y mecanismos de aprendizaje pertinentes para esa nueva sociedad y esas nuevas relaciones, es decir, una nueva calidad de la educación.

2. Aproximaciones y distancias del sistema educativo actual y el paradigma del buen vivir

Los últimos cinco años han estado marcados por una revalorización importantísima de la educación como instrumento clave de un nuevo régimen de desarrollo. Esa definición conceptual cambia radicalmente la importancia del sector en la agenda pública, expresado en un incremento sostenido de los recursos para educación, del presupuesto para educación, que según la pro forma presupuestaria de 2012 será de 2.759 millones de dólares, lo cual ha tenido un efecto importante en la eliminación de barreras de ingreso al sistema educativo, llegando a tener, en el caso de la provincia del Azuay, tasas de asistencia escolar del 97% de la población, como se puede corroborar al revisar los datos del censo 2010 y compararlos con la situación de los años 1990 y 2001.

Tasa neta de asistencia escolar		
Azuay	6 a 11 años	12 a 17 años
1990	91	42
2001	93	44
2010	97	69

Fuente: INEC, CPV 2010. Elaboración: ODNA 2011

Según la misma fuente, para 2010, a nivel nacional un 13% de adolescentes de entre 12 y 17 años no asisten a centros educativos, lo cual muestra también el incremento del acceso y, a la vez, el desafío de enfrentar en un país que quiere el buen vivir.

La responsabilidad efectiva del Estado en el cumplimiento del derecho a la educación se ha visto también expresada en la entrega de textos y uniformes escolares (tarea que en algunos municipios y provincias fue asumida hasta 2008, debido a la ausencia estatal).

Un acercamiento importante a que la educación cumpla un rol más efectivo en la construcción de una sociedad del buen vivir ha sido la actualización del currículo y la inicial implementación de los distritos educativos como mecanismo

de acercamiento de las decisiones a los territorios locales, que podría permitir desconcentrar la acción del Ministerio.

Las metas planteadas en el Plan Nacional para el Buen Vivir, que el 55% de los establecimientos educativos rurales y el 100% de los urbanos cuenten con Internet, puede sin duda permitir un salto cualitativo en el proceso educativo. Ello exigirá también procurar que la tecnología vaya acompañada de contenidos y metodologías adecuadas, así como encontrar estrategias que garanticen que las intervenciones no se limiten a espacios y territorios muy reducidos, sin tener un impacto real en el conjunto del país.

El proceso vivido desde la Constitución de Montecristi muestra también algunas distancias que hay que acortar para que la educación aporte a este paradigma del buen vivir.

El primero de ellos es el limitado acceso a educación preescolar, aún se calcula que un 69% de niños de entre 3 a 5 años no asiste a ningún centro educativo. Este dé cit, sin duda, muestra el trabajo pendiente en educación preescolar, uno de los sectores en donde la inversión de los recursos públicos aún resulta escasa.

El incremento de coberturas es una aproximación importante a la universalidad en el acceso, base de cualquier país que quiera enfrentar las desigualdades sociales; ese avance, sin embargo, no tiene un correlato en la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y adolescentes en el país. Este es un tema pendiente que puede poner severas distancias con el buen vivir; si la infraestructura educativa sigue siendo insuficiente, si los contenidos educativos no responden a las necesidades de los cantones y del país, seguiremos presenciado la existencia de dos sistemas educativos con calidades diferentes, expresión de una sociedad que no le apuesta a cuidar por igual a todos los ciudadanos.

La centralización y concentración excesiva de las decisiones, de la planificación y de los contenidos educativos requiere ser enfrentado con urgencia, para lograr mejorar calidad y acercar la educación a la realidad y necesidades del desarrollo local. Seguiremos distantes de una educación para el buen

vivir, si no logramos una articulación efectiva con el rol de los gobiernos autónomos descentralizados.

Requerimos una presencia más activa de los gobiernos descentralizados en la incorporación de contenidos y en la territorialización educativa, no puede limitarse su competencia a la construcción de infraestructura, requerimos que su papel sea más activo, pues son actores claves al momento de tener un sistema efectivo de protección integral de niñez y adolescencia, y de acercar la educación al buen vivir y al mundo de la vida.

Para ello tenemos que recordar que el imaginario del buen vivir coloca el desafío de reconstruir el poder del Estado en una versión democrática, “donde sea posible dar cabida a las diversas expresiones de identidad que se han formado a través de la resistencia y que actualmente pasan a conformar identidades proyectivas que intentan organizar nuevas relaciones de poder y nuevas propuestas de globalidad”, como sostiene Edmundo Granda.

Un Estado integral, que exprese el conjunto de intereses de la sociedad y, a la vez, garantice el bienestar colectivo y la lucha contra las inequidades, requiere ser un Estado fuerte y descentralizado²³ pues las formas más humanas, que recuperan el mundo de la vida, son posibles de construir desde lo local o desde la “glocalidad”, (tomando el concepto de Robertson), en donde conviven las expresiones del Estado y las potencialidades de la gente, en donde la política pública toma forma. Ahí la descentralización juega un rol fundamental para construir una “metáfora” alternativa de lo público.

Ante el desafío de que la educación aporte a la construcción del buen vivir, debemos reconocer que en los últimos años hemos vivido aproximaciones importantes, pero que tenemos también distancias que reducir y que esa tarea será posible si se logra una articulación adecuada de lo nacional con lo local.

²³ Ciertamente también eso nos exige repensar la descentralización, despojándola de esa idea de liberar al Estado de responsabilidades y de minimizar su accionar, sino una descentralización con un Estado fuerte y rector.

Educación y el buen vivir

Mariana Pallasco

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Central del Ecuador. Diplomado en Investigación Educativa por la Universidad Tecnológica América (UTA). Diplomado en Currículo y Didáctica por la Universidad Tecnológica. Maestría en Educación Superior por la UTA. Miembro de la Comisión de Capacitación Pedagógica de la UNE, Conferencista y difusora de la propuesta de educación para la emancipación por la UNE. Presidenta Nacional de UNE 2010-2013.

“El buen vivir surge como resultado de la resistencia de los pueblos del Ecuador ante el proceso deshumanizante impuesto por el capitalismo, y la educación para la emancipación como una alternativa al paradigma dominante de la escuela globalizante”.

Frente a la crisis que vive el capitalismo, donde los seres humanos y recursos naturales se convierten en mercancía, donde los hombres y mujeres son desechables sin derecho al trabajo, a la vida digna.

Es responsabilidad de los ecuatorianos, más aún de los docentes y su organización gremial, analizar con profundidad la concepción de la sociedad que aspiramos, que debemos construir, que debemos luchar por conquistar; somos conscientes de que la educación no cambiará si no cambia el sistema social, económico y político. Esta afirmación, a la vez convicción, nos compromete con la transformación profunda y radical que debe sufrir el capitalismo para instaurar sin más retardo el socialismo, como el “buen vivir” que los trabajadores del mundo queremos.

El “buen vivir”; el “bien común” o el “vivir mejor”

Desde la visión indígena y de los pueblos originarios el buen vivir es la “modificación de la estructura del Estado, constituye un modelo económico alternativo al capitalismo y busca la armonía entre las personas y la naturaleza”.

El buen vivir y el bien común ¿son iguales o equivalentes?, según el movimiento indígena “el buen vivir es comunitario y el bien común es por parte del Estado.”²⁴

El “vivir mejor”, variante en los términos que sirve para distorsionar el concepto y esencia del buen vivir que es la vida en plenitud que no es vivir mejor, al igual que patria justa a patria de todos, incluido de los explotadores.

Se sostiene que el buen vivir es un modelo de desarrollo centrado en el ser humano, su entorno social y natural, que incorpora derechos como la inclusión y la equidad, la salud, la educación, el trabajo, la vivienda digna, la seguridad social y más derechos.

Se deben clarificar estas frases para diferenciar tesis y concepciones desde la visión globalizante y capitalista que hace uso de la semántica para deformar conceptos de vida que exigen rupturas en las estructuras del Estado capitalista y no permitir confusiones en el movimiento que camina a la transformación social.

¿Cómo entiende la UNE el buen vivir y la educación en este contexto?

Desde la experiencia y la lucha social del magisterio, comprendemos que hablar del buen vivir o el vivir bien equivale a hablar de una sociedad socialista, es decir, una sociedad con justicia social, equitativa, sin explotación, sin discriminación.

Entendemos que ante la crisis del sistema capitalista, de la sociedad, de la educación y de la escuela tradicional como

estructura, los de abajo debemos levantar el proyecto de la revolución social en defensa del socialismo, de la sociedad del buen vivir, de la educación para la emancipación y la escuela liberadora.

El buen vivir en Ecuador es solo una proclama del régimen

La lucha de los pueblos del Ecuador, de sus organizaciones sociales y populares elevó el nivel de conciencia de los ecuatorianos para exigir cambios y nos encaminamos a construir una nueva Constitución política, redactada a partir de la propuesta, la movilización de trabajadores, docentes, comunidades, de la diversidad que constituye nuestro país.

Como resultado tenemos una Constitución que contiene enunciados en torno al buen vivir en un total de 23 articulados en Derechos del buen vivir y 76 artículos del Régimen del buen vivir, leyes que expresan el buen vivir como eje transversal para evitar comprometerse y no cumplir con lo que demanda el vivir bien de los ecuatorianos, que cada día vemos desconocidos los derechos humanos básicos como el derecho al trabajo, a la salud, a la vivienda y a la vida dignas, a las libertades fundamentales como la de expresión, de tránsito, de democracia, de participación, de ciudadanía.

En general, en el país se habla mucho de buen vivir, se difunde en campañas publicitarias muy bien elaboradas desde el uso de la frase en el dialecto presidencial y oficial, pero para quienes vivimos en Ecuador no pasa de ser una bonita frase, vacía de realidad, con ausencia de patria.

El buen vivir en la educación

Desde la Constitución hasta la misma Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y la de Educación Superior (LOES) fueron cuidadosamente vigiladas para que cumplieran con el

²⁴ Pilamunga Carlos, Diario *El Comercio*, entrevista.

requisito mínimo de recoger el término buen vivir en muchos de los articulados.

La gratuidad en la educación, un derecho humano fundamental al que todos los ecuatorianos debemos acceder sin discriminación a lo largo de toda la vida y que es parte del buen vivir, en la mismas leyes, en artículos posteriores a este enunciado, se restringe la responsabilidad del Estado desde los 0 a los 3 años, dejando como responsabilidad de los padres y madres de familia, además de conceptos de salud, democracia, cambio, participación social, y artículos como el 132, 133 y 134 de la LOEI prohíben, sancionan y castigan el ejercicio de los derechos de la comunidad educativa.

El buen vivir exige que la educación sea reconocida como derecho humano, al igual que el trabajo, el agua, la naturaleza, pero el Estado capitalista los transforma en servicios públicos, por los cuales se debe pagar para tenerlos de buena o mala calidad... ¿dejaron de ser derechos?... ¿y el buen vivir donde quedó?, ¿pasó a ser únicamente el “tratar de vivir mejor”?

Desde el punto de vista del magisterio nacional, revisemos cómo está el derecho al buen vivir de los docentes: incremento de la jornada laboral sin compensación salarial, 54 mil docentes bajo la modalidad de contrato, cuyo salario es de 300 a 400 dólares, ambiente escolar insalubre, sin las mínimas condiciones de servicios básicos y materiales necesarios para realizar el trabajo docente; si se pretende que la escuela haga por la niñez y la juventud lo que ni la misma sociedad ha podido hacer por ellos, debemos entender que la escuela es un lugar de esperanza y de lucha, estamos acostumbrados a reclamar a nuestros maestros como si fueran los responsables de los pesares de la humanidad, pero, sin duda, la escuela tiene lo más esencial, la gente.

Según datos de investigación realizada por la Secretaría Nacional de la Mujer de la UNE, el ambiente escolar y laboral no se compadece con los conceptos del buen vivir.

Según una encuesta, aprobada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre salud ocupacional a 1.500 maestros en diferentes instituciones educativas en el país, a través

de la Secretaría de la Mujer de la UNE, en los meses posteriores al incremento de la jornada laboral a ocho horas, que pretendió investigar lo que vivimos los docentes.

Los resultados demuestran que el buen vivir como realidad concreta en nuestro país y en la educación está muy lejos de cumplirse.

Calidad de la infraestructura escolar	Servicios básicos en instituciones educativas	Mantenimiento de las baterías sanitarias
Excelente: 1% Muy buena: 4% Buena: 30% Regular: 54% Deficiente: 10%	Electricidad: 80% Agua potable: 59% Agua entubada: 31% Agua de pozo: 5% Agua de río: 3% Compra agua: 7% Alcantarillado: 50% Internet: 35%	Excelente: 0% Bueno: 27% Regular: 65% Sin mantenimiento: 6%
Ambiente escolar de los docentes	Patologías en los docentes	Servicio de salud profesional
Comedor: 12% Sala de profesores: 30% Recreación: 9% Descanso: 0% Biblioteca: 9% Centro de salud cercano: 32%	Estrés: 57% Afecciones de la garganta: 56% Gastritis: 52% Gripe: 39% Colesterol: 31% Varices: 23% Hipertensión: 22% Alergias: 19% Nerviosismo: 18% Migraña: 16%	IESS: 65% Particular: 42% Salud pública: 17% Seguro privado: 2% Otros: 1%

²⁵ Fuente: Secretaría de la Mujer - UNE Nacional - www.une.org.ec

La educación es un proceso histórico unido a los acontecimientos políticos, sociales, culturales y económicos de nuestras sociedades. En consecuencia, mientras los pueblos y nacionalidades del Ecuador sean desplazados en las decisiones esenciales, por parte de intereses privados locales y transnacionales sobre qué, cómo, cuándo, para quiénes y entre quiénes producir, así como en las políticas de Estado, los problemas educativos relacionados con deserción, falta de presupuesto, bajos salarios, poca infraestructura, repitencia

25 UNE Nacional, Secretaría de la Mujer, Proyecto de Salud Ocupacional, dic. 2011.

escolar, desatención a las zonas rurales, inadecuada relación entre educación y trabajo, contaminación ambiental, se recrudecerán una y otra vez, como ha sucedido en la historia del país. “La desnacionalización económica conduce a una desnacionalización cultural, educativa e intelectual”²⁶

Propuesta de educación para la emancipación de la UNE

El análisis de la realidad educativa nacional evidencia la necesidad de avanzar hacia un cambio en la educación y, por ende, la construcción de la nueva escuela, una escuela que responda al cambio, a la idea de transformar las condiciones de vida de los pueblos del Ecuador y que emancipe el pensamiento en la forja de seres humanos reflexivos, críticos y transformadores, que los involucre en un proceso educativo ligado a la problemática social, política nacional e internacional, que los transforme, reconociéndose como actores y protagonistas del cambio social, y a los docentes que dirigimos estos procesos como formadores de hombres y mujeres libres, democráticos y con conciencia social.

¿Qué persigue la escuela para la emancipación?

La escuela liberadora se construye con una visión diferente a la escuela tradicional, neoliberal o reformista que se ha aplicado como política de Estado, entendida como política del gobierno de turno; busca la ruptura de la práctica docente del conductismo para liderar la práctica de una educación y escuela innovadora basada en la realidad ecuatoriana, que busca que la sociedad y el sistema de explotación, de inequidades e injusticias se transformen con nuestro accionar, con nuestra pedagogía, con nuestra vida práctica. Hablar y construir la escuela para la emancipación es levantar los cimientos de una escuela para:

- La vida y el trabajo, sin aceptar nunca la explotación y opresión como proyecto de vida para nuestros niños y jóvenes.
- Todos los niños y niñas, los jóvenes del campo y la ciudad, atendiendo las necesidades locales y con equidad en las oportunidades.
- Gratuita en su integridad como responsabilidad del Estado y como derecho humano fundamental del ser humano a lo largo de su vida.
- Que enfrente los problemas de escolaridad inconclusa, que permita a los adultos mejorar sus condiciones de vida y evite que sean marginados por no haber estudiado.
- Democrática, en la creación de espacios de participación social intra-aula, institucional, donde los estudiantes, padres y docentes se incorporen activamente en el proceso de aprendizaje.
- Intercultural, que la escuela se convierta en el punto de convivencia, conocimiento, respeto mutuo entre el niño indígena, negro y mestizo, sin discriminación de ninguna clase.
- Aplicada al desarrollo social, económico, cultural y político de la comunidad.
- Que rinda cuentas ante la comunidad, que la contraloría social se ejerza desde el principio de la responsabilidad social y el servicio a la sociedad.
- Incorporada en el desarrollo científico tecnológico, dotada de lo fundamental en tecnología de punta.
- Que conciba la formación de la conciencia e identidad en defensa de la naturaleza en contra de las transnacionales y monopolios, causantes de la contaminación ambiental a gran escala, y la concienciación sobre su actitud ante la vida y el planeta.

²⁶ Durán, Juan, *Ensayo de interpretación histórica de la educación*, pág. 101.

- Histórico-cultural, que rescate la verdadera historia de los pueblos, el valor de sus enseñanzas y herencias para preservar nuestro valor cultural y proyectarnos al progreso y desarrollo social, que rescate el arte, la literatura ancestral de nuestros pueblos.
- Que se proponga una pedagogía innovadora en función de la realidad nacional y de las necesidades de los ecuatorianos, que las escuelas no solo sean espacios para el aprendizaje, sino para el ejercicio de derechos, de práctica de la democracia, de las libertades y participación social.

En donde los maestros adoptemos el buen vivir, no solo como tema académico y metodológico, sino como forma de vida en el continuo interaprendizaje.

La defensa de la Pachamama se debe hacer ejercicio práctico, por ello la UNE levanta en unidad con Acción Ecológica la campaña por la iniciativa sin engaños Yasuni ITT, desde la conciencia de nuestros docentes y estudiantes en talleres conjuntos de capacitación permanente, en la construcción de la red de defensores de nuestros recursos naturales y por la vida.

Comprendemos que el buen vivir no solo debe ser declarado, “quien habla de libertad, de justicia o de igualdad cree en estas palabras en la medida en que ellas estén encarnando la realidad de quien las pronuncia.”²⁷

27 Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, pág. 9.

La educación superior y el buen vivir

Mario Jaramillo Paredes

Doctor en Historia. Especialista en Docencia Universitaria. Exministro de Educación. Exrector de la Universidad del Azuay.

Para mediados de los años cincuenta del siglo pasado, funcionaban en Ecuador no más de cinco universidades concentradas en Quito, Guayaquil, Cuenca y Loja. Entre ellas había una particular, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

Esa limitación que excluía a la gran mayoría del país atentaba contra principios elementales de lo que hoy suele llamarse el buen vivir. El buen vivir —desde la óptica del derecho a cursar estudios superiores— estaba pues limitado a reducidos grupos, no solo por razones económicas, sino hasta por el lugar donde vivía.

En el resto del país, quien quería seguir una carrera universitaria tenía que radicarse en una de las cuatro ciudades mencionadas. Está por demás señalar que aquellos que tenían posibilidades económicas para salir a cursar una carrera a nivel superior eran —al igual que hoy— muy pocos. Y, con frecuencia, quienes seguían sus estudios en ciudades distintas a aquellas en las que habían nacido y vivido, no retornaban a sus ciudades de origen y más bien se radicaban en donde habían hecho su carrera universitaria.

Parte de una primera migración interna —no de carácter laboral sino cultural— está en este hecho que todavía no ha sido suficientemente estudiado, pero que es evidente que cambió la faz de muchas ciudades que, al no contar con una universidad, sufrieron una fuerte emigración de jóvenes que en buena parte no regresaron a sus urbes natales.

Riobamba, Azogues, Ambato, Latacunga, Guaranda, Ibarra y Tulcán en la Sierra —para no citar más que a las capitales de provincia— sufrieron movimientos humanos importantes por la causa antes anotada. En la Costa ocurrió un proceso más o menos similar con todas las ciudades excepto Guayaquil, en donde estaba la única universidad de la región. Fenómeno humano importante fue aquel según el cual luego de que los jóvenes salían a estudiar en otra ciudad, a veces, el resto de la familia le seguía. Fueron casos excepcionales, pero pesaron en el futuro de las urbes que vieron emigrar a sus élites económicas y sociales hacia otras ciudades en pos de que sus hijos estudiaran una carrera universitaria.

Hoy existen más de setenta universidades repartidas en casi todas las provincias de las cuatro regiones del país y aun cuando la calidad es heterogénea, pues no depende del número, más jóvenes pueden seguir estudios superiores. La migración académica ha disminuido sensiblemente. Varias universidades tienen las llamadas extensiones que funcionan en ciudades distintas a las de la sede. En ciudades que antes no tenían universidades, hoy funcionan varias y, en algunos casos, más de las que razonablemente deberían existir en un país como el nuestro. Pero resulta indudable que la cobertura ha mejorado sensiblemente. Sin embargo, no puede decirse lo mismo de la calidad, que deja con frecuencia mucho que desear.

En el campo de la educación superior, al igual que en el de los otros niveles, la situación es similar. Hemos mejorado en cobertura, pero no en la calidad de la educación que se imparte.

La presencia de universidades en casi todas las ciudades del país, más allá de la variable calidad de esos centros de educación superior, ha contribuido sin duda a mejorar las condiciones de vida de la gente. La vida de quienes han seguido estudios universitarios, porque han ascendido social y económicamente, y de la población en general, debido a que se han ampliado los servicios profesionales. Hoy es difícil encontrar un cantón o parroquia en donde no existan médicos, odontólogos o abogados que residan en esa población. Y eso es una contribución indudable al buen vivir.

El cuarto nivel —el de postgrado— era inexistente excepto para medicina. Quien quería especializarse debía salir al extranjero, lo cual era y sigue siendo un privilegio. Ese problema se mantuvo hasta casi finales del siglo XX, cuando las universidades nacionales empezaron a crear y ofertar programas de posgrado.

Parte importante del retraso que tenemos como país en investigación obedece —entre otras causas— a esta tardía aparición del posgrado, que por su naturaleza va ligado a la investigación científica. Somos uno de los países con menor número de doctorados en cuarto nivel y solo en forma reciente acaba de aprobarse la norma que regulará la oferta de este nivel. Sin embargo, hoy la oferta nacional de buena calidad es signi cativa en especializaciones y maestrías. Al igual que en pregrado, la oferta es desigual en calidad, pero hay un aporte al desarrollo del país. La especialización a través del posgrado ha sido un motor importante para mejorar las condiciones de vida —el buen vivir— de la gente.

Hay otros campos en los cuales la universidad ha contribuido al desarrollo y a la democratización del país, entendida como la igualdad de oportunidades. Uno fundamental es haber luchado para desarmar la segregación social, dando oportunidades a amplios grupos para seguir estudios superiores. Una de las causas importantes en nuestro país —al igual que en todo el mundo— para la movilidad social y el crecimiento de la clase media es la universidad. Hoy las universidades son amplias y no hacen exclusiones en este campo. Y los profesionales formados sin exclusiones engrosan el campo ocupacional público y privado, antes reservado en sus niveles directivos para élites sociales. La universidad ecuatoriana como factor de ascenso social y de una mayor igualdad de oportunidades es un aspecto signi cativo que explica, entre otros aspectos, los cambios políticos generados a finales del siglo pasado y en lo que va del actual.

Igual democratización y con ello contribución al buen vivir se ha dado en el campo del género. La mujer es hoy mayoría en las universidades. Son, por lo general, las mejores estudiantes

y, cada vez, su voz se escucha más. Con ello, su presencia en la vida social es cada día mayor, aun cuando falta mucho todavía. Sin embargo, desde la universidad se ha contribuido poderosamente a esta igualdad de oportunidades en un país machista, como la mayoría de los países latinos. Los informes sobre la educación superior en Ecuador hablan con claridad de los datos sobre el crecimiento acelerado de la presencia de la mujer en la educación superior. Hoy por hoy, están en mayoría con relación a la población universitaria masculina.

La hipótesis de que el proceso de conseguir la igualdad que le corresponde a la mujer ha tenido su mayor soporte en las universidades parece acertada. La reivindicación de derechos, la presencia en la vida pública y dentro de ella en la actividad política de la mujer ha tenido, sin lugar a dudas, un impulso inicial significativo en las universidades.

Esos mismos datos nos dicen que la población universitaria está en torno de los quinientos mil estudiantes. La recomendación de la Unesco, válida para todo el mundo, dice que la población universitaria debería estar en torno de un diez por ciento de la población total para que un país pueda ver con confianza su futuro. En el caso del Ecuador debería haber un millón cuatrocientos mil estudiantes en nuestras universidades, pero no llegamos ni a la mitad de ese número. En consecuencia, no tienen razón quienes hablan de una masificación en las universidades ecuatorianas. Es uno de los tantos lugares comunes. Este es un punto en el cual hay que seguir trabajando, para que más jóvenes puedan seguir estudios universitarios, luego de una selección sobre sus aptitudes y capacidad. Elevar el número de personas con buena formación universitaria es fundamental para hablar del buen vivir. Reducir el ingreso bajo la falacia de que hay demasiados estudiantes es contribuir a mantener la desigualdad de oportunidades.

En lo negativo, algunas universidades destruyeron esos avances democráticos a través del sectarismo, especialmente en las dos o tres décadas posteriores a los años sesenta, muchas de ellas se convirtieron en núcleos sectarios y antidemocráticos, en los cuales era necesario el carnet partidista de

extrema izquierda para aspirar a la dirigencia estudiantil y requisito casi indispensable para ser electo a alguna dignidad. El sectarismo —contrario a la democracia— dio un mal ejemplo que muchos de esos líderes trasladaron a la actividad política encarnada en movimientos fundamentalistas y anacrónicos. Sin embargo, ese fenómeno, no solo se dio en nuestro país, sino en buena parte del mundo occidental, en especial a partir del movimiento de mayo de 1968, en París.

El país avanzó significativamente durante la segunda mitad del siglo pasado. Quienes niegan esa realidad son aquellos que para ganar una elección se empeñan en sostener —contra las evidencias— que todo ha estado mal y que, solo cuando ellos lleguen al poder, el país cambiará y avanzará.

Para mediados del siglo pasado, más de la mitad de los ecuatorianos eran analfabetos. Hoy el analfabetismo está en torno del ocho por ciento. Es evidente que se ha avanzado significativamente en este campo. Por supuesto, todavía queda por hacerse en este campo y más todavía si se considera que de ese ocho por ciento la mayoría son mujeres que viven en la zona rural. Es una injusticia contra la cual hay que seguir luchando, pero resulta necio decir que no se ha avanzado. La contribución de las universidades y particularmente de las facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación tiene un sitio importante en este proceso, tanto a través de los docentes formados en ellas como de las actividades de extensión universitaria que se vigorizaron en el último cuarto del siglo pasado.

Para mediados del siglo pasado, la esperanza de vida de los ecuatorianos estaba en torno de los treinta y cinco años. La gente moría joven y esa es la peor injusticia, pues el derecho a la vida es el primer derecho de toda persona. El avance de la medicina en términos globales y el mejoramiento de los servicios de salud pública han determinado que la esperanza de vida de los ecuatorianos esté en torno de los setenta y cuatro años. Avanzar cuarenta años en esperanza de vida es espectacular. La presencia y crecimiento de las facultades de Medicina en el país es parte de ese proceso que ha contribuido a mejorar las condiciones de vida en nuestro país. Desde luego, los

avances de la medicina han sido mundiales y nadie puede sostener que la mejora en este campo obedece solo a que existen más médicos, pero es evidente el papel de la universidad en este campo. Decir que el país no ha avanzado en el mejoramiento de las condiciones de salud es necio.

La electricidad era escasa, irregular y centrada solo en los centros urbanos. Hoy el servicio eléctrico se ha difundido por casi todo el país. Aquí se ha avanzado también al igual que en otros campos, incluido el de la educación superior, como señalábamos. Los procesos de mejoramiento en este como en otros campos difícilmente pueden ser explicados si no es a través del contingente brindado por profesionales formados en las universidades del país. Igual cosa puede decirse de áreas básicas para el buen vivir como la vialidad o la dotación, cada vez más amplia, de servicios como agua potable, telefonía y alcantarillado. Es verdad que los recursos económicos y la decisión política han provenido del Estado y del sector público, pero es evidente que la presencia de profesionales bien formados y dotados de conciencia social ha sido factor destacado para aplicar esas políticas y mejorar las condiciones de vida de la gente.

Lo anterior no significa que Ecuador no tenga todavía problemas graves. Se mantiene la inequidad, aun cuando ha crecido la clase media y se ha dado un ascenso socioeconómico significativo de amplios sectores. La inestabilidad política se ha mantenido como uno de los más graves males hasta el punto de que, en los últimos diez años, ha habido siete presidentes del Ecuador. El actual período presidencial ha significado una ruptura de ese proceso de inestabilidad, lo cual es bueno para el país. El populismo —con distintas caras y discursos— sigue siendo una plaga de la que no logramos curarnos, que surgió a la vida política republicana con ese signo y lo sigue teniendo, salvo excepciones que conforman la norma.

Sin duda, el país ha avanzado mucho. Parte importante de ese desarrollo está relacionado con la presencia de su universidad. Más allá de los problemas, las carencias y los errores que ha tenido la educación superior en el país, no puede

entenderse su historia reciente si no es ligada con las realizaciones de la universidad.

Hoy, al igual que ayer, los retos del país están en lograr la igualdad de oportunidades, desarmar todo tipo de segregación y alcanzar una distribución más justa de la riqueza. La universidad debe seguir trabajando en esa dirección, el reto sigue siendo, no solo formar profesionales lo mejor equipados de conocimientos, sino también dotados de una alta sensibilidad social que haga que a todos nos duela la injusticia y la pobreza.

Hoy —como lo dijo un exrector universitario— la universidad ecuatoriana ya no está en la crónica roja de los medios de comunicación. Los tiempos de violencia y de desenfrenado activismo político han sido superados, lo cual es bueno. Cada día, hay una tendencia a poner el énfasis en mejorar la calidad de la educación. Los procesos de evaluación de los centros de educación superior van consolidándose al igual que la necesidad imperiosa de acreditar a las universidades.

Hoy, al igual que ayer, el reto de la universidad ecuatoriana es contribuir a mejorar las condiciones de vida de la gente. La creación de ciencia y de su aplicación, la tecnología, tienen que estar ligadas a lograr un país mejor que el que tenemos. Un país en el que el buen vivir, no sea solo un deseo o un discurso de campaña, sino una realidad para la gente.

Enero de 2012

La cuestión de la calidad de la educación²⁸

Orlando Pulido Chaves

Antropólogo por la Universidad Nacional de Colombia. Experto en políticas públicas educativas y derecho a la educación. Coordinador del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (Flape). Miembro del Consejo deliberativo del Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación de América Latina y el Caribe (Fresce). Coordinador nacional de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado). Investigador y consultor en Unesco, OEI, Clade, Clacso, LPP-Buenos Aires.

Se ha generalizado en las políticas educativas de las últimas décadas la expresión anotada y criticada por la fallecida relatora de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, Katarina Tomasevski: “acceso a una educación de calidad”. Como si fuera posible un acuerdo social en torno a la idea de una educación que no sea de calidad o que sea de mala calidad. Por eso vale la pena que nos detengamos a examinar de dónde sale este planteamiento, ¿por qué se insiste tanto en la calidad de la educación? Dejando claro, sin embargo, que entendemos la calidad de educación como un atributo del derecho a la educación.

Para Angulo Riasco, la edad de oro del Estado de Bienestar produjo la “consolidación cuantitativa de los sistemas de educación de masas”, caracterizados por altas tasas de educación obligatoria, administración educativa central, leyes de educación obligatoria y énfasis en enfoques de educación

²⁸ Publicado en: Boletín Referencias N° 26. Año 6, Abril 2009. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) www.foro-latino.org

ciudadana; características que empezaron a cambiar hacia mediados de los años setenta, cuando el énfasis neoliberal las traslada a lo que él llama el “ciclo cualitativo”, que hace referencia a aspectos más “ideológicos” e “internos” relacionados con la calidad de la educación.²⁹ Esta dimensión ideológica del neoliberalismo hace de la educación un instrumento central para su estrategia de ajuste del capitalismo.³⁰

Los profesores Bustamante y Díaz han realizado un rastreo de los antecedentes de la calidad en la política educativa en Colombia y ubican en la década de los noventa la aparición de una “nueva” dinámica internacional conocida como “evaluación de la calidad educativa”, que respondía a requerimientos internacionales avalados por quienes tomaban las decisiones en política educativa en el país.³¹ Lo que ocurría en realidad era que desde la década anterior ya se tomaban medidas para implantar políticas educativas centradas en indicadores de gestión y eficiencia que se aplicaban a instituciones y procesos educativos, en el marco de reformas integrales a los Estados, orientadas a conseguir resultados macroeconómicos específicos.

Algunos factores que explican la importancia por estos temas de gestión y eficiencia tienen relación con la necesidad de mejorar la gestión económica y administrativa de las instituciones estatales, y porque la rápida expansión del sistema educativo no produjo los mismos efectos acelerados de mejoramiento en el tipo de educación que se impartía en los establecimientos: En el caso colombiano, por ejemplo, no se mejoraron los contenidos de la educación; se incrementó el número de estudiantes por profesor en el aula, aumentando la carga de trabajo de los docentes sin cambios significativos

29 Angulo Riasco, J. Félix, “El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo”, en: Miño y Dávila Editores, Málaga (1999), *Escuela pública y sociedad neoliberal*, segunda edición, p. 17 y ss. 2.

30 Pulido, Orlando. *Pos neoliberalismo y educación: Nuevos escenarios y desafíos en las políticas educativas en América Latina*, guion utilizado en la presentación realizada por el autor, en la Universidad Federal del Estado de Pará, organizado por la Clacso en el marco del Foro Social Mundial, Belém do Pará.

31 Bustamante Zamudio, Guillermo y Díaz Monroy, Luis Guillermo (s. f.). “Políticas evaluativas y calidad de la educación”, *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

en las otras condiciones de trabajo; se incrementó el número de colegios, la mayoría de ellos privados, sin satisfacer las condiciones de calidad requeridas para impartir una buena educación; se desmejoraron las condiciones laborales de docentes y se produjo la adopción de un doble estatuto docente que cercenó conquistas laborales y profesionales a los nuevos maestros, para citar algunos hechos que ilustran lo que ocurrió entonces.

La conclusión más o menos aceptada como consenso general fue que el rápido crecimiento de la matrícula, indicador principal del aumento de cobertura, estuvo acompañado de una sensible pérdida de la calidad de la educación, tanto en el sector público como en el privado pero, sobre todo, en el público. Llegaba, entonces, la hora de hacer énfasis en la calidad para recuperar lo que se había perdido por atender prioritariamente los aumentos de cobertura.

Organización escolar y sistemas tecnológicos

El impacto del desarrollo industrial del tipo descrito en el conjunto de la vida social contemporánea ha sido objeto de análisis realizados desde diversas perspectivas. Destaco, sin que esto signifique desdeñar otros enfoques, los trabajos que han permitido pensar este impacto en las organizaciones escolares en términos de su transformación en sistemas sociotécnicos o tecnológicos.³² Las principales características de estas organizaciones se pueden resumir así:

- Se comportan más como sistemas de acciones que como sistemas de conocimiento.
- Se rigen más por conjuntos de reglas orientadas a la solución de problemas específicos, que por leyes prescriptivas. Estas reglas funcionan como imperativos

32 Ver, por ejemplo, Broncano, Fernando. Editor (1995). *Nuevas meditaciones sobre la técnica*. Madrid: Editorial Trotta, y los interesantes y nutridos ensayos contenidos en “Tecnología, sociedad y empresa” y “Tecnología: De la ingeniería a la cultura”, en *Nueva Antropología*, Revista de Ciencias Sociales, Vol. XI, N° 40, México, noviembre de 1991 y Vol. XVI, N° 47, México, marzo de 1995, respectivamente.

que se validan en términos de eficiencia y no de verdad. Por estas razones, su relación con la realidad (con el contexto) se da en términos de control y no de conocimiento. Estas características hacen que en ellas predominen las acciones tecnológicas; es decir, acciones que tienen como base la intencionalidad, referida a la organización en su conjunto, hasta el punto de que se podría definir la organización como un conjunto o sistema de acciones intencionalmente orientadas al logro de objetivos. Esta intencionalidad está unida a la capacidad de representación conceptual de la realidad que tengan los miembros de la organización.

A partir de esto, no resulta muy complicado entender el impacto producido, en el universo de la organización educativa y de la escuela, por el desplazamiento de acciones pedagógicas a “acciones tecnológicas”, dirigidas específicamente al incremento de la eficiencia.

La introducción de estándares y competencias es coherente con estos propósitos, y la evaluación basada en ellos se corresponde más con el control, que con la evaluación educativa propiamente dicha. La evaluación escolar por pruebas estándar, como se practica hoy, tiene esa clara filiación productivista y científica y mide más producto, resultado, que proceso. Exactamente lo contrario a lo que habría que hacer desde una concepción basada en criterios pedagógicos.

El carácter científico y pragmático de los sistemas tecnológicos hace que este tipo de organizaciones se comporten como modelos operativos de carácter instrumental, en los cuales el elemento humano está subordinado a los objetivos organizacionales y es considerado desde una perspectiva eminentemente técnica.

En la escuela, por el contrario, debería importar más el elemento humano: estudiantes, docentes, padres de familia, que la propia organización. La racionalidad que la rige debería ser más humana que técnica. La escuela debe estar más abierta a la incertidumbre, a la creatividad. Debe preocuparse más por

la verdad (la búsqueda del conocimiento) que por el control. Se diría que estamos ante la sorprendente paradoja de que la educación y la escuela han entrado en la órbita de la tecnificación de la cultura, y su realidad ha empezado a ser designada y pensada con el lenguaje y las lógicas propias de ese universo, cuando debería ser al contrario.

Hoy, se asume como cierto que la rápida expansión del sistema, medida por los incrementos en la matrícula, se hizo a costa de la calidad impartida en los establecimientos educativos. Los indicadores que se manejan para analizar la calidad de la educación se refieren a la aprobación o reprobación de los grados cursados por quienes ingresan al sistema, a la adquisición de las competencias consideradas necesarias para cumplir con los estándares, al bajo desempeño en las pruebas masivas nacionales e internacionales que miden logros de aprendizaje en áreas básicas como lenguaje, matemáticas y escritura y, marginalmente, a inversión, distribución de recursos financieros y factores extraeducativos.

La limitación que anotamos en esta evaluación de la calidad de la educación es que se mide a partir de pruebas basadas en las competencias alcanzadas en relación con polémicos estándares que no diferencian particularidades sociales, culturales y económicas, en una homogenización teñida de tintes globalizadores que mide la funcionalidad de los estudiantes a un sistema institucional comparado con estándares internacionales.

Por el contrario, en el enfoque de derechos humanos, la calidad es entendida como uno de los cuatro elementos universales, indivisibles, interrelacionados e interdependientes que constituyen el núcleo esencial mínimo, no negociable del derecho a la educación, junto con los derechos a la disponibilidad, al acceso al sistema y a la permanencia.

No se trata, desde luego, de rechazar a priori este tipo de pruebas, necesarias para medirnos en relación con los exigentes patrones internacionales, sino de analizar las implicaciones que esta metodología tiene en nuestro medio. Una de ellas, preocupante si se mira desde la lógica de la educación como derecho, es que sirven más como referencia para regular

el mercado educativo entre instituciones estatales y privadas, y entre estas últimas que para mejorar la educación. Las pruebas Saber y los exámenes de Estado actúan como un ranking que avala la oferta institucional en el mercado educativo y no como un instrumento de validación de calidad pedagógica, útil para la calidad entendida como atributo externo, como algo que se “añade” o se incorpora a la educación mediante los procesos de “aseguramiento de la calidad” provenientes del mundo de la producción empresarial o mediante el desempeño exitoso en las pruebas estandarizadas.

Necesidad de replantear la discusión sobre la calidad de la educación

Con estos antecedentes, lo primero que queda claro es que la discusión vigente durante las últimas décadas en relación con la calidad de la educación ha estado regulada por el discurso neoliberal que recoge, sustancialmente, conceptos ligados al mundo de la producción industrial. La “calidad de la educación” se incorporó a la batería de argumentos ideológicos neoliberales utilizados para el desmonte de la idea de educación como derecho y la instalación de la concepción de educación como servicio, “servicio de calidad”, para ser precisos.

La debilidad de los intentos por oponer una sólida sustentación a una visión alternativa de la educación ha estado ligada a que no se ha podido superar ese terreno en tanto no se dispone de categorías nuevas y las contrarréplicas se han hecho con los sistemas de información y los indicadores propuestos desde la visión neoliberal. Solo en la medida en que se ha podido avanzar en la sustentación de la propuesta basada en la concepción de derechos, se ha logrado generar un terreno de diferenciación que permite, todavía tímidamente, levantar un discurso alternativo sobre el tema que recogen, no solo los movimientos sociales y los grupos alternativos, sino algunos organismos internacionales como la propia Unesco, que considera que la educación de calidad:

- “Apoya un enfoque fundamentado en los derechos a todos los esfuerzos educativos. La educación es un derecho humano, consecuentemente, la educación de calidad apoya todos los derechos humanos;
- Se fundamenta en los cuatro pilares de la educación para todos —aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser— (Delors et al., 1996);
- Considera al estudiante como un individuo, miembro de una familia, de una comunidad y ciudadano del mundo que aprende para hacerse competente en sus cuatro roles;
- De ende y propaga los ideales de un mundo sostenible —un mundo justo, equitativo y pací co en el que las personas se preocupan del medio ambiente para contribuir a la equidad intergeneracional—;
- Toma en consideración el contexto social, económico y medioambiental del lugar especí co y con gura el currículo o programa para re ejar esas condiciones especí cas. La educación de calidad es localmente importante y culturalmente adecuada;
- Está informada por el pasado (ej. conocimientos autóctonos y tradiciones), es signi cativa en el presente y prepara a las personas para el futuro;
- Crea conocimientos, habilidades vitales, perspectivas, actitudes y valores;
- Proporciona instrumentos para transformar las sociedades actuales en sociedades más sostenibles;
- Es medible.”³³

Sin embargo, esta visión no logra desprenderse del marco conceptual propio del neoliberalismo, pues todavía se liga a la idea del desarrollo, así sea sostenible, idea que ha hecho crisis

33 http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=27542&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm

en la medida en que ha sido imposible ocultar la profundización radical de la brecha entre ricos y pobres que ha producido el modelo capitalista y que se expresa en la también inocultable desigualdad educativa en toda la región.

Radicalizando nuestro punto de vista, con el objeto de resaltar el contrasentido de la discusión instaurada por el neoliberalismo, no tiene ningún sentido discutir si la educación debe ser de “calidad”. Por supuesto que sí. Por defecto, la calidad debe ser un atributo esencial, una condición estructural de la educación. Nadie sería tan insensato como para defender la bandera de una educación de mala calidad.

Cuando hablamos de la educación como derecho entendemos que la calidad es uno de los atributos del derecho, una de sus condiciones esenciales, pero nos referimos a ella no como un insumo que se incorpora a la educación desde fuera sino como una de sus cualidades constitutivas. La calidad depende del conjunto de factores que hacen realidad el derecho, está en todas sus dimensiones, no solo en los logros de aprendizaje, en los contenidos curriculares, en la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), en las comparaciones internacionales, en procesos certificados normativamente. Desde luego que también está en todo esto, pero no solo allí.

Por eso decimos que es necesario cambiar la discusión. Aceptamos hablar de calidad de la educación, como dicen algunos, para no dejar este terreno libre al neoliberalismo: Está bien, hablemos de los niveles de inversión en educación, de sus aplicaciones por rubros específicos, de las diferencias entre educación pública y educación privada, de la formación de docentes y de las condiciones de ejercicio de la profesión; del régimen laboral de los docentes; de la infraestructura, el transporte; de las condiciones de pobreza de docentes y estudiantes, de sus condiciones de salud y nutrición; de los procesos de gestión institucional y de los sistemas educativos; de la participación social y la democracia en la formulación de las políticas educativas; de los gobiernos escolares y las comunidades educativas; de la pertinencia curricular a los contextos

y a las condiciones particulares de las instituciones; de la intersectorialidad en materia de políticas educativas; de la gratuidad, la obligatoriedad y la universalidad; de la articulación entre los niveles educativos; en fin, hablemos de “calidad” en serio, no solo de resultados de pruebas y logros de aprendizaje pues, en últimas, estos están en función de todo lo demás.

Si algo habrá de caracterizar las políticas “posneoliberales” o las políticas alternativas es la capacidad para construir esta nueva visión de la educación, una visión que haga innecesario hablar de calidad porque todo está referido al esfuerzo social que deberá ser realizado por ofrecer a niños, niñas, jóvenes y adultos la educación que se requiere para construir sociedades justas, garantes de todos los derechos de la población.

Algo se ha avanzado en este terreno. Hasta hace poco, el campo de la discusión educativa estaba copado por el discurso neoliberal, cargado de datos estadísticos sobre incrementos de cobertura medidos por matrícula, relación costo-beneficio en la inversión por alumno y por instrucción, puntajes y posiciones comparativas en las pruebas nacionales e internacionales, “casos exitosos”, entre otros. Hoy, después de los aportes de Katarina Tomasevski en relación con las garantías al derecho a la educación en función de la asequibilidad (disponibilidad), la accesibilidad (acceso), la adaptabilidad (permanencia) y la aceptabilidad (calidad), la situación ha cambiado.

La construcción de una visión no neoliberal de la educación todavía no se concreta en todos los detalles, pero muestra avances significativos en relación con la superación de la declaración de principios en materia de consolidación de una perspectiva de derechos.

Por una parte, se ha logrado quebrar el uso triunfalista dado a los incrementos de cobertura medidos por matrícula como argumento de avance en la garantía del derecho, pues se ha logrado demostrar que tales incrementos no pueden ser tomados como indicadores absolutos de permanencia en el sistema educativo. Por el contrario, al correlacionar la matrícula con la permanencia y la deserción se observa que los logros no son tan espectaculares como lo anuncian los datos

de coberturas cercanas al 100% y, en algunos casos, de manera paradójica, superiores.

Lo que muestran los enfoques alternativos es que, al menos en Colombia, como señala un informe de la Procuraduría General de la Nación, “los desarrollos cuantitativos medidos por el aumento de la matrícula son relativos. Estos no tienen capacidad suficiente para mover de manera categórica los indicadores de la educación pues, a pesar de su crecimiento, persisten altas tasas de inasistencia, de deserción, de extra edad, de pérdida de curso y de escolarización efectiva, unidas a la baja calidad, cuya solución no se observa en el horizonte de las políticas educativas nacionales.”³⁴

Por otra parte, en la medida en que el discurso neoliberal también ha cooptado la perspectiva de derechos y habla de gratuidad y universalidad, se ha logrado avanzar en formulaciones de política educativa que materializan y hacen operativas las acciones para garantizar el derecho mediante enfoques intersectoriales y acciones interinstitucionales que actúan sobre problemas de naturaleza extraeducativa como la nutrición, el uso del espacio público, el transporte, el tiempo libre, entre otros. Sin avances en estos aspectos las garantías al derecho se vuelven retóricas.

Los intentos de generar sistemas de información y seguimiento al cumplimiento de las obligaciones de los Estados en materia de garantías para el efectivo disfrute y exigibilidad del derecho, basados en las cuatro dimensiones de Tomasevski, han posibilitado construir un nuevo discurso educativo que integra los cuatro componentes y permite superar la fragmentación y el tratamiento aislado, tanto en el discurso como en las políticas públicas, de las diferentes dimensiones de la educación.

Ya no es posible sostener la tesis de que la calidad de la educación es solo un asunto de “mejoras” introducidas en los procesos, los contenidos, los currículos, las evaluaciones, la enseñanza y los aprendizajes. La calidad es el resultado

34 Pinilla Pacheco, Pedro Antonio (2006). *El derecho a la educación: La educación en la perspectiva de los derechos humanos*. Bogotá, Colombia: Procuraduría General de la Nación, Procuraduría Delegada para la Prevención en Materia de Derechos Humanos y Asuntos Étnicos, ISBN 958-9396-39-9. Primera edición.

holístico de la articulación de las cuatro dimensiones. Tiene relación con todos los factores que intervienen en la efectiva garantía del derecho. Cuando algunos de estos factores no está presente o no hace presencia en la manera en que se requiere, se afecta el disfrute del derecho, o lo que es igual, la educación pierde cualidades esenciales.

Pensemos si un sistema educativo que no garantiza el pleno acceso, la permanencia de los niños, las niñas y los jóvenes, y los aprendizajes pertinentes, que no articula a los padres de familia, que no permite la participación en las decisiones de política... puede ser considerado como un sistema de “calidad”.

Un aporte interesante a esta discusión ha sido realizado por los investigadores Orozco, Olaya y Villate, quienes plantean la necesidad de producir un desplazamiento en el abordaje del tema que sustituya el concepto de “calidad de la educación” por el de “educación de calidad” hecho que “implica situar en primer lugar el asunto de la educación y a su lado el del derecho a la educación, sin los cuales pierde todo sentido hacer alusión a una educación de calidad”. Para estos autores:

... la educación de calidad trasciende las fronteras de la escuela aunque es este el espacio en el que en definitiva se concreta, tiene relación también con la formulación de las políticas educativas, en particular con la forma en que se promueve la política sobre currículo escolar, la formación de maestros y el financiamiento y la gestión de la institucionalidad educativa desde las diferentes instancias del Estado. Está, a su vez, conectada con demandas de orden más general dentro de las cuales juegan un papel muy importante los procesos de universalización de la cultura, de globalización económica y de interdependencia política, que generan presiones sobre los sistemas educativos nacionales y locales a la vez que promueven paradigmas y modelos de sociedad, cultura y educación.³⁵

35 Orozco Cruz, Juan Carlos; Olaya Toro, Alfredo; Villate Duarte, Viviana (2009). “¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 51, pág. 161-181.

Esta distinción recoge lo esencial de la disputa con el concepto instrumental implantado por el neoliberalismo. La discusión frente al concepto de “calidad de la educación,” cuando se ubica en el terreno del enfoque de derechos, no es, como en su momento anotó la relatora Katarina Tomasevski, una discusión meramente semántica: “Uno de los principales motivos para incluir la educación entre los derechos humanos —dijo la relatora— era que su realización no dependiese del mercado libre, donde el acceso a la educación está determinado por el poder adquisitivo.”

Las dificultades recientes para mantener este principio han determinado un cambio en el vocabulario; el *derecho* a la educación se ha sustituido por el *acceso* a la educación y la obligación de los gobiernos de velar por que al menos la enseñanza obligatoria sea gratuita se ha atenuado colocando la palabra gratuita entre comillas (educación “gratuita”). Esas variaciones lingüísticas tienen por objeto destacar que se debe financiar la educación, negando implícitamente que su financiación deba hacerse con cargo a recursos públicos en la medida en que se trata de un derecho individual, en particular de cada niño. Y concluye, de manera categórica, diciendo: “El control del vocabulario es un arma, no una cuestión de estilo. La expresión ‘acceso a la educación’ difumina la diferencia entre una educación gratuita y una educación accesible solo mediante el pago de un derecho de matrícula; esta diferencia es esencial desde la perspectiva de los derechos humanos porque el libre comercio no contempla ninguna salvaguardia para los derechos de los pobres”.

La expresión preferida por los economistas, a saber, el “acceso a la educación,” reforzada por la idea de una educación no gratuita o “gratuita.” El precio de la falta de un vocabulario compartido entre la economía y los derechos humanos es la falta de diálogo, imposible sin un idioma común. En su primer informe anual (E/CN.4/1999/49, párrafos. 12 a 19), la relatora especial señaló la necesidad de crear un vocabulario para la educación que fuera compartido y estuviera basado en los derechos. Ello sigue siendo un problema constante para la Co-

misión de Derechos Humanos, los órganos creados en virtud de tratados de derechos humanos y la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.”³⁶

³⁶ Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos 60° Período de Sesiones. Tema 10 Programa Provisional. *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: El derecho a la educación*. Informe presentado por Katarina Tomasevski, relatora especial sobre el Derecho a la Educación. E/CN.4/2004/45, 25 de enero de 2004.

El derecho a la educación para el buen vivir cómo construir indicadores para medir el nivel de cumplimiento de los derechos humanos³⁷

Mila Paspalanova

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Católica de Lovaina. Maestría en Estadística por la Universidad Católica de Bruselas y en Psicología por la Universidad St. Kliment Ohridski de Sofía, Bulgaria. Experta en indicadores de derechos humanos de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Derechos Humanos en México.

Los órganos de Naciones Unidas encargados de vigilar el cumplimiento de los diversos tratados de derechos humanos, en particular el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (Acnudh), tienen un interés cada vez mayor en evaluar, junto con los Estados, en qué medida estos responden a sus obligaciones internacionales. Una herramienta indispensable para la rendición de cuentas por parte de los Estados y para la evaluación de su nivel de cumplimiento con obligaciones internacionales en materia de derechos humanos es la utilización y presentación de información estadística confiable y sistemática en los informes periódicos presentados por los Estados ante los órganos de tratados. Por ello, el Acnudh impulsó la elaboración de un marco conceptual y metodológico para establecer los indicadores necesarios para vigilar el ejercicio de los derechos humanos³⁸ que fue emitido en la 20^a

³⁷ Esta reflexión fue presentada en el encuentro internacional *Reflexiones para el buen vivir: midiendo el derecho a la educación*, realizado en noviembre de 2010, organizado por el Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social y el Contrato Social por la Educación.

³⁸ Acnudh. *Informe sobre los indicadores para promover y vigilar el ejercicio de los derechos humanos*, HRI/MC/2008/3.

reunión de los presidentes de órganos de tratados de derechos humanos, en Ginebra, los días 26 y 27 de junio de 2008.

La metodología propuesta por el Acnudh comprende los siguientes mecanismos de medición en materia de derechos humanos: en primer lugar, el compromiso del Estado para dar cumplimiento a las normas de derechos humanos; en segundo, los esfuerzos emprendidos por el Estado para cumplir estas obligaciones; y, por último, los resultados de las iniciativas emprendidas por el Estado a lo largo del tiempo. Lo anterior se ha concretado en la configuración de indicadores³⁹ de tres tipos: estructurales, de proceso y de resultados.

Indicadores estructurales: “Los indicadores estructurales reflejan la ratificación y adopción de instrumentos jurídicos y la existencia de mecanismos institucionales básicos que se consideran necesarios para facilitar la realización de un derecho humano. Reflejan el compromiso o la intención del Estado de adoptar medidas para hacer efectivo ese derecho. Los indicadores estructurales deben, ante todo, centrarse en la naturaleza de las leyes nacionales aplicables al derecho de que se trate —es decir, indicar si han incorporado las normas internacionales— y en los mecanismos institucionales que promueven y protegen las normas. Los indicadores estructurales deben también reflejar las políticas y las estrategias del Estado pertinentes a ese derecho.”⁴⁰

Indicadores de proceso: “Reflejan todas las medidas (programas públicos e intervenciones concretas) que un Estado está adoptando para materializar su intención o su compromiso de alcanzar los resultados que corresponden a la realización de un determinado derecho humano. Ellos permiten evaluar la forma en que un Estado cumple con sus obligaciones y, al mismo tiempo, ayudan a vigilar directamente el ejercicio

39 Como se indica en el *Informe sobre los indicadores para vigilar el cumplimiento de los instrumentos internacionales de derechos humanos* (HRI/MC/2006/7), los indicadores de derechos humanos aportan “informaciones concretas sobre el estado de un acontecimiento, actividad o resultado que pueden estar relacionadas con las normas de derechos humanos; que abordan y reflejan las preocupaciones y principios en materia de derechos humanos y que se utilizan para evaluar y vigilar la promoción y protección de los derechos humanos”.

40 Op. cit., párr. 18.

progresivo del derecho o el proceso de protección del derecho, según el caso, para la realización del derecho en cuestión.”⁴¹

Indicadores de resultados: Este grupo de indicadores muestran el grado de realización de un derecho humano en un determinado contexto. “Puesto que reflejan los efectos acumulados de diversos procesos subyacentes (que pueden ser descritos por uno o más indicadores de proceso), un indicador de resultados suele ser un indicador lento, menos sensible a las variaciones transitorias que un indicador de proceso.”⁴²

Es pertinente subrayar que la metodología para elaboración de indicadores para medir el nivel de cumplimiento de los derechos humanos está basada en las siguientes consideraciones conceptuales.

- a) Los indicadores seleccionados para un derecho humano deben tener sustento en el contenido normativo de ese derecho, enunciado en los correspondientes artículos de los tratados y en las observaciones generales de los órganos de tratados de derechos humanos. En otras palabras, los indicadores para cada derecho humano deben vincularse con el contenido normativo del mismo.
- b) Los indicadores deben servir como base para medir los esfuerzos emprendidos por el Estado en el cumplimiento de sus obligaciones con respecto a la protección y promoción de los derechos humanos.
- c) Los indicadores deben reflejar la obligación de las entidades responsables de respetar, proteger y cumplir a cabalidad los derechos humanos.
- d) Los indicadores deben reflejar las normas o principios transversales de los derechos humanos, tales como la no discriminación, la igualdad, la indivisibilidad, la participación, el empoderamiento y la rendición de cuentas.

41 Ibidem, párr. 19.

42 Ibidem, párr. 21.

Aunado a estas consideraciones conceptuales, la metodología estipula los criterios para la selección de indicadores cuantitativos que permitan medir el cumplimiento de los derechos humanos. En primer lugar, deben ser pertinentes y eficaces al abordar los objetivos que persiguen. Asimismo, los indicadores cuantitativos, idealmente, deben:

- a) ser válidos y confiables;
- b) ser simples, oportunos y pocos;
- c) estar basados en información objetiva —y no en percepciones, opiniones, evaluaciones o juicios expresados por expertos o personas—;
- d) producirse y difundirse de forma independiente, imparcial y transparente, así como basarse en una metodología, procedimientos y conocimientos sólidos;
- e) prestarse a la comparación temporal y espacial, ajustarse a las normas de estadísticas internacionales pertinentes, y prestarse al desglose por sexo, edad y sectores vulnerables o marginados de la población.

Este marco conceptual y metodológico ha sido adoptado como fundamento para la formulación de una propuesta de indicadores ilustrativos para 14 derechos humanos.⁴³

En el caso específico del derecho a la educación, este se ha traducido en cuatro atributos principales.

- Educación primaria universal
- Accesibilidad a secundaria y educación superior
- Recursos curriculares y educacionales
- Libertad y oportunidades educativas

En cada caso de elaboración de indicadores basado en el marco metodológico del Acnudh es necesario contextualizar

⁴³ Ibidem, pág. 25-36.

y validar los indicadores ilustrativos para el caso del país en cuestión. Durante la contextualización y la validación es indispensable buscar la opinión experta de instancias gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, academia, agencias del sistema de la ONU en el país y todas las personas expertas en el tema del derecho que se está cuantificando. Consolidar sus comentarios y reflexiones sobre las posibilidades de mejorar y adecuar la lista de indicadores del Acnudh para el caso específico del país.

En el caso del Ecuador a estos indicadores se deben añadir aquellos que se desprendan de su legislación y del Plan Nacional para el Buen Vivir (PNBV). En México se añadió el atributo de educación preescolar, pues el Estado la definió como prioridad. Sin embargo, esto se convirtió en un arma de doble filo: quienes no cumplen con este indicador no tienen el derecho a acceder a la educación primaria (por ejemplo: si los padres no llevan al niño al preescolar, por oferta deficiente).

Debemos tener los indicadores elaborados al final del día, pues la intención es evaluar la tendencia del indicador a lo largo de los años, y someterlo a un proceso de validación.

Aproximaciones: nuevas construcciones de indicadores⁴⁴

Ramiro Ávila

Doctor en jurisprudencia por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Maestría en Derecho por la Columbia University. Docente de la Universidad Andina Simón Bolívar y de la PUCE. Autor y editor de libros de Derecho Internacional, Derechos Humanos y Derecho Humanitario. Asesor de la Clínica de Derechos Humanos de la PUCE.

El sistema interamericano de protección de derechos humanos de la Organización de Estados Americanos (OEA) tiene varios instrumentos jurídicos para garantizar, desde el nivel internacional, los derechos de las personas. Dos de ellos tienen mecanismos de protección: el Pacto de San José, que reconoce los derechos civiles y políticos, y tiene dos órganos de supervisión de las obligaciones de los Estados frente a los derechos, la Comisión Interamericana y la Corte Interamericana de Derechos Humanos. El otro instrumento es el Pacto de San Salvador o Protocolo Adicional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que reconoce diez derechos sociales, laborales y de acceso a la cultura, y establece un mecanismo de protección llamado el Grupo de Trabajo. Este Protocolo entró en vigor en 1999, pero todavía no ha logrado funcionar; recién en 2005 la OEA designó las formas de vigilar las disposiciones, a través de indicadores, y en 2010 conformó el Grupo de Trabajo, que va a vigilar el cumplimiento de parte de los Estados.

⁴⁴ Esta reflexión fue presentada en el encuentro internacional *Reflexiones para el buen vivir: midiendo el derecho a la educación*, realizado en noviembre de 2010, organizado por el Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social y el Contrato Social por la Educación.

Ecuador, junto a catorce países, se ha comprometido a respetar el Pacto de San Salvador. Entre esos países se ha designado a los miembros del Grupo de Trabajo, que será operativo desde el momento en que los Estados aprueben el mecanismo de informe por indicadores de derechos. Los Estados han sido reticentes a aprobarlo porque no les interesa ser vigilados internacionalmente, aunque el mecanismo no sanciona violaciones a los derechos.

Para ubicar la naturaleza del mecanismo de informe por indicadores, conviene recordar que existen tres formas de supervisión de los derechos: 1. El mecanismo contencioso, que crea una Corte, como la Interamericana, la Europea o la Corte Penal Internacional, que consiste en un juicio y que termina en una sentencia. 2. El cuasicontencioso, que es un procedimiento semireglado, que promueve la solución amistosa y que termina en un informe; ejemplo de este mecanismo es la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), los Comités de Derechos Humanos de la ONU. 3. El mecanismo de los informes, en el que los Estados reportan el cumplimiento y los mecanismos le retroalimentan, pero no hay juicio ni sanción ni reparación, como sucede en los otros mecanismos.

El mecanismo del Pacto de San Salvador es de esta tercera naturaleza, pero tiene una novedad: el reporte por indicadores, mediante el cual los Estados informan sobre el cumplimiento de los derechos humanos. El sistema de indicadores de derechos humanos constituye un reto enorme, porque tradicionalmente los informes se enfocan en temas económicos o de desarrollo humano y no de derechos humanos. El sistema tiene tres grandes retos: 1. No tratar de multiplicar la cantidad de informes; 2. Que el informe sea de derechos humanos; 3. Que los indicadores sean útiles, tanto para el Estado —que le sirva para demostrar que está cumpliendo sus obligaciones internacionales con los derechos humanos, que está promoviendo su ejercicio y protección— como para la sociedad civil.

Al respecto, en Ecuador, en su Constitución, como en ninguna otra parte de mundo, se ha dado un énfasis enorme en la garantía de derechos. Por ejemplo, se determina que se puede hacer una acción de protección cuando hay políticas públi-

cas que violan los derechos humanos. Esto quiere decir que, así como se le da al Estado el poder para que planifique centralmente, este tiene el límite de respetar los derechos. Los indicadores sirven para medir el cumplimiento y la eficacia de la dimensión del derecho que requiere prestaciones, intervenciones del Estado, inversión y cumplimiento progresivo de derechos. Es decir, los indicadores responden a esta pregunta: ¿Cómo se evidencia la violación de los derechos en una política pública? La otra utilidad de los indicadores es que visibilizan las condiciones del ejercicio de derechos en términos generales y, en el fondo, lo que se pretende es revertir una situación de violación sistemática de derechos sociales, que a la postre es la causal de pobreza.

Cada derecho se va a apreciar desde dos grandes perspectivas. El primero tiene tres grandes ejes: *de estructura*, esto es cómo se recepta el derecho en el marco legal, a nivel institucional y a nivel de políticas; *de procesos*, que tiene que ver con la calidad y la magnitud de los esfuerzos que hace el Estado (tales como recursos invertidos, capacidades locales, capacidades institucionales); y *de resultado* (se refiere al impacto cuantitativo y cualitativo). Hay también tres ejes transversales: *igualdad* (material, estructural; por ejemplo, se ve la lógica de acciones afirmativas y la prioridad a grupos en situación de particular necesidad); *acceso a la justicia* (posibilidad real de las personas de acudir a una instancia y recibir un recurso rápido, sencillo y eficaz para resolver la violación del derecho), *acceso a la información pública* (vinculado con la participación y la determinación del derecho), significa que el Estado debe producir no solo la información que se pide, sino la que posibilite cuantificar y verificar si está cumpliendo con sus obligaciones.

El objetivo primordial del mecanismo de indicadores es medir el goce y satisfacción de los derechos y determinar su nivel de cumplimiento progresivo.

Indicadores de educación con enfoque de derechos en el marco del buen vivir

Néstor López

Sociólogo por la Universidad de Buenos Aires. Coordinador de estudios y proyectos de educación y equidad del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la Unesco y coordinador del Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina (Siteal - IIPe/OEI). Docente en carreras de posgrado en universidades de Argentina y el exterior.

Voy a plantear algunas cuestiones relacionadas con la concepción de información que utilizamos, cómo pensamos la información y a qué tipos de estrategia de producción de información queremos recurrir cuando tenemos que describir un panorama, dar seguimiento a la situación educativa con una perspectiva de derechos.

Me parece importante destacar la redacción de Estado que se hace cuando se pregunta cuáles son los indicadores para evaluar la situación de la educación desde una perspectiva de derechos. Lo que hacemos es romper con una tradición de producción y uso de la información, de información estadística sobre todo, que es una tradición que se consolidó con los Estados planificadores de los años sesenta. La mayoría de sistemas de información estadística, vigentes en la región, surgieron y se consolidaron en los años sesenta, muy orientados por la preocupación de la provisión de servicios básicos. Son sistemas sectoriales, dedicados a cuatro grandes ejes: 1) Los indicadores de estadísticas vitales, en el campo de la salud y de la educación, estaban preocupados por el acceso; luego estaban los indicadores de infraestructura básica, agua y saneamiento.

Estos sistemas tenían su corazón en los censos nacionales y en las encuestas de hogares que trataban de captar la relación de la familia y los sujetos del mundo productivo.

Estos cuatro grandes paquetes de información han sido los ejes de la mirada pública sobre la sociedad en la década de los sesenta y es el origen del sistema de información actual, de alguna manera aún hacemos uso de estadísticas que están muy influenciadas por esta concepción sectorial que pone la mirada en el sujeto, es decir, en la población. Desde el Estado se veía quién tiene o no acceso a ciertos servicios básicos.

Tenemos que avanzar hacia una producción de información que supere de lejos estas cuatro grandes dimensiones. Esa concepción sectorial de lo social, de lo político, de lo cultural y de lo educativo en este caso, pero sobre todo que deje de mirar a la educación y que ponga la mirada en el Estado.

El salto fundamental, cuando uno piensa en producción de información con una perspectiva de derechos, es observar al Estado como garante de esos derechos. Entonces, cuando determinado sector de la sociedad no tiene acceso a determinado tipo de servicios básicos, vemos la dificultad del Estado en hacer efectiva su condición de garante del derecho.

En ese punto se crea una tensión muy fuerte y es que nuestros Estados, cada vez más, asumen responsabilidades como garantes del conjunto de derechos y, cada vez menos, tiene la capacidad de orientar los recursos económicos y sociales necesarios para poder efectivamente garantizar esos derechos. Cada vez más, el Estado es garante del derecho a la educación, a la salud, y al mismo tiempo no tiene capacidad de intervenir en los procesos económicos, en la distribución de los recursos, que es condición de base para el logro de estos derechos.

El salto fundamental, más allá de la producción de la información, es el espíritu de aquello que se mira, y lo que se mira ahora es el Estado como garante de ese derecho y su capacidad para hacer posible esa condición. Ese es el punto fundamental.

Cuando hacemos eso, ponemos al Estado como objeto de observación y reacción. Debemos ver qué hace el Estado en tanto garante. Por supuesto, las estadísticas clásicas sirven y las

que podamos generar también. Los nuevos indicadores sirven porque dan cuenta en qué medida los sujetos, los ciudadanos, hacen pleno uso de sus derechos, cómo cumple el Estado con su función de garante.

No hay duda de que el uso de esas estadísticas es vital y que debemos hacer nuevas preguntas y obtener nuevas respuestas, nuevas lecturas de los indicadores clásicos y promover la producción de nuevos indicadores. Al mismo tiempo, tenemos que apreciar el esfuerzo del Estado. Por un lado, tenemos que estar atentos a la infraestructura estatal como elementos fundamentales, a la normativa y en qué medida refleja las recomendaciones internacionales de derechos, del sistema de derecho. La capacidad para hacer efectivo este compromiso que el Estado asume como garante. La mayoría de las leyes educativas de la región así lo plantean, casi todas las nuevas leyes en su artículo primero plantean que la educación es un derecho y en su artículo segundo que el Estado es garante de ese derecho.

Que los Estados asuman su compromiso de garante significa que deben incorporar un conjunto de reglas de juego, establecidas como principios a partir una construcción colectiva. No solo tenemos que ver en qué medida se avanza en la construcción de una normativa que involucre calidad, que refleje principios básicos, como el de no discriminación, que deben estar presentes en toda esa fundamentación normativa.

El tema de las políticas, ¿qué están haciendo los Estados en términos de políticas para consolidarse como garantes de derechos? Buena parte de ellas deben reflejarse en sus efectos en la población, en los indicadores. Se deben analizar las políticas.

Es fundamental ver el aparato institucional que desarrollan nuestros países para poder constituirse como garantes, dar seguimiento al conjunto de recomendaciones generadas en los espacios de participación, denuncia, demandas, accesibilidad, etc., que son las herramientas propias de la sociedad civil en tanto sujeto de derecho para poder dialogar con ese Estado.

Asumir la condición de garante significa asumir un compromiso con una reforma de la normativa, de las instituciones, en un conjunto de políticas. Así, los indicadores relacionados con la calidad de la educación tendrían que poder dar cuenta del esfuerzo que hacen nuestros Estados. Uno de los indicadores más importantes es el financiamiento, el esfuerzo que hacen los Estados en orientar los recursos necesarios para que este derecho se haga efectivo.

En ese sentido, es un nuevo reto que se consolida. Distintas instituciones están haciendo un aporte significativo en este momento, por ejemplo, con la Clade participamos en una iniciativa de la Oficina Regional de Educación, con el Instituto de Educación de Ginebra, para desarrollar un conjunto de indicadores de educación inclusiva que incorpora esta perspectiva; estamos en un momento de producción de iniciativas que generan experiencias, que se consolidarán en su interacción y en su dinámica.

Otro elemento que tiene que ver con la producción y el uso de indicadores para el seguimiento a la situación educativa desde una perspectiva de derecho, es la participación de la sociedad civil, del sujeto de derecho. Un sistema de educación planteado desde una perspectiva de derechos no puede dejar fuera a los sujetos o no dar protagonismo al sujeto de derecho.

En ese sentido, hay dos aspectos de esta participación.

Primero como usuario: es fundamental que la sociedad civil en su conjunto, las organizaciones, la comunidad; en el caso educativo, los docentes, los estudiantes, tengan pleno acceso a la información producida, la información debe ser pública, transparente; en ese sentido hay que promover mecanismos de difusión, de transparencia de la información que se produce en educación.

Es preciso incorporar al sujeto de derecho como productor de información.

Es necesario generar estrategias que permitan sistematizar la mirada de la situación educativa, desde la perspectiva del sujeto de derecho, empezar a crear espacios para la observación; crear mecanismos de recolección, de sistematización, de

orientación de esa información. Un elemento clave relacionado con la información, que solo puede ser creada por la sociedad civil, es la denuncia, como espacio de construcción de conocimiento, de un saber necesario para el diseño de cualquier iniciativa y para dar seguimiento a cualquier proceso educativo.

En ese sentido, cuando pensamos en indicadores, en información, en cómo dar cuenta de lo que pasa, vemos la necesidad de repensar la idea del conocimiento y abrir una discusión sobre el rol que cumple el conocimiento académico en función de diagnóstico, de seguimiento. El rol que tiene como aportes, pero también como espacio de restricción, en tanto que el conocimiento académico es el único validado como legítimo para poder dar cuenta de nuestras sociedades.

Es una reflexión que es necesario hacerla, porque si bien debemos valorar los aportes en el conocimiento académico; el conocimiento producido desde la comunidad, desde sus propios saberes, bien sistematizado y bien leído, es un conocimiento tan válido como conocimiento del cual subyace la toma de decisiones, la definición de orientaciones o la interpretación de lo que pasa en nuestras sociedades.

Una experiencia muy ilustrativa e inspiradora es la Wikipedia, enciclopedia de construcción colectiva de conocimientos que está en Internet. Obviamente es muy criticada porque no cumple con los lineamientos del conocimiento producido desde la academia, pero cada vez más es un espacio de aproximación, tanto de la gente como usuaria como de la gente como productora del saber.

El espacio que tiene en este momento Wikipedia es rico y es tan legítimo como el otro. Sabiendo qué es lo que se lee en un caso y en otro; porque así como uno debe saber sus restricciones al leer el conocimiento producido por Wikipedia, es importante saber también las restricciones de leer el conocimiento producido desde la academia; en ese sentido, invito a una lectura de integración, de complementación, de simetrías, en el sentido de tratar de interpretar ambos como conocimientos legítimos, y romper con la primacía de un tipo de

conocimiento sobre el otro. Para entenderlos como conocimientos que deben estar integrados, sumados.

Otra cuestión es incorporar en la lectura que hacemos de la realidad indicadores observables que den cuenta de las desigualdades, así como de la diferencia, tenemos sistemas de información cuantitativos. Desde una visión cuantitativa, se entiende que una cosa es diferente a la otra porque tiene más o porque tiene menos; si un país es educativamente diferente a otro es porque tiene tasas de educación más altas o más bajas. Esta lectura cuantitativa de la realidad desplaza la posibilidad de pensar que dos unidades territoriales pueden ser diferentes, no porque tienen más o menos, sino simplemente porque son diferentes.

Esa diferencia es fundamental cuando uno quiere luchar por el reconocimiento de las identidades, por una educación inclusiva, y ahí es preciso manejar lo cualitativo y lo cuantitativo como dos herramientas complementarias y legítimas. En el campo de las estadísticas empezar a promover el uso de indicadores sensibles a la diferencia y no solo a la desigualdad; el segundo gran elemento es empezar a incorporar la información cualitativa con tanto peso como la información cuantitativa.

El último punto está relacionado con empezar a incorporar cada vez más la dimensión territorial de los procesos sociales y educativos, la geografía, el contexto como algo fundamental para entender lo que pasa; toda información que se genera debe estar contextualizada en el territorio en el que se tiene la lectura. La incorporación territorial como elemento de interpretación de información y, por ende, una producción de información cada vez más sensible al microespacio, a la localidad, al contexto educativo, familiar y una producción de información cada vez más georeferencial.

Para ello disponemos de tecnología accesible que permite cualquier operativo rápido de producción de información, incluso información que uno puede promover, generada desde la propia sociedad civil; incorporación de datos de ubicación territorial que permitan entender esos como fenómenos desplegados territorialmente, atravesados por el medio en el que

surgen. Avanzar en la producción de información requiere una sensibilidad, una especificidad de cómo en cada geografía adquieren forma los fenómenos políticos, sociales, culturales y educativos.

Invito a que se busque la producción colectiva de conocimiento en el ámbito social, no solo desde el punto de vista técnico, sino desde el punto de vista político y, en ese sentido, la posibilidad que nos ofrece la tecnología es fundamental, los grandes movimientos sociales que se gestan en la actualidad nacen en las redes sociales, lo que ha pasado en el norte de África, los indignados en Europa, el caso de los chilenos, el primer movimiento de los pingüinos empezó con mensajes de texto en el celular.

En ese sentido, hay un espacio de producción colectiva de conocimiento, si empezamos a tomar como conocimiento lo que circula en esos espacios, como expresiones de la realidad, incorporamos y hacemos una lectura sistemática de lo que ocurre en esos espacios colectivos de producción de conocimiento en pantalla, como pueden ser Wikipedia, algunos atlas sistematizados en el mundo, donde la propia comunidad crea información en torno a ciertos mapas digitales en los que todos se sienten reflejados.

Todos los espacios de interacción son fundamentales como espacios de producción, sistematización e interpretación de información. Como espacios de uso, en sí mismos no lo son, pero generan un gran potencial para que lo sean; se requiere iniciativa, fuerza, creatividad para proponer tareas específicas. Lo que está demostrando ese espacio de interpretación colectiva en el mundo digital es potente como para empezar a tenerlo en cuenta, en instancias de seguimiento, de monitoreo, de evaluación; allí todos los estudiantes encontrarían un terreno desde el cual participar, e incorporar esa mirada es fundamental como conocimiento tan legítimo como aquel que se produce en la academia.

Indicadores de financiamiento de la educación: Indicadores fiscales de la educación desde la perspectiva de derechos

César Giraldo

Economista por la Universidad de los Andes. Magíster en Economía por la Universidad Nacional de Colombia. Doctor en Economía por la Universidad París 13. Profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor en la Escuela Superior de Administración.

Cuando la educación es considerada como un derecho social, se está definiendo implícitamente que su provisión debe ser financiada por el Estado. Los derechos sociales, igual que los civiles y los políticos, son obligaciones del Estado con los ciudadanos, así como la obligación de los ciudadanos con el Estado es la de pagar impuestos. Esta es una parte del pacto social y político sobre el cual se funda una democracia. Se trata de una relación de carácter político porque no hay correspondencia entre lo que se paga y lo que se recibe: cada uno paga de acuerdo a su capacidad y recibe de acuerdo a su necesidad, en su expresión ideal. Por el contrario, si la educación se entiende como un servicio y no como un derecho, este se paga de acuerdo a lo que se consume. En este caso se trata de una relación mercantil y no de una relación política.

La educación es un derecho social, al igual que la salud y las pensiones, entre otros. La particularidad de los derechos sociales reside en que implican provisión de bienes sociales, para lo cual es preciso el suministro de un conjunto de insumos tales como prestaciones económicas, remuneraciones a las personas que prestan el servicio (médicos, docentes, administrativos, etc.), construcción de infraestructura, compra de equipos, capacitación y un sinnúmero de elementos.

La ampliación de la provisión de tales bienes sociales implica mayores erogaciones del erario público. Cuando el Estado provee tales bienes a los individuos afecta su condición material y subjetiva y son considerados como parte constituyente de su libertad positiva. Al contrario, en el caso de los derechos civiles y políticos, se trata de proteger a los individuos de las intromisiones del Estado, y por esto son considerados como parte de su libertad negativa.

La provisión de bienes sociales implica presupuesto público, que es la vía para materializar los derechos sociales. Por eso, declarar los derechos en una norma no es suficiente, debe estar acompañado por su financiamiento con asignaciones presupuestarias para poderlos materializar. La forma y la cuantía como se financie el gasto social permite dilucidar si se va en la dirección correcta del cumplimiento de los derechos sociales.

En este aspecto, existen dos modelos extremos para la educación. En el primero, los recursos públicos se dirigen hacia quienes por su situación económica no pueden pagar el acceso a la educación (es decir, los pobres), y se les provee una educación básica. En el segundo, los recursos estatales se dirigen a financiar una educación universal hasta el último grado, e incluyen no solo la prestación del servicio, sino además transporte, alimentación, materiales, uniformes, infraestructura y equipos. En el mundo real existen posiciones intermedias, con combinaciones de diferentes grados entre los dos extremos. Para abordar esta cuestión se tratan los modelos institucionales de financiamiento a los establecimientos proveedores de la educación. Después de esto se discute hasta dónde llega el derecho a la educación.

Modelos institucionales

Desde el punto de vista institucional, el sistema está evolucionando hacia la provisión a través de terceros. Esto es producto de las reformas de la administración pública, según las cuales el gobierno central no debe encargarse de todo, sino

concentrarse en la ejecución de las políticas que serán ejecutadas por el resto de la sociedad. Como lo señalara Osborne, el gobierno nacional se debe concentrar en dirigir el timón y el resto de la sociedad en mover los remos. En ese resto está el sector privado, las ONG, las comunidades religiosas, los gobiernos locales, las organizaciones sociales.

Esta división entre dirección y ejecución es un instrumento para introducir al sector privado y al mercado en el desarrollo del proceso educativo, pero tiene sus matices. Una cosa es el carácter mercantilista del sector privado y muchas ONG, y otra el papel que pueden jugar los gobiernos locales, de una parte, y ciertas organizaciones religiosas o sociales, de la otra. Considérese, por ejemplo, planteles educativos fundados y administrados por comunidades religiosas que reciben la financiación del Estado; estos planteles no se pueden poner en la misma escala de los colegios privados que se financian casi en su totalidad con el pago realizado por las clases altas o medias altas. En cuanto a la participación de los gobiernos locales puede ser una vía para que haya más participación ciudadana, pero también para privatizar la oferta educativa, que es la experiencia colombiana.

Cuando el financiamiento de la educación es estatal, existen cuatro modelos que se presentan en la tabla 1.

Proveedor → Financiamiento ↓	Privado	Estatal
Subsidio oferta	Concesión	Histórico
Subsidio demanda	Competencia ↑ (Col)	Mixto ↓ (Col)

Los cuatro modelos son histórico, mixto, competencia y concesión (ver tabla), veamos:

1. El histórico se caracteriza por un subsidio a la oferta y una provisión de la educación a través de establecimientos estatales. El presupuesto público gira los recursos a los establecimientos educativos para cubrir la (casi) totalidad de las necesidades, no solo para la operación del

establecimiento, sino para la inversión, y la educación es provista de forma (casi) gratuita. Este modelo se desmonta con las reformas del Consenso de Washington y vienen recuperando los gobiernos alternativos de América Latina.

2. En otro extremo está el modelo de competencia (en aumento en Colombia), hacia el cual tienden las reformas neoliberales. El Estado financia el acceso a cada alumno meritorio de ayuda (por ser pobre) mediante un subsidio directo, con el cual este paga (normalmente a través de sus padres) los costos de la provisión del servicio a un establecimiento privado. Aquí funciona el mercado en su máxima expresión. Este es el caso del modelo llamado *vouchers*, aunque también existen otras modalidades.
3. El modelo mixto, próximo al de competencia, consiste en que el Estado da un subsidio como en el caso anterior, pero ese subsidio se gira al establecimiento educativo estatal. El giro por cada alumno es fijo. Visto de otra forma, el presupuesto del establecimiento educativo depende de la cantidad de alumnos subsidiados que tenga, por ello el rector debe hacer una labor de mercadeo para conseguir alumnos, porque esa es la forma como consigue presupuesto.

Este modelo está ligado a la descentralización política, porque los recursos se localizan en cada establecimiento, que a su vez está adscrito a un gobierno local. Este modelo cae fácilmente en la privatización, porque cuando hace falta ampliar la oferta educativa a las autoridades locales les resulta más fácil ampliarla, girándole los recursos de los alumnos a los establecimientos privados, para no tener que incurrir en gastos adicionales de construcción de infraestructura. Además, la lógica política favorece este proceso: “yo te apoyo en tu campaña electoral y a cambio yo monto un colegio y tú me mandas alumnos”. Este es el modelo colombiano, y en la actualidad ha conducido al de competencia señalado atrás, que en el caso colombiano ha pasado de ser nulo en 2001 (cuando se introdujo el modelo mixto) al 20% en 2011.

4. El último modelo es el de concesión, en este caso, el establecimiento proveedor es privado pero la financiación es estatal. Es el caso de varios establecimientos religiosos, o ligados a algún proceso social. La financiación estatal significa que el establecimiento cumple por delegación la función de prestar el servicio educativo, pero supeditado al mandato del Estado (a través del gobierno nacional o local, según el caso).

Independientemente de la modalidad a que se recurra, el compromiso de la sociedad con la educación se refleja en el presupuesto público asignado. Sin embargo, un presupuesto suficiente no garantiza calidad, lo que sí es cierto es que no puede haber calidad sin un presupuesto suficiente. Es evidente que los distintos arreglos de asignación de recursos estatales, acabados de mencionar, tienen fuertes sesgos, pero hay otros componentes de la educación que deben ser tenidos en cuenta tales como: formas institucionales, contenidos, pedagogías. No se trata solo de un asunto de indicadores financieros.

Cuando se plantea la financiación de la educación, al igual que la de cualquier derecho social, es claro que el alcance del derecho está limitado por el alcance del presupuesto. Los recursos siempre son limitados. Este argumento puede esgrimirse ante cualquier reclamo social, de manera que la discusión no se debe dar sobre asignaciones absolutas, sino en el marco de la distribución de las partidas presupuestales que reflejan las prioridades del poder político en ejercicio. Existe una tendencia, muy marcada en varios países de América Latina y los de la zona euro (en especial ahora con la crisis de la deuda pública), de limitar los reclamos sociales a los techos macro-scales. Sin embargo, esa limitación es unilateral porque tales techos deben ser reconsiderados a la hora de la discusión política del presupuesto.

Por ejemplo, en el reparto de los recursos, además de señalar las restricciones para el monto del gasto social, hay que aplicar tales restricciones al pago de la deuda, a las fuentes de financiamiento crediticio, a los gastos en seguridad

(especialmente en Colombia), a las exenciones tributarias, a la tributación sobre la riqueza. Estos rubros no se pueden imponer como camisa de fuerza, dentro de la cual el gasto social debe ser acomodado y asignarle un carácter residual.

Esa corriente de opinión, poner por encima de todo las restricciones macro financieras, que la comparten los organismos financieros multilaterales, también afirma que para que haya gasto social la economía primero debe crecer para poder tener una base fiscal más sólida que permita aumentarlo. Es lo que se conoce como crecimiento pro pobre (*growth pro poor*).

La pregunta es ¿qué se necesita para crecer según la banca multilateral y los mercados de capitales? Desde la ortodoxia para crecer se necesitan las reformas neoliberales del Consenso de Washington: flexibilización laboral, ajuste macroeconómico, liberación de los mercados financieros, desmonte de las políticas sociales universales, desprotección del aparato productivo nacional, financiación del gasto público en los mercados privados de capitales... Esa receta ya fue probada y fracasó.

Es claro que el crecimiento económico permite aumentar la base fiscal para financiar el gasto social, incluida la educación; lo que no es claro es la afirmación que crecimiento y distribución son políticas excluyentes, que es la afirmación convencional de los defensores a ultranza del mercado. La experiencia histórica muestra todo lo contrario: La edad de oro del capitalismo coincidió con las políticas altamente distributivas del Estado de Bienestar europeo de la segunda posguerra, y la “edad de plomo” fueron las reformas neoliberales de América Latina y las que en este momento se implementan en Europa.

¿Hasta dónde llega el derecho?

El segundo tema, después del arreglo institucional y financiamiento, es el alcance del derecho de la educación. ¿El derecho se restringe a la educación básica para los pobres o es para todos y llega hasta el último nivel de posgrado? ¿Solo en las fases tempranas de la vida o para toda la vida? El abordaje

de este tema desde la ortodoxia económica, dominante en la actualidad en las ciencias sociales, señala que la educación es una inversión en capital humano, y que esa inversión es más rentable allí donde los recursos son más escasos, pasando a concluir que el gasto público debe centrarse en la educación básica para los sectores más pobres de la población.

Además, que el mayor retorno del gasto en educación se da en las primeras fases de la vida porque el horizonte de tiempo para recuperar y valorizar dicha inversión es más largo. En cuanto a la educación de tercer nivel —universitaria o técnica—, aunque no se dice que la financiación pública debe eliminarse —sería políticamente incorrecto— se indica que las nuevas fuentes de financiamiento deben provenir del sector privado y del crédito educativo. En este último caso, la persona que se educa va a recuperar esa inversión en el mercado y, si no tiene recursos para pagarla, puede recurrir al mercado de capitales para obtener un crédito. Sería un privilegio subsidiarle la educación superior.

Se trata de una visión mercantilista de la educación, que ve al ser humano como un factor de producción —capital humano— al servicio de la economía, cuando la visión correcta es la contraria: la economía debe estar al servicio del ser humano. La visión ortodoxa también toma la afirmación de la educación para toda la vida. Sin embargo, la lectura que se da a esta expresión consiste en la formación técnica continua para hacer empleable la mano de obra ante un mundo en el que el conocimiento y las técnicas cambian continuamente, y por tanto se requiere una mano de obra polivalente y amoldable que haya en un mercado laboral flexibilizado. Esto da un énfasis a la educación académica como formación para el trabajo, borrando las fronteras entre los dos tipos de educación.

La educación para toda la vida debe tener otro sentido, profundizar en el conocimiento universal, en la complejidad de los procesos, con la formación de valores y la construcción de ciudadanía. Es claro que no se puede pretender dar educación universitaria o de posgrado a todo el mundo. Este es un proceso dinámico. En muchos países los estudios universitarios de

primer nivel (pregrado) ya son un requisito mínimo, en otros todavía no se ha llegado a tal nivel. Los estudios superiores deben ser universales, lo que no quiere decir que su ingreso no esté condicionado a criterios de selección académicos como pruebas de Estado o promedios de calificaciones. Todo depende del estándar de cada país. Por esto es relativo señalar en abstracto el alcance del derecho en este campo y los recursos financieros que se deben destinar. Sin embargo, la meta debe ser siempre aumentar el nivel, la cobertura y la calidad.

Como se puede apreciar, los indicadores financieros acerca de la educación no pueden mirarse de forma aislada a la complejidad del tema. El peligro es reducir tales indicadores a una función de medir recursos financieros asignados contra: 1. Metas físicas obtenidas, que pueden estar medidas en términos de cobertura, egresados, asistencia, permanencia o resultados académicos; o 2. Respecto a déficit o superávit fiscal; o 3. Autogeneración de fondos.

No se trata de ignorar esos indicadores, sino de que no sean los únicos a considerar. Muchas veces, desde la perspectiva de la autoridad fiscal, esos son los únicos indicadores que importan, y eso no sería grave sino que esa autoridad asigna el presupuesto público y no dimensiona la educación en toda su complejidad. Este sesgo tiende a ver la educación como un proceso productivo cualquiera al que se le invierte unos recursos para obtener unos resultados. Este esquema predomina actualmente en el mundo, así, el rector es un gerente, los docentes los insumos y los estudiantes que terminan los cursos los productos finales.

Tampoco se trata de desconocer las cifras financieras. Esta es una debilidad de los procesos sociales y políticos. Por el desconocimiento de las cifras, los actores políticos y sociales no dimensionan cuánto cuestan sus reivindicaciones, cuáles son las puertas que deben tocar para las asignaciones presupuestarias demandadas, dónde deben ubicarse las partidas presupuestarias, cuánto pesa eso en el presupuesto general y cuál es el balance respecto a las otras asignaciones en dicho presupuesto. Todos estos son insumos indispensables para el de-

bate político. Tener esto claro no es suficiente para avanzar en el derecho a la educación, pero carecer de claridad impide la concreción del derecho, porque este no se puede materializar si no se tienen las asignaciones presupuestarias suficientes.

El desarrollo de herramientas sencillas que permitan mostrarle a la población las cifras financieras del presupuesto público, y del asignado específicamente para educación, es un avance en la conquista de los derechos sociales. Existen experiencias en varios países. Una dificultad de los debates con la tecnocracia de la administración pública es que ella tiene el monopolio de la información financiera, y por este camino sacan a sus opositores del debate. Pero si construyen herramientas que le permiten al movimiento social y a los actores políticos tener su propia información y neutralizar el debate en el campo de las cifras, este pasará directamente al campo político, que es donde debe darse.

Movimiento Ciudadano

Contrato Social por la Educación en el Ecuador

2002-2012, cumplimos



El Contrato Social por la Educación en el Ecuador es un movimiento ciudadano amplio, diverso y pluralista creado en 2002. Se fundamenta en una perspectiva de defensa y ejercicio de los derechos humanos, particularmente del derecho a la educación, en la equidad de género, generacional y geográfica. Se reconoce en la lucha por la inclusión económica y social y en el respeto a la diversidad y a la interculturalidad.

Objetivos

Tiene por finalidad apoyar la elaboración colectiva y vigilar el cumplimiento de políticas públicas que apunten a la construcción de un nuevo y mejorado proyecto educativo que sustente la edificación de un país solidario, justo, equitativo, competitivo y con pleno desarrollo humano. Promueve el derecho a la educación de calidad en América Latina y el mundo a través de su acción e integración en movimientos ciudadanos a escala regional y mundial.

Integrantes

Está integrado por ciudadanos y ciudadanas, líderes sociales, comunicadores, editorialistas, deportistas, exministros de educación, rectores de universidades, empresarios, jóvenes, niños, niñas, padres de familia, y más de cien organizaciones no gubernamentales, instituciones de cooperación, federaciones y organizaciones sociales de todo el país. El punto de encuentro de todas estas personas y organizaciones es la suscripción y promoción de la Agenda Ciudadana por la Educación.

Alianzas internacionales

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade)

Campaña Mundial por la Educación (CME)

Consejo de Educación de Adultos de América Latina (Ceaal)



