

UNIVERSIDAD FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POS-GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POS-GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN, CONOCIMIENTO E
INCLUSIÓN SOCIAL

CARLOS MANUEL CRESPO BURGOS

Transformaciones educativas en Ecuador y Bolivia (2005-2013)
Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación
(sumak kawsay / suma qamaña)

Belo Horizonte

10 de Febrero de 2017

Carlos Manuel Crespo Burgos

Transformaciones educativas en Ecuador y Bolivia (2005-2013)

Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación (sumak kawsay / sumaqamaña)

Programa de Pos-graduación en Educación, Conocimiento e Inclusión Social de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais como requisito parcial para la obtención del título de Doctor en Educación en el Programa Latino-Americano de Doctorado de Educación, Políticas Públicas en Educación y Profesión Docente.

Área de Concentración: História da Educação

Orientador: Prof. Bernardo Jefferson de Oliveira

Belo Horizonte

Facultad de Educación/UFMG

10 de febrero de 2017

B957t Burgos, Carlos Manuel Crespo
T

Transformaciones educativas en Ecuador y Bolivia (2005-2013):
escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación (sumak kawsay /
sumaqamaña) / Carlos Manuel Crespo Burgos. - Belo Horizonte, 2017.
260 f., enc., il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.
Orientador : Bernardo Jefferson de Oliveira
Bibliografia: f. 230-260.

1. Educação - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. 3. Bolívia -
Educação e Estado - Teses. 4. Equador - Educação e Estado - Teses.
I. Título. II. Oliveira, Bernardo Jefferson de. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD - 379.8

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

CARLOS MANUEL CRESPO BURGOS

Transformaciones educativas en Ecuador y Bolivia (2005-2013)

Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación (Sumak Kawsay / Sumak Q´amaña)

Tesis presentada a la Banca Examinadora del Programa de Pos-Graduación en Educación, Conocimiento e Inclusión Social de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais como requisito parcial para la obtención del título de Doctor en Educación en el Programa Latino-Americano de Doctorado de Educación, Políticas Públicas en Educación y Profesión Docente.

Área de Concentración:

História da Educação

Orientador

Prof. Bernardo Jefferson de Oliveira – FaE/UFMG

Fecha de Defensa de la Tesis: 10 de febrero de 2017

Comisión Examinadora

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira
Universidad Federal de Minas Gerais (Orientador)

Prof. Dr. Miguel Gozalez Arroyo

Prof. Dr. Luis Alberto OliveiraGonçalves
Universidad Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Ricardo Cuenca Pareja
Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH)

Prof. Dra. Shirley Aparecida de Miranda
Universidad Federal de Minas Gerais

Suplente Externo al Programa:
Prof. Dra. Paula Pogr e
Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

Suplente Interno al Programa:
Profa. Dra. L via Maria Fraga Vieira
Universidad Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
10 de Febrero, 2017

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, mi inmensa gratitud con Magaly Robalino Campos, compañera de vida en estos años de madurez vital y profesional, por su estímulo inicial para iniciar esta aventura académica, por su acompañamiento durante los años de estudio e investigación y por su apoyo profesional en la revisión atenta de los textos finales.

Agradezco a mi orientador Bernardo Jefferson Oliveira, quien asumió con interés y respeto su acompañamiento en este viaje de conocimiento. Sus orientaciones han sido un gran soporte para ampliar la reflexión y sus recomendaciones han sido fundamentales en la fase de escritura. También a Luis Alberto Oliveira y Miguel Arroyo, que contribuyeron desde la Banca de Cualificación, con su estímulo y sus valiosos comentarios y sugerencias.

Un especial agradecimiento a la Universidad Federal de Minas Gerais y a su Facultad de Educación, que impulsaron este doctorado latinoamericano en alianza con varias universidades latinoamericanas, y que acogieron a estudiantes del continente en un período histórico de construcción de la integración regional.

A los profesores del Doctorado Latinoamericano, de manera especial a Luis Alberto Oliveira, Inés Teixeira y el equipo de GESTRADO. Con Luis Alberto construimos un fructífero espacio de diálogo y reflexión con los colegas latinoamericanos sobre las nuevas epistemologías del Sur. Inés ha sido una amiga solidaria, con espíritu latinoamericano y animadora crítica con sus preguntas, textos y reflexiones en torno a los temas del estudio. Dalila Andrade, Livia Fraga y Adriana Duarte me dieron su apoyo entusiasta. Adriana, primera coordinadora del Doctorado y Livia, posteriormente, estuvieron atentas con su respaldo profesional. A través de la Red Estrado, Dalila me brindó numerosas oportunidades para presentar mis trabajos en diversos encuentros académicos nacionales e internacionales y para su publicación posterior. Desde la UFOP, Celia Nunez estuvo presente con su animación académica, su amistad y apoyo logístico.

A Noel Aguirre, actual Viceministro de Educación Alternativa del Estado Plurinacional de Bolivia, un agradecimiento especial por su testimonio, información y amistad solidaria. Expreso también mi reconocimiento a Fernando Carrión y Walter Gutiérrez,

quienes son parte de la Revolución Educativa en Bolivia, por su contribución a este trabajo.

A mis hijos queridos Sebastián, Gabriel y Valeria les agradezco por su presencia siempre cariñosa y atenta, igualmente a Daniel y Andrés Larrea por su cercanía y apoyo solidario. Un agradecimiento especial a Daniel por su revisión minuciosa de la versión final de la tesis. En Perú, al amigo Ricardo Cuenca por su invaluable amistad y su contribución académica y a Raquel Villaseca por su solidaridad y estímulo, a los dos agradezco la acogida en el ámbito universitario.

Finalmente, mi agradecimiento a todos los amigos del Nuevo Humanismo, con quienes compartimos día a día sueños y proyectos comunes por el desarrollo del conocimiento más allá de las verdades absolutas y por un mundo humano de paz y no violencia.

“Se trata de comprender la vida como búsqueda de sentido en nuestras relaciones, en lo que hacemos y en lo que dejamos de hacer, en lo que somos y en lo que quisiéramos ser. Este conocimiento integra el sentir, el saber, el vivir.

Nada debe hacer quien aprende si a eso que tienen que hacer no le encuentra sentido, dicen los mayores. Educar y educarse es en consecuencia encontrar sentido a la propia vida”.

(Daniel Matul. Liga Maya. 2012)

RESUMEN

La presente investigación aborda las transformaciones educativas ocurridas en la última década en dos países latinoamericanos, Bolivia y Ecuador, en el marco de una dinámica regional de 'refundación de los Estados'. En este contexto, la educación adquirió nuevos sentidos y funciones en la perspectiva de consolidar el rol del Estado como garante de los derechos y garante en la construcción de otro paradigma de desarrollo y sociedad denominado 'Buen Vivir' (sumak kawsay) en Ecuador y 'Vivir Bien' (suma qamaña) en Bolivia.

En la primera parte, la investigación presenta los resultados de la exploración sobre los orígenes conceptuales y fundamentos culturales de un nuevo imaginario de desarrollo y sociedad que emergió en los países andinos a inicios del presente siglo, inspirado en las matrices culturales de los pueblos indígenas y expresado en los conceptos de sumak kawsay (Kichwa) o suma qamaña (Aymara). Se exponen los enfoques y formulaciones que adquirieron estos nuevos conceptos en la fase de su posicionamiento público e incorporación en las nuevas constituciones. Se explican, además, las renovadas funciones asignadas a la educación en las nuevas leyes de educación, aprobadas en estos países entre 2010 y 2011. Finalmente, se analizan los aportes y desafíos surgidos de estos nuevos discursos para las políticas educativas.

En la segunda parte se presentan los casos de Ecuador y Bolivia, con las trayectorias y prioridades que adquirieron los planes y programas orientados a la transformación de la educación pública durante el periodo 2006 – 2013, bajo la denominación de "Revoluciones Educativas". De manera específica, el estudio se centra en la descripción y análisis del campo de la formación docente, procurando develar críticamente los enfoques asumidos y la función efectivamente asignada a los docentes en la transformación de la 'educación pública' durante el período señalado. En el contexto de la disputa por su legitimidad social y política, los respectivos gobiernos priorizan políticas en escenarios donde se confrontan orientaciones y enfoques educativos heterogéneos y hasta contradictorios con los marcos constitucionales.

Finalmente, en la tercera parte el análisis de los hallazgos del estudio permite dar cuenta de un conjunto de tensiones, contradicciones, rupturas y continuidades en la implementación de las “Revoluciones Educativas”, supuestas las particulares traducciones que su implementación ha tenido en el contexto mayor de disputa de enfoques, intereses y construcción de sentidos para la educación.

Luego de más de una década de implementación de estos proyectos educativos, aún existe poca reflexión en América Latina sobre las articulaciones entre los cambios educativos efectivamente alcanzados en relación a la concreción de nuevos paradigmas de sociedad.

Palabras clave:

Buen Vivir / Vivir Bien – Ecuador - Bolivia - Políticas Educativas – Formación Docente.

RESUMO

Esta pesquisa aborda as transformações educacionais ocorridas na última década em dois países da América Latina - Bolívia e Equador, como parte de uma dinâmica regional de "refundação dos Estados. Neste contexto, a educação adquiriu novos significados e funções visando a reforçar o papel do Estado como garantidor de direitos e garantias para a construção de um novo paradigma de desenvolvimento e da sociedade chamados 'Bem Viver' (sumak kawsay), no Equador, e 'Viver Bem' (suma qamaña), na Bolívia.

Na primeira parte, apresentamos as origens conceituais e culturais de um novo imaginário de desenvolvimento e sociedade que emergiu nos países andinos, no início deste século, inspirado nas matrizes culturais dos povos Indígenas, expressa nos conceitos de *sumak kawsay* (Kichwa) ou *suma Qamaña* (Aymara). Mostramos abordagens e formulações que estes novos conceitos adquiriram quando foram publicizados e incorporados nas novas constituições. Expomos também as transformações nas funções atribuídas à educação nas novas leis educacionais adotadas no Equador e na Bolívia nos anos 2010 e 2011. E, por último, discutimos as contribuições e desafios decorrentes desses novos discursos para as políticas educacionais.

Na segunda parte focamos separadamente os casos do Equador e da Bolívia, com as trajetórias e prioridades que tiveram nos planos e programas orientados para a transformação da educação pública no período 2006 –2013. Especificamente, o estudo descreve e analisa o campo da formação de professores, tentando desvelar criticamente os enfoques assumidos e o papel atribuído aos professores na transformação da educação pública durante o período assinalado. No contexto de disputas pela legitimidade social e política, os governos priorizaram políticas em cenários com diretrizes educacionais heterogêneas, e até mesmo contraditórias, para enfrentar os marcos constitucionais.

A partir dos resultados encontrados, nossa análise revela, na terceira parte, um conjunto de tensões, contradições, rupturas e continuidades na implementação das "Revoluções Educativas", supostas nas implementações efetivadas no contexto mais amplo de disputas, interesses e construção de significado para a educação. Mostramos, por fim, a importância da avaliação das mudanças educacionais efetivamente alcançadas no âmbito de realização de novos paradigmas de sociedade.

Palavras chave:

Bom Viver / Viver Bem - Equador - Bolívia - Políticas de Educação –
Formação de Professores

ABSTRACT

This research addresses the educational transformations over the last decade in two Latin American countries, Bolivia and Ecuador, as part of a regional dynamic of 'refunding States'.

Education acquired new meanings and functions as part of the consolidating process of the State as guarantor of rights. In addition, it was assigned the main role in the construction of another development and societal model called 'Good Life' (sumak kawsay) in Ecuador and 'Living Well' (sumaqamaña) in Bolivia.

In the first part, the research presents the results of the exploration of the origins and conceptual foundations of a new development and societal vision that emerged in the Andean countries at the beginning of this century, inspired by the cultural matrices of Indigenous Peoples which is expressed in the concepts sumak kawsay (Kichwa) or sumaqamaña (Aymara).

Then, the study outlines the approaches and formulations that acquired these new concepts into their public positioning and the development of new constitutions on those countries. There is a further explanation of new tasks assigned to education on new educational laws adopted by these countries between 2007 and 2010. In addition, the contributions and challenges arising from these new speeches for educational policies are analyzed and explained as well.

In the second part, the research describes and critically analyzes the translation of new approaches to development and education undertaken by governments of these two countries in educational policies during the period 2006 - 2013, under the name of "Educative Revolutions".

In the context of the dispute over its social and political legitimacy, the governments prioritize policies in scenarios where heterogeneous -and even contradictory- educational guidelines and approaches are confronted to constitutional frameworks. In the two chapters of the second part, the study presents the cases of Ecuador and Bolivia respectively, showing the paths and

priorities that their plans and programs have acquired towards the transformation of the public educational programs.

Specifically, the study focuses on the description and analysis of the teacher training field, trying to critically reveal the approaches taken and the role effectively assigned to teachers in the transformation of the 'public education' during the period indicated above.

Keywords:

Good Living - Ecuador - Bolivia - Educational Policies - Teacher Training

Lista de Tablas

Cuadro N° 1.....	62
La compleja comprensión aymara del sumac qamaña.	
Cuadro N° 2.....	129
Logros significativos de la Revolución Educativa en Bolivia.	
Cuadro N° 3.....	135
Fundamentos y enfoques del Currículo Base del SEP (Bolivia)	
Cuadro N° 4.....	138
Estructura del Currículo Base del SEP (Bolivia)	
Cuadro N° 5.....	151
Componentes de la estructura integral de la formación docente (Bolivia)	
Cuadro N° 6.....	219
Desafíos y énfasis en la construcción de políticas públicas.	

Lista de Gráficos

Gráfico N° 1.....	61
Arquitectura de la vida de los pueblos andinos.	
Gráfico N° 2.....	140
Elementos de armonización del Currículo Regionalizado del SEP (Bolivia)	
Gráfico N° 3.....	141
Estructura del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia.	
Gráfico N° 4a.....	154
Itinerarios formativos para maestros (Bolivia).	
Gráfico N° 4b.....	155
Itinerarios formativos para maestros (Bolivia).	

Lista de Acrónimos

- BID.- Banco Interamericano de Desarrollo.
- BM.- Banco Mundial.
- CADA.- Centro Andino para el Desarrollo Agropecuario.
- CEA.- Consejos Educativos Aymara (Bolivia).
- CEAACES.- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ecuador).
- CENAQ.- Consejos Educativos de la Nación Quechua.
- CEPOS.- Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia.
- CES.- Consejo de Educación Superior (Ecuador).
- CEUB.- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.
- CEPB.- Confederación de Empresarios Privados de Bolivia.
- CFMS.-Centro de Formación de Maestros en Servicio (Bolivia).
- CONAIE.- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.
- COB.- Central Obrera Boliviana.
- CONAMAQ.- Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu. Bolivia.
- CONMERB.- Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia.
- CTEUB.- Confederación de Trabajadores de la Educación de Bolivia.
- CTUSB.- Confederación de Trabajadores de Bolivia.
- CONEA.- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación (Ecuador).

- CSE.- Contrato Social por la Educación del Ecuador.
- EB-PRODEC.- Educación Básica: Desarrollo, Eficiencia y Calidad (Ecuador).
- EGB.- Educación General Básica (Ecuador).
- ENEMDU.- Encuesta de Hogares (Ecuador).
- ENES.- Examen Nacional de Educación Superior (Ecuador).
- ESFM.- Escuelas Superiores de Formación de Maestros (Bolivia).
- FLACSO.- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- FAM.- Federación de Asociaciones Municipales (Bolivia).
- FNMCB-BS.- Federación de Mujeres Campesinas de Bolivia 'Bartolina Sisa'.
- FMI.- Fondo Monetario Internacional.
- GTZ/GIZ.- Cooperación Técnica Alemana
- IEP.- Instituto de Estudios Peruanos.
- INS.- Institutos Superiores (Bolivia).
- IPED.- Institutos Pedagógicos (Ecuador).
- ISPED.- Institutos Superiores Pedagógicos (Ecuador).
- LOEI.- Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).
- LOES.- Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador).
- MAS.- Movimiento al Socialismo (Bolivia).
- MESCP.- Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (Bolivia).
- (NyPIOs).- Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (Bolivia).

- PROFOCOM.- Programa de Formación Complementaria del Magisterio (Bolivia).
- PDE.- Plan Decenal de Educación (Ecuador).
- PROMECEB.- Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (Ecuador).
- REAR.- Programa de Redes Amigas(Ecuador).
- SENESCYT.-Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología(Ecuador).
- SENPLADES.- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador.
- SER.- Sistema Nacional de Evaluación(Ecuador).
- SEP.- Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia.
- SIPROFE.- Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (Ecuador).
- THOA.- Taller de Historia Oral Andina (Bolivia).
- UNE.- Unión Nacional de Educadores(Ecuador).
- UNAE.- Universidad Nacional de Educación (Ecuador).
- UNEFCO.- UnidadEspecializadadeFormaciónContinua (Bolivia).
- UNESCO.- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UP.- Universidad Pedagógica (Bolivia).

Lista de Contenido

Lista de Tablas	15
Lista de Gráficos	16
Lista de Acrónimos.....	17
Presentación	23
INTRODUCCIÓN	27
1.1. Objetivos	30
1.1.1. Objetivo general.....	30
1.1.2. Objetivos específicos.....	30
1.2. Preguntas de la investigación	31
1.3. Abordaje teórico y metodológico	31
1.4. Estructura de la Tesis.....	34
PRIMERA PARTE	36
CAPÍTULO 1	37
2.1. Emergencia de nuevos imaginarios de sociedad y desarrollo.....	38
2.2. Discursos fundadores sobre el ‘sumak kawsay’ y ‘suma Qamaña’	41
2.2.1. La visión indígena amazónica del Súmac Kausai.....	44
2.2.2. Suma Qamaña. La comprensión indígena de la Buena Vida.	50
CAPÍTULO 2	65
Introducción	65
3.1. América Latina: nuevos escenarios y rupturas en la etapa del post neoliberalismo.....	66
3.2. Otro horizonte de sentido: sociedades que se piensan a sí mismas... 68	
3.3. Buen Vivir/Sumak Kawsay / y Vivir Bien/Suma Qamaña en los nuevos marcos jurídicos de Ecuador y Bolivia: constituciones y leyes de Educación69	
3.3.1. Difusión, enfoques y debates	69
3.3.2. Posicionamiento en los marcos jurídicos: formulaciones adoptadas en las Constituciones y Planes de Desarrollo.....	73
3.3.3. Desafíos y re-conceptualizaciones para la Educación.....	85
Ley Orgánica de Educación Intercultural. Avances y restricciones.....	91

SEGUNDA PARTE.....	107
CAPÍTULO 3	109
3.1. Itinerario contemporáneo de las políticas educativas de Bolivia	109
3.2. Proceso de la revolución educativa del Estado Plurinacional	126
3.2.1. Etapa preparatoria: creación de las condiciones	126
3.2.2. Etapa de transición a la nueva educación	128
3.2.3. Etapa de profundización de las transformaciones del sistema educativo	132
3.3. Condiciones de los docentes	142
3.4. Apuestas de las políticas de formación docente	147
3.5. Programas de formación docente implementados	150
CAPÍTULO 4	164
5.1. Itinerario contemporáneo de las políticas educativas de Ecuador	164
5.2. Propuestas y prioridades de la Revolución Educativa (2006- 2013). 172	
5.2.1. Etapa de transición (2006 – 2008).....	173
5.2.2. Etapa de profundización y rupturas (2009 – 2013).....	178
5.2.3. Etapa “Hacia la sociedad del conocimiento” (2013...).....	181
5.3. Políticas de formación docente en la revolución educativa	182
5.3.1. Algunos hitos en la historia de la formación docente.....	182
5.3.2. Apuestas de la política de formación docente.	187
5.3.3. Estrategias priorizadas en la formación docente	191
TERCERA PARTE	201
CAPÍTULO 5	202
6.1. El horizonte del Buen Vivir / Vivir Bien y los nuevos sentidos de la educación.....	204
6.2. Rupturas y continuidades en las revoluciones educativas: similitudes, especificidades y rasgos clave.....	208
Bolivia y Ecuador: coincidencias y aspectos comunes	209
Bolivia y Ecuador: especificidades y rasgos clave	211
6.3. Tensiones, límites y posibilidades en los procesos de cambio	218
Bibliografía.....	230

Presentación

A inicios de la década del 70, en las alturas de los Andes de la Sierra centro de Ecuador, con mis 21 años, leía a Quijano sobre “colonialismo y subdesarrollo”, bajo el sol y los vientos de los páramos, en las primeras andanzas militantes por comunidades campesinas e indígenas, en tiempos de luchas campesinas por la tierra. En esos agitados años incursioné en la educación (con adultos) inspirado en la guía freiriana de la alfabetización ‘concientizadora’. Desde entonces, mi vida quedó conectada crecientemente con la búsqueda de un sentido mayor para la educación cuyo destino se orienta a la liberación social y humana, más allá de la acumulación del conocimiento o el desarrollo cognitivo, cooptados como mercancías del capitalismo global.

Una década más tarde, tuve la alegría del encuentro personal con Paulo Freire, en la UNICAMP, en Brasil, con oportunidad de mis estudios de maestría en la naciente especialización de Ciencias Sociales Aplicadas a la Educación, creada por él, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandao, entre otros, a quienes tuve de maestros y Orientador, respectivamente. Fue mi primer gran encuentro con Brasil, donde comprendí las estrechas conexiones de la educación con la comunicación y la cultura. Estas teorías y reflexiones orientaron mi estudio¹ aplicado al naciente movimiento indígena de la Sierra central de Ecuador, en el contexto de la convivencia con los proyectos de desarrollo rural del Estado y las acciones pastorales de la ‘Iglesia de los pobres’ de los años 80.

Mi segundo encuentro con Brasil, igualmente provocador y con sabor al ‘cambio de época’, constituyó mi participación en los masivos encuentros del Fórum Social Mundial de Porto Alegre, ya avanzada la primera mitad del nuevo siglo. Luego de una década de vinculación con la cooperación internacional, en los 90, tuve un re-encuentro con la emergencia de los movimientos sociales,

¹ “Os camponeses também temos a palavra. Contradicoes e potencialidades em uma experiencia de comunicacao educativa rural”. Tesis presentada para la obtención del título de ‘mestre em educacao’, por la Faculdade de Educacao da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 1990.

con los nuevos paradigmas del desarrollo y con el sueño de que 'otra educación es posible'. En este contexto, produjo una obra² síntesis y en cierto modo testimonial de mi trayectoria educativa, que buscaba replantear los enfoques de la formación y capacitación de nuevos liderazgos sociales para la región andina, a partir del encuentro entre dos trayectorias, hasta entonces divergentes, en las que había tomado parte activa: la educación y comunicación popular latino-americanas de las últimas décadas del siglo XX, enfocadas en la transformación social, y las nuevas pedagogías contemporáneas, centradas en la construcción de la autonomía de los sujetos del aprendizaje. Los puntos centrales de mis reflexiones y propuestas se inspiraron en aportes de nuevas corrientes contemporáneas como el Pensamiento Complejo y el Nuevo Humanismo Universalista, que rescatan la importancia de los enfoques holísticos para el futuro de la educación, reconocen al ser humano como sujeto histórico y social y fundamentan la radical importancia para el presente siglo de educaciones diversas, pertinentes, interculturales, no discriminatorias y no violentas.

Em 2005 se precipitaron los acontecimientos sociales y detonaron las transformaciones estudiadas en esta tesis, a las que adhirieron con esperanza y brindaron su contribución técnica muchos intelectuales y profesionales. En mi caso, entre 2008 y 2013 tuve oportunidad de estar cerca a los procesos de la Revolución Educativa. En una dinámica de observador/actor, escribí y publiqué, durante este período, algunos trabajos³ de análisis y reflexión sobre los cambios educativos puestos en marcha y los retos para la construcción social de la educación para el Buen Vivir. Mi preocupación central giraba en torno al posicionamiento constitucional logrado con los nuevos sentidos para la

² Carlos Crespo Burgos. El desafío de aprender. Quito, CAFOLIS, 2005.

³ "Claves Educativas en la Nueva Constitución de Ecuador 2008". En: Documentos para presentación ante el Parlamento de Flandes. Quito – Bruselas, VVOB Ecuador. Octubre 2009. "La silla vacía. Claves fundamentales de la Constitución para el nuevo sistema educativo". En: Luna, M. (Coord.). Aportes ciudadanos a la revolución educativa. Quito: Contrato Social por la Educación en Ecuador. 2009.

"Una propuesta para la escuela rural que construye el Buen Vivir. Documento elaborado para el CAFOLIS y el Ministerio Coordinador de Economía. 38pp. Quito: CAFOLIS. 2010.

"Buen Vivir. Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la Educación". En: Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción. Quito: Contrato Social por la Educación en el Ecuador. 2012.

Educación y la disputa por su legitimación e implementación en los nuevos escenarios políticos y sociales.

Fue en momentos de cierre de este ciclo y de transición a la vida académica, que recibí la invitación y el reto de optar por los estudios en el Programa Latino-Americano de Doctorado de Educación, Políticas Públicas en Educación y Profesión Docente, ofrecido en Belo Horizonte – Brasil, por la Facultad de Educación de la UFMG. Con los temas de reflexión y problemáticas mencionados surgió y se configuró el proyecto de tesis, al término del año de cursos presenciales (2013), período en que realicé una importante revisión documental con miras a su fundamentación. Como resultado, y bajo la modalidad de trabajos finales de cursos, logré producir varios textos que constituyeron avances importantes para el presente estudio⁴.

Durante la realización de la investigación he producido⁵ alrededor de una

⁴ a) “Nuevos proyectos educativos y condiciones de trabajo docente en América Latina”. Trabajo final para la disciplina: “Profissão docente na América Latina”. Professora: Luciola Licinio de C.P. Santos.

b) “Desafíos desde el sur y nuevos imaginarios. La desafiante y polémica construcción del Buen Vivir”. Trabajo final para la Disciplina “Bases epistemológicas da pesquisa na educação”. Profesor. Luis Alberto Oliveira.

c) “Nuevos escenarios políticos y refundación del Estado en América Latina (sumak kawsay y suma qamaña)⁴”. Trabajo final para la Disciplina “Escenarios de Políticas Públicas en América Latina”. Professora Lucia Bruno.

e) “Aportes y debates latinoamericanos sobre saberes y conocimiento⁴”. Trabajo final para a Disciplina “Educação e conhecimento”. Profesor Bernardo Jefferson Oliveira.

⁵ “A Story of Change: how Ecuador seeks to sustain its development agenda through large scale education reform”. Co autoría con Wouter Van Damme, Inés Aguerrondo, Carlos Crespo Burgos, Magaly Robalino Campos. Trabajo presentado en: UKFIET International Conference on Education and Development – Education & Development Post 2015: Reflecting, Reviewing, Re-visioning. Oxford, 10 – 12 September 2013. Sub-theme Title: Emerging Global Trends in Education: Post 2015 trajectories.

Crespo Burgos, Carlos. “Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la Educación y el trabajo docente: transformaciones educativas en Ecuador (Sumak Kawsay) y Bolivia (Sumak Qamaña)”. Ponencia presentada en el II Encontro Luso-Brasileiro sobre o trabalho docente e formação. Universidad de Porto - Portugal. Noviembre, 2013.

Carlos Crespo “Construcción de Políticas de Formación Docente en Estados en transición, con modelos de sociedad en debate”. Trabajo presentado no X Seminario internacional de la Rede Estrado “Direito á educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina”. Salvador – Bahía, agosto de 2014. GESTRADO – UNEB. (Resumen publicado en el Caderno de Programa e Resumos, pp 258 y 259).

Carlos Crespo. “Educación y Desarrollo. Escenarios en disputa y modelos en debate. Miradas desde el Sur”. Presentación en el IV Seminario Nacional de Investigación Educativa – SIEP “Calidad Educativa: entre la estandarización y la diversidad”. Mesa 15 “Estudios comparados para políticas regionales”. Arequipa, Perú/ 14-11-2014.

decena de artículos académicos relacionados, varios presentados en diversos encuentros internacionales en Brasil, Colombia, Perú, Ecuador, Portugal e Inglaterra, y publicados⁶ en revistas o publicaciones especializadas en Brasil, Colombia, Perú, Ecuador y Portugal.

Finalmente, mencionar que el desarrollo de la tesis, a partir de 2014, lo he realizado en Perú, país de mi residencia actual, situado entre los dos países de estudio, muy a distancia de sus enfoques alternativos de desarrollo, pero poseedor de una inconmensurable riqueza cultural de raíces ancestrales, lo que ha constituido un incentivo para profundizar en mi comprensión del mundo andino, sus bifurcaciones actuales y retos comunes.

Carlos Crespo. “Nuevos modelos de pensamiento y “protagonismo docente”⁵. Trabajo presentado en el II Seminario Latinoamericano “Maestras y Maestros hoy: claves para una educación diversa y humana”, organizado por el IDEP de la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Corporación Magisterio. Bogotá. Abril 2015.

⁶“Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la Educación y el trabajo docente: transformaciones educativas en Ecuador (Sumak Kawsay) y Bolivia (Sumak Qamaña)”. En: Lopes, A.; Silva, M.; Andrade, D. e Moreira, H (orgs.). Trabalho Docente e Formacao. Políticas, Práticas e Invesigacao: pontes para a mudanca. CIIIE - Centro de Investigacao e Intervencao Educativas. Universidade Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciencias da Educacao - Red Estrado. Janeiro 2014. pp 3107 – 3118.

Carlos Crespo. “Buen Vivir: del cambio de sentidos en la educación al cambio con sentido para los docentes” (2014). Andrade, D y Feldeber, M. *Políticas educativas para América Latina. Praxis docente y transformación social*. Lima, Rede Estrado – Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH). 2014. Resumen pp 313 – 332.

“El desafío de avanzar en la calidad educativa con enfoque de derechos”. (2014). Co-autoría con Magaly Robalino Campos. En: Minteguiaga, A. Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980 – 2010. Estudio sobre políticas, planes, programas y proyectos gubernamentales de ‘escuelas de calidad’ (1980 – 2010). Quito, 2014. UNESCO – IAEN (Universidad de postgrado del Estado) – VVOB (Cooperación Belga). (pp 7- 16).

“Repensar las sociedades, repensar la formación de los docentes”. Co-autoría con Magaly Robalino Campos. Publicada en: *Práxis Educacional*. Dossiê temático: Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional. v. 10, n. 17 p. 51-65 jul./dez. 2014. Vitória da Conquista⁶. <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis> (publicado)

Carlos Crespo. “Nuevos sentidos y alternativas para la Educación en contextos de transformación”. *Revista Educación y Ciudad*. IDEP - Alcaldía Mayor de Bogotá. Especial 20 años IDEP - Monográfico “Maestros y maestras como productores de saber y conocimiento”. Febrero 2015.

Carlos Crespo. “Una gran deuda y cinco demandas en la construcción de las políticas de formación docente para el buen vivir” (2015). En: ORTÍZ, Ma.Elena, CRESPO, Carlos y otros (Coord). Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina. Quito: Universidad Politécnica Salesiana – Red Estrado Ecuador - Abya Yala 2015.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación da cuenta de las transformaciones sociales y educativas ocurridas en la última década, en países latinoamericanos como Bolivia y Ecuador, en el contexto de la crisis de hegemonía de los modelos neoliberales y de la emergencia de procesos políticos denominados de “refundación” de los Estados, ocurridos en la última década, en el período entre 2005 y 2013.

Estos cambios han dado lugar al surgimiento de nuevas Constituciones y Leyes de Educación con la perspectiva de consolidar el rol del Estado como garante del derecho a la educación. Se ha generado una dinámica de construcción social de nuevos sentidos para la Educación, que toman distancia de los discursos en clave de “productividad”, que caracterizaron a las políticas educativas de los 90, y se enfocan en el horizonte de paradigmas emergentes de desarrollo, denominados ‘buen vivir’ o ‘sumak kawsay’ en Ecuador y ‘vivir bien’ o ‘suma qamaña’ en Bolivia. Estas nociones emergieron con intensidad trascendiendo el ámbito de los pueblos indígenas y pasando a ocupar sitios relevantes en las políticas y los planes de desarrollo nacionales de estos países.

En el ámbito educativo, estos nuevos sentidos atraviesan campos de disputa por su legitimación en nuevos escenarios políticos y sociales, luego de dos décadas de imposición de agendas externas de política educativa, orientadas a los intereses del capital internacional y del mercado.

En efecto, Ecuador y Bolivia, países a los que se toma como casos de la presente investigación, han emprendido en la última década procesos de transformación educativa denominados por sus gobiernos como “Revoluciones Educativas”. Los dos países se han propuesto transitar desde la formulación de “discursos políticos fundacionales”, plasmados en las nuevas Constituciones y Leyes de Educación, hacia una fase de ‘traducción’ en políticas públicas educativas, mediante la definición de estrategias y generación de planes y programas, donde la coherencia y articulación con las matrices ideológicas se

encuentran en debate y en tensión bajo la mirada crítica de diversos actores, especialmente de los propios docentes y sus organizaciones.

La investigación toma como casos de estudio estos dos países andinos⁷, por sus semejanzas en su constitución histórica y cultural y por su paralelismo en los procesos de transformación política y educativa emprendidos en la última década. Sin embargo, también resulta importante destacar las diferencias con relación a las estrategias y prioridades adoptadas en la construcción de sus proyectos educativos.

Bolivia ha propuesto la ‘descolonización del pensamiento’ como vía de transformación cultural y construcción de un nuevo sistema educativo denominado Modelo Educativo Socio Comunitario y Productivo (MESCP), mientras que por su lado, Ecuador ha priorizado políticas orientadas a garantizar el ejercicio del derecho a la educación en términos de acceso, inclusión e incremento de los llamados estándares de calidad.

Este estudio adquiere relevancia para la investigación social y educativa en América Latina, en la medida en que los procesos de Bolivia y Ecuador han llamado la atención porque han interpelado los modelos neoliberales y se han propuesto construir alternativas de desarrollo desde pilares significativamente distintos a los que han dominado en el continente en las últimas décadas, y donde la educación y la formación de docentes han sido enunciados, con énfasis variable, como objetivos estratégicos para impulsar un nuevo modelo de sociedad. Por su parte, el periodo 2006–2013 ha sido seleccionado porque se caracteriza por la enorme movilización social generada para transformar el marco políticonormativo expresado en novedosas Constituciones y Leyes de Educación, así como la inversión social en el diseño e implementación de políticas educativas y programas de formación docente.

Asimismo, el estudio aporta a la comprensión crítica de las trayectorias que han seguido las políticas de transformación educativa en estos nuevos escenarios,

⁷ Ecuador y Bolivia, junto con Colombia Perú y Venezuela, son parte de un territorio en América del Sur llamado “Región Andina” debido a que están atravesados por la Cordillera de los Andes, razón por la cual también se los denomina países andinos.

e identifica continuidades y rupturas en comparación con los enfoques de las políticas educativas prevalecientes en América Latina en las últimas décadas.

Resulta de gran importancia generar investigación sobre estos procesos para propiciar espacios de reflexión y contribuir a la elaboración de propuestas que aporten a la construcción social de los vínculos y articulaciones –aún poco pensados en la región- entre la Educación y estos nuevos paradigmas de sociedad. En este marco se abre una reflexión para explorar los nuevos sentidos de la educación que se encuentran en debate en las sociedades latinoamericanas, y de modo más específico en Bolivia y Ecuador.

Por otro lado, la investigación aporta a la reflexión, a un inicio en América Latina, sobre la importancia de nutrir la concreción de las políticas educativas bajo estos nuevos marcos conceptuales, orientados por los enfoques de las nuevas constituciones y documentos fundacionales en búsqueda de garantizar la igualdad, inclusión y equidad en la construcción de sociedades orientadas al Buen Vivir, según han formulado estos dos países.

El gran desafío de Bolivia y Ecuador ha sido proponer procesos de transformación educativa hasta convertirlos en proyectos educativos nacionales. Los retos giran en torno a la base social de sustentación de las transformaciones para asegurar la continuidad de las transformaciones en la perspectiva de superar el modelo prevalente en la región, dirigido por las reglas del mercado y la competencia, la acumulación del capital cultural para las élites y la preparación de la gran mayoría para el mercado laboral. Estas lógicas dejaron por fuera el derecho de todas y todos a una buena educación, integral, inclusiva, que prepare a las personas para el ejercicio de la ciudadanía, para el Buen Vivir con armonía, en sociedades con justicia social e igualdad, objetivos que los dos países estudiados se han propuesto cumplir de acuerdo con lo que señalan sus Constituciones, leyes y documentos fundacionales.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo general

Explorar las relaciones que existen entre las Constituciones y Leyes de Educación de Ecuador y Bolivia bajo los nuevos paradigmas del Buen Vivir o del Vivir Bien y su aplicación en las políticas educativas y en las políticas de formación docente, identificando sus fundamentos conceptuales, continuidades y rupturas durante el periodo de 2006 – 2013.

1.1.2. Objetivos específicos

- Analizar los fundamentos de las matrices de pensamiento que sustentan y orientan estos paradigmas e imaginarios emergentes de sociedad y desarrollo reconocidos como Sumak Kawsay (Buen Vivir) en Ecuador y Suma Qamaña (Vivir Bien) en Bolivia.
- Analizar el posicionamiento político y social del paradigma emergente del Buen Vivir/Vivir Bien (Sumak Kawsay o Suma Qamaña) en Ecuador y Bolivia en la última década y su traducción en las nuevas Constituciones y Leyes de Educación de ambos países.
- Caracterizar los nuevos sentidos y desafíos para la educación, derivados del discurso emergente del “Buen Vivir” y el “Vivir Bien”, a partir de sus formulaciones adoptadas en las nuevas constituciones y leyes de Educación de estos países.
- Identificar las políticas educativas y las políticas de formación docente gubernamentales priorizadas por Bolivia y Ecuador en la implementación de los nuevos proyectos educativos nacionales y analizar su coherencia con los postulados de sociedad y educación consignados en las Constituciones y las Leyes de Educación.

1.2. Preguntas de la investigación

- ¿Cómo emergen el *sumak kawsay* (Buen Vivir) y el *sumak qamaña* (Vivir Bien) en Ecuador y Bolivia como paradigmas alternativos al desarrollo y cuáles son sus fundamentos?
- ¿Cuáles son las nuevas concepciones de sociedad y los nuevos sentidos de la educación posicionados en las nuevas constituciones y leyes de educación de Ecuador y Bolivia?
- ¿Qué rupturas y replanteos se pueden identificar en la formulación e implementación de las políticas educativas, más específicamente en las políticas de formación docente, en el marco de los nuevos enfoques de sociedad y educación formulados en las nuevas Constituciones y Leyes de Educación?
- ¿Cuáles son las tensiones, dificultades y límites que pueden identificarse entre estos nuevos enfoques de sociedad y sentidos de la educación y su traducción en la implementación de las políticas educativas y las políticas de formación docente?

1.3. Abordaje teórico y metodológico

El estudio opta por un abordaje metodológico de carácter cualitativo (Van Zanten, 2004; Flick, 2005; Martínez, 2006; Lankshear e Nobel, 2008), aplicado al análisis de campos como el pensamiento social y educativo, así como a las políticas educacionales, que han sido estudiadas desde perspectivas epistemológicas desarrolladas por autores como Ball (2011), Lessard (2011), Oliveira (2011), Tello y Pinto (2013).

Se rescatan algunos aspectos metodológicos fundamentales del enfoque cualitativo en la investigación educativa: la comprensión de realidades dinámicas (Martínez, 2006), en un contexto histórico y socio cultural (Santos, 2007), orientada a comprender los procesos y la perspectiva de los actores

(Inbernón, 2002, Flick, 2007), posibilitando una interpretación 'mucho más abierta', con posibilidades y límites de generalización (Van Zanten, 2004). Del mismo modo, el abordaje de la presente investigación presta atención a las dimensiones de relacionalidad e interacción de los procesos y fenómenos, puesto que aun reconociendo su identidad propia y el posible avance en direcciones distintas, estos nunca está aislados de procesos mayores que forman parte de un gran tejido social (De Oliveira, s/f).

Se trata de una investigación basada en documentos oficiales y estudios rigurosos, que busca establecer conclusiones sustantivas sobre el campo social y educativo (Lankshear y Nobel, 2008:111), donde "los textos (en este caso fuentes documentales) sirven a tres propósitos en el proceso de investigación cualitativa: constituyen no solo los datos esenciales en los que se basan los hallazgos, sino también la base de las interpretaciones y el medio central para presentarlos y comunicarlos" (Flick, 2007: 43).

Para el análisis de algunos textos seleccionados que requieren una revisión con mayor exhaustividad, se utiliza como apoyo el análisis de contenido (Andreu, 2003; Franco, 2008; Sautu et.al., 2005; Porta y Silva, 2003).

Se pone atención en la contextualización para lograr un adecuado análisis e interpretación de los datos que dan cuenta de la emergencia de procesos sociales y de políticas educativas emancipatorios, como son los casos de Ecuador y Bolivia, que se estudian en la presente tesis. Justamente, por el carácter contextualizado de las realidades que aborda este estudio, resulta indispensable la adecuación de los enfoques de análisis. Como han explicado diversos autores de la corriente de la De-colonialidad (Lander 2000; Mignolo 2007; Santos, 2007), las ciencias sociales han estado permeadas por "la colonialidad del saber", determinadas por una "geopolítica del conocimiento" y marcadas por una visión eurocéntrica, "en un contexto de tensión entre regulación y emancipación, que dejó fuera a las sociedades coloniales, en las cuales esa tensión fue sustituida por la alternativa entre la violencia de la coerción y la violencia de la asimilación" (Santos, 2007: 19). De ahí, la necesidad de poner en discusión diversas categorías que requieren una de-

construcción. El estudio ofrece la oportunidad para reflexionar respecto a estas temáticas en debate en América Latina.

El objeto de estudio, es decir, las relaciones entre los marcos políticos y normativos contenidos en las Constituciones y Leyes de Educación de Ecuador y Bolivia y las políticas educativas y de formación docente durante el periodo de 2006 – 2013, se exploran a través del análisis documental de:

- Documentos oficiales de Ecuador y Bolivia, referidos a los marcos normativos, legales y educacionales nacionales: Constituciones, Leyes de Educación, Planes nacionales de educación, etc.
- Documentos oficiales de Ecuador y Bolivia sobre políticas educativas.
- Documentos oficiales sobre políticas, estrategias y programas nacionales gubernamentales para la formación docente
- Publicaciones de entrevistas a líderes de los procesos de transformación política y líderes y gestores educacionales, en ambos países

Asimismo, el estudio realiza una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el paradigma del Buen Vivir (Ecuador) y Vivir Bien (Bolivia), sus enfoques, posiciones, procesos, tensiones, rupturas y críticas, a partir de libros, artículos y entrevistas a representantes de esta corriente y a estudiosos de estos temas, publicados hasta la fecha.

La investigación trabaja las categorías relativas a: paradigmas del Buen Vivir y del Vivir Bien, enfoques y modelos de desarrollo, políticas educativas y políticas de formación docente. Se trata de: 1) comprender los nuevos paradigmas emergentes en América Latina; 2) situar los procesos de transición política y educativa que viven actualmente las sociedades de Bolivia y Ecuador, especialmente en la relación entre los nuevos marcos jurídicos y el campo de las políticas educativas; y 3) ubicar en el campo de las políticas educacionales y de la gestión de los sistemas educativos, el tratamiento crítico que el objeto demanda para identificar las rupturas, límites y continuidades que se pueden apreciar en estos procesos.

Desde este punto de vista, para el abordaje metodológico el estudio se apoya en una perspectiva interdisciplinar en la cual dialogan campos como la Epistemología, la Sociología Política, las Teorías Educativas Críticas, y las llamadas “Pedagogías críticas del Sur” con trabajos de autores como Walsh (2010), Souza (2011); Mejía (2012); Arroyo (2012); Aguirre (2014).

1.4. Estructura de la Tesis

La Tesis está organizada en cinco capítulos distribuidos en tres partes: la primera consta de los capítulos 1 y 2 que desarrollan el contexto y los fundamentos. La segunda parte, con los capítulos 3 y 4, desarrollan los casos de Bolivia y Ecuador. Finalmente, la tercera parte, con el capítulo 5, recoge el análisis conjunto de los casos, con las conclusiones y recomendaciones.

El **capítulo 1** explora los fundamentos conceptuales del nuevo imaginario de desarrollo y sociedad que emergió en los países andinos de Ecuador y Bolivia, a inicios del presente siglo, bajo la denominación de “buen vivir”/ *sumak kawsay* o vivir bien/ *suma qamaña*, y que constituyen referentes fundamentales para entender los procesos sociales y educativos actuales que viven estos países. Se rastrean los significados que acompañaron a las formulaciones de estos conceptos, el contexto histórico en que surgieron y el curso que han tomado en los primeros años de posicionamiento en el campo social, político y educacional.

En el **capítulo 2** se analiza la manera cómo los paradigmas de Buen Vivir/ *Sumaq Kawsay* (Ecuador) y Vivir Bien/*Suma Qamaña* (Bolivia) se traducen en las nuevas Constituciones y Leyes de Educación con atención a los discursos y debates desarrollados durante el proceso de elaboración de este marco político normativo. Se analizan las rupturas conceptuales generadas en estos discursos, se destacan los roles estratégicos asignados a la educación en la construcción de modelos alternativos de sociedad y desarrollo. Se analizan los

principios, enfoques, finalidades, objetivos, funciones y roles de la educación y el nuevo rol del Estado en la garantía del derecho universal a la educación.

En la segunda parte, en los **capítulos 3 y 4** se presentan los casos de Bolivia y Ecuador, donde se explora la traducción de los enfoques de las nuevas Constituciones y Leyes de Educación en las políticas educativas y en las políticas de formación docente.

En la tercera parte, en el **capítulo 5**, finalmente, se retoman los hallazgos del estudio para, en diálogo con las categorías de análisis, desarrollar las conclusiones de la investigación. Se identifica las tensiones y contradicciones, las continuidades y rupturas en los enfoques y prioridades que los gobiernos asumieron en sus políticas educativas y, específicamente, en la formación docente. Se añaden algunas recomendaciones referidas a los principales desafíos de las políticas educacionales y de formación docente en los nuevos escenarios sociales y políticos en países en procesos de transición hacia nuevos modelos de desarrollo.

PRIMERA PARTE

NUEVOS ENFOQUES: FUNDAMENTOS, MARCOS CONSTITUCIONALES Y LEYES

CAPÍTULO 1

BUEN VIVIR/SUMAK KAWSAY Y VIVIR BIEN/SUMA QAMAÑA: NUEVO PARADIGMA FRENTE AL DESARROLLO

“Las voces de la América precolombina, castigadas voces que hablan de la vida en comunidad y de la comunión con la naturaleza, resuenan muy nuevas, abriendo brechas en los callejones sin salida de esta América actual”

(Eduardo Galeano. 2014: 11).

En el presente capítulo se exploran los fundamentos conceptuales del nuevo imaginario de desarrollo y sociedad que emergió en los países andinos de Ecuador y Bolivia, a inicios del presente siglo, bajo la denominación de “buen vivir”/ *sumak kawsay* o *vivir bien/ suma qamaña*, y que constituyen referentes fundamentales para entender los procesos sociales y educativos actuales que viven estos países.

Dada la enorme trascendencia política y social que estos conceptos tuvieron en los proyectos constitucionales de “refundación” de los Estados de Ecuador y Bolivia, y sus repercusiones en los enfoques de las políticas educativas recientes, como se analizará en la presente tesis, se rastrean los significados que acompañaron a las primeras formulaciones de estos conceptos y el contexto histórico en que surgieron. Este acercamiento permite identificar un abanico de significados y dimensiones a los que aluden los textos reconocidos como ‘fundadores’, en los que aparecen explícitamente formuladas estas nociones y sus respectivos significados.

A partir del reconocimiento de que estas expresiones constituyen aportes significativos de los pueblos indígenas al pensamiento social contemporáneo, a partir del legado conceptual y vital de pueblos andinos originarios, se busca responder a las preguntas ¿Cómo emergen los conceptos de ‘*sumak kawsay*’ (Buen Vivir) en Ecuador y ‘*suma qamaña*’ (Vivir Bien) en Bolivia? y ¿cuáles son

los enfoques y concepciones que adoptan estas propuestas en la etapa de nacimiento?⁸

2.1. Emergencia de nuevos imaginarios de sociedad y desarrollo

En el contexto de las luchas de los pueblos latinoamericanos contra las agendas neoliberales y los Tratados de Libre Comercio con USA de los 90's y primera década del presente siglo, y alimentados con el proceso de "de-construcción"⁹ y renovación de la teoría crítica, surgió en América Latina un nuevo imaginario¹⁰ de sociedad y desarrollo, inspirado en pensamientos ancestrales de los pueblos indígenas de la región andina denominados "Sumak Kawsay y Sumak Qamaña, más tarde plasmados en las Constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009) como "Buen Vivir" y "Vivir Bien".

En el caso de Ecuador, la expresión "Sumak Kawsay" –traducida al castellano como "Buen Vivir"– proviene del idioma kichwa y forma parte del legado conceptual y vital de pueblos andinos originarios (Cortez, s/f). Igualmente, en el caso de Bolivia, la propuesta y la práctica del "Vivir Bien" surgen de la cosmovisión indígena y se ofrecen como aporte a toda la humanidad, como lo ha señalado Huanacuni (2015:15):

"El Vivir Bien/ Buen Vivir emerge desde la cosmovisión de los pueblos originarios y se pone en vigencia en los debates occidentales ante la crisis global que ha generado la modernidad, con la forma de vida que ha venido promoviendo en el mundo, desde que impuso su pensamiento en casi todos los rincones de la Madre Tierra, a través de los procesos de colonización y neo colonización".

⁸Origen no solo como nacimiento sino como fundamento. Como explica Bautista (2011:99) en su trabajo sobre la constitución del sentido significativo del "vivir bien, si el origen del logos es el mythos, esto no quiere decir que el origen queda cancelado porque sea superado. No puede prescindirse del fundamento, cuando la razón ejerce una crítica de ella misma, tiene necesidad de volver sobre sí para de-volverse su sentido perdido, re-conocer su fundamento. Cuando la razón recupera su sentido, se hace creíble a sí misma".

⁹ Algunos autores han empleado el término 'de-construcción' para aludir a procesos de profundas revisiones críticas de conceptos hegemónicos para sobre éstos construir nuevas teorías sociales.

¹⁰ "Imaginario" comprendido como la construcción simbólica mediante la cual una comunidad (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a sí misma. (Mignolo: 2000: 34).

Estas nuevas nociones surgen en un momento histórico reconocido por los pueblos indígenas de los Andes como el “Tiempo del Pachakuti”: “nuestros sabios dicen que estamos en el décimo Pachakuti y que todo va a cambiar” (Huanacuni, 2010-b). Es el tiempo en que estamos viviendo, una época de reordenamiento de la vida, un buen tiempo; una época en que “nuestra generación despierta al llamado de una responsabilidad generacional” (Huanacuni, 2010-a): “...somos los ojos de los abuelos, somos la voz de los abuelos, por lo tanto también somos la acción y la esperanza de los abuelos. También somos la semilla de quienes van a venir después de nosotros, la semilla que va aportar a que la cultura de la vida se fortalezca”.

La noción del Buen Vivir (Sumak Kawsay) se constituye en una nueva condición de “contractualidad” política, jurídica y natural que, según Dávalos (2008) ha empezado su recorrido en los Andes y se despliega en el horizonte de posibilidades humanas, y de la mano de los pueblos indígenas de Ecuador y Bolivia.

Estas expresiones contemporáneas adquirieron visibilidad en el paisaje cultural y político de las luchas de los movimientos sociales de los países andinos, en el marco de la “reivindicación de su propia manera de vivir y de concebir el mundo” por parte de los movimientos indígenas, pueblos y etnias (Esterman, 2006).

David Choquehuanca, ex-Canciller de Bolivia, experto en cosmovisión andina y uno de los pensadores aymaras más importantes sobre la propuesta del Vivir Bien, ha señalado que se trata de un proceso de larga duración de “resistencia histórica ante la estructura colonial”, que recién comienza, que poco a poco se irá masificando y que está tendido hacia una utopía realizable, de “volver a Vivir Bien”

“Queremos volver a Vivir Bien, lo que significa que ahora empezamos a valorar nuestra historia, nuestra música, nuestra vestimenta, nuestra cultura, nuestro idioma, nuestros recursos naturales, y luego de valorar hemos decidido recuperar todo lo nuestro, volver a ser lo que fuimos”. (Choquehuanca, 2010-a:1).

Se trataría, en palabras de Cortez (s/f), no de pronunciar un discurso puramente romántico, sino de una dinámica histórica en la que los pueblos indígenas han buscado reconstruir el sentido de la vida y la ética que ordenaba la existencia de las comunidades. Para Houtart (2011) la ola de emancipación indígena que arrastró a muchos de los pueblos originarios de América Latina a una nueva dinámica y que, en algunos países, se tradujo incluso en cambios constitucionales, llevó a los movimientos indígenas a retomar sus referencias tradicionales, como expresión de un proceso de renovación de su conciencia colectiva y recuperación de su memoria

La presencia de estas nuevas propuestas de sociedad y de convivencia ha sido valorada como aportes contemporáneos que han tenido impacto en la renovación del pensamiento latinoamericano. Por efecto, se ha planteado “la cuestión de la existencia de filosofías regionales, contextuales e inclusive de étno-filosofías y de su legitimidad” (Estermann, 2006). Desde un plano político de reconocimiento de los movimientos indígenas, autores como Dávalos (2008), han considerado que el *sumak kawsay* (buen vivir) constituye una de las opciones que pueden devolver el sentido de *dignidad ontológica a la diferencia radical* en el actual contexto de globalización y neoliberalismo.

Mientras tanto, desde la perspectiva de la corriente de la ‘modernidad/colonialidad’¹¹, autores como Arturo Escobar (2012) han considerado a estas conceptualizaciones y propuestas como parte de los “discursos de transición” hacia lo que denomina el ‘post desarrollo’. El significado de estos procesos se puede vislumbrar con claridad, según este autor, en los debates más recientes sobre la definición del desarrollo y los derechos de la naturaleza que tienen lugar en países como Ecuador y Bolivia; y en una nueva ola de movimientos y luchas en estos países y en otras partes del continente que pueden ser interpretadas en términos de dos procesos

¹¹En el campo de los estudios culturales latinoamericanos de las últimas décadas y bajo la perspectiva de los estudios poscoloniales se ha configurado el llamado grupo de investigación latinoamericano de la «modernidad/colonialidad», que reivindica una especificidad en el debate latinoamericano y recoge los aportes fundamentales de los pensadores fundacionales que hemos analizado anteriormente¹¹. Castro Gómez (2005) ha explicado que sus categorías analíticas fundamentales son: transmodernidad, colonialidad del poder, diferencia colonial, gnosis de frontera, interculturalidad, punto cero y corpo-política.

interrelacionados, la activación de las ontologías relacionales y una redefinición de la autonomía política.

2.2. Discursos fundadores sobre el ‘sumak kawsay’ y ‘suma Qamaña’

Los primeros textos que incluyen, explican y difunden públicamente la expresión *sumak kawsay* y *suma qamaña*, a los que denominamos discursos fundadores, aparecieron en el área andina a inicios del nuevo siglo, por canales académicos de universidades abiertas a la recuperación y difusión de la cultura de los pueblos indígenas, o por vía de la reflexión en el contexto de los proyectos de desarrollo apoyados por la cooperación internacional¹².

En el caso de Bolivia la expresión *Qamaña* aparece referida al “Vivir Bien” y a la “Buena Vida”, como se verá más adelante. En Ecuador se registra en el mismo período la denominación de “Alí Káusai”, asociada con “Sumac Káusai”, en referencia a vida armónica’ o Buen Vivir. Fueron intelectuales indígenas kichwas ecuatorianos, aymaras bolivianos y quechuas peruanos, quienes hicieron sus primeros aportes a la fundamentación del *Sumak Kawsay* (Buen Vivir) y el *Suma Qamaña*. En Ecuador destacan los aportes del antropólogo kichwa amazónico ecuatoriano Carlos Viteri (2001), quien comenzó a divulgar el concepto *Sumak Kawsay*¹³, y en el caso de Bolivia, las reflexiones del sociólogo aymara boliviano Simón Yampara (2001)¹⁴, quien incluyó en sus publicaciones la expresión *Suma Qamaña* y teorizó sobre sus raíces y fundamentos (Hidalgo, Guillén y Deleg, 2014).

Si bien este discurso apareció en producciones de autoría individual, se reconoce que sus construcciones constituyen una *recreación o traducción* de

¹²Existe abundante literatura social sobre temas relacionados a los orígenes, historia y estructura de las culturas andinas, anteriores al apareamiento público de estos conceptos. No ha sido nuestra pretensión realizar un rastreo exhaustivo de esta literatura sobre los pensamientos ancestrales del mundo andino, campo que, por otra parte, ha sido ampliamente investigado. Como se verá, hay una especial coincidencia en el tiempo, en el área andina, sobre todo, entre Ecuador, Bolivia y Perú, a pesar de la relativa diferencia en la conformación de sus identidades culturales y contextos territoriales.

¹³ Viteri Gualinga, Carlos. Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol 1, num 3, 2002. Universidad de Los Lagos, Chile.

¹⁴Simón Yampara. (2001). Viaje del Jaqi a la Qamaña. El hombre en el Vivir Bien. En: Medina, Javier (Coord). (2001). *Suma Qamaña. La comprensión indígena de la Buena Vida* (2ª ed). La Paz: GIZ.

pensamientos provenientes de la memoria colectiva de estos pueblos andinos articulados con modos de vida ancestrales. Constituyen lo que podría denominarse una *reactualización cultural* o una *reconfiguración social de saberes y conocimientos*, dentro de un momento histórico caracterizado por la emergencia política de los pueblos indígenas, quienes convergen con otros movimientos sociales en la confrontación con el modelo neo liberal, denunciando a la vez al ‘mito del desarrollo’ (occidental) y proponiendo como alternativa un modelo de sociedad inspirado en el Sumak Kawsay. Se trata de un momento histórico, a fines de los años 90, caracterizado por “una aguda crisis económica, extrema inequidad, caos social y crisis ecológica, donde “la globalización con el libre mercado buscan reducir y someter a todos los pueblos” (Viteri, 2002).

Resalta el vínculo de estas nuevas propuestas con la memoria cultural de los pueblos andinos, las mismas que se reconocen como expresión de una conexión histórica con las raíces de las cosmovisiones ancestrales de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Walsh, 2009). Diversos actores de estos procesos como Aguirre¹⁵ (2013) han señalado que el Vivir Bien es “parte de la historia de nuestros pueblos”, está basado en “el ejemplo de firmeza y resistencia de nuestros abuelos y abuelas”, ha sido transmitido de generación a generación, fundamental para que “jamás hayamos declinado nuestros derechos”. Por su parte, Macas (2010)¹⁶, en Ecuador, ratifica que esta propuesta “se origina en la vida, en la práctica, en la cotidianidad de nuestros pueblos”.

En el caso de Viteri¹⁷ se ha indicado que buscó demostrar que el ‘Sumak Káusai’ seguía existiendo, tanto en el ideal de vida, como en la práctica social de su pueblo de origen, Sarayaku¹⁸. Antes de su reciente manifestación en la literatura escrita, el Sumak Kawsay existía en esta comunidad kichwa

¹⁵ Ex Ministro de Planificación y Viceministro actual de Educación Alternativa, del Estado Plurinacional de Bolivia en el Gobierno del Presidente Evo Morales.

¹⁶ Kichwa Saraguro, considerado uno de los líderes históricos del movimiento indígena y fundador de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)

¹⁷ En 2003, Viteri presentó su tesis de Licenciatura en Antropología Aplicada en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador bajo el nombre de “Sumak Káusai. Una respuesta viable al desarrollo”.

¹⁸ Ubicado en la región amazónica de Ecuador, en la provincia de Napo.

amazónica, lo que puede comprobarse en su libro colectivo "la vida del pueblo de Sarayaku para defender nuestro futuro" (Sarayaku, 2003), según destacan Hidalgo, Guillén y Deleg (2014). Estos autores concluyen, basados en estos antecedentes, que no se trata de una mera invención de los intelectuales indigenistas, como algunos críticos lo han planteado en los debates contemporáneos, los mismos que abordaremos con más detalle en la segunda parte de este capítulo¹⁹. Como señalan Hidalgo y Cubillo (2014) estas prácticas y modos de vida no podían ser objeto de conocimiento científico (en el sentido occidental) al no haber sido percibidos por ningún observador científico occidental (Hidalgo, Guillén y Deleg (2014).

Los historiadores británicos Erich Hobsbawny Terence Ranger (2012) introducen un aspecto de análisis muy relevante al señalar cómo el invento de las tradiciones fue un elemento importante de estabilidad en sociedades en proceso de cambio rápido y profundo. En relación a casos dentro y fuera de Europa, muestran cómo pueblos sin Estado o determinados movimientos o grupos sociales han recurrido a este tipo de inventos. Se trata de creencias, ritos y prácticas que, presentados como centenarios, han sido creados o recreados realmente en épocas muy recientes y cuyo objetivo y características es la invariabilidad, debiendo distinguirse claramente de la «costumbre» que predomina en las denominadas sociedades «tradicionales». Para estos autores el término «tradiciones inventadas» incluye tanto las «tradiciones» realmente inventadas, construidas y formalmente instituidas, como aquellas que emergen de un modo difícil de investigar durante un periodo breve y mensurable, durante unos pocos años, y se establecen con gran rapidez.

Refiriéndose a los pueblos conquistados, Houtart (2011), por su parte, ha explicado que durante siglos sus visiones del mundo no se transmitieron como literatura escrita, sino en la clandestinidad, por la vía de la tradición oral. Aquí reside la dificultad metodológica para recuperar lo que autores como Hidalgo, Guillén y Deleg (2014) han denominado el pensamiento indigenista sobre el Sumak Kawsay, puesto que estos pensamientos se recrean y se transmiten de

¹⁹ Estas prácticas y modos de vida no podían ser objeto de conocimiento científico (en el sentido occidental) al no haber sido percibidos por ningún observador (científico occidental) (Hidalgo, Guillén y Deleg (2014).

forma oral al interior de las comunidades, en kichwa o en otras lenguas indígenas, a partir de las enseñanzas de los ‘yachaks’ y los ‘amawtas’²⁰.

En las siguientes secciones se revisan las explicaciones y conceptualizaciones desarrolladas en los primeros escritos que hicieron público y difundieron estos nuevos pensamientos, se presenta una síntesis de sus formulaciones centrales y un acercamiento a los significados que acompañaron estas propuestas.

2.2.1. La visión indígena amazónica del Súmac Kausai²¹

“Nuestras principales divinidades, Amazanga y Nunguli, nos recuerdan que de la selva solo debemos aprovechar lo necesario si queremos tener un futuro. Nunca han aceptado que cazásemos más de lo permitido o que sembrásemos sin respetar las reglas del Ukupacha y el Kaypacha. Sus iras, complacencias y sabidurías nos han sido reveladas a través de nuestros sabios y mujeres, quienes nos han enseñado acerca de los secretos para alcanzar la armonía de uno consigo mismo y con la naturaleza, nuestra máxima del Súmac Kausai” (Sarayaku, 2003: 79).

La primera consideración sobre el ‘Sumac Kawsai’ es que hace parte fundamental de la cosmovisión de las sociedades indígenas, así como de la comprensión del sentido que tiene y debe tener la vida de las personas. Este es el punto de partida del discurso sobre la visión indígena del desarrollo en la Amazonía (Viteri, 2002). Esta es una categoría central en la filosofía de vida de las sociedades indígenas, que ha sido expresada bajo diversas acepciones, según pueblos y culturas.

El pueblo de Sarayaku, al que pertenece Viteri, explica en su libro colectivo de vida (Sarayaku: 2003), que el proceso de construcción del Sumac Kawsai responde a normas recibidas: “estar, crecer, hacer y ser en nuestro espacio de vida, implica vivir según las normas dadas por los espíritus en la voz de nuestros sábios”. Una premisa fundamental del Sumac Kawsai constituye, en consecuencia, la integración y convivencia de múltiples dimensiones bajo el

²⁰ ‘Shamanes o sabios en la cultura de las comunidades indígenas.

²¹ Carlos Viteri Gualinga. Visión indígena del desarrollo en la Amazonía (2002). En esta sección se utiliza el término ‘Súmac Káusai’ de acuerdo a la forma de escritura que aparecen en estos textos consultados.

nombre 'Mushuk Allpa' ('nuestra tierra sin mal) la misma que se encuentra en permanente renovación.

Otra premisa importante constituye la necesidad de adaptación y complementariedad con las normas de la naturaleza, consideradas como fuente de vida en el territorio, de resolución armónica de sus necesidades, que contribuyen a asegurar la base material de la vida:

“(…) en lo fundamental, y pese a los intentos desde afuera por organizarnos de otras formas, nosotros hemos tenido que adaptarnos conforme al ordenamiento y a las normas de la propia Sacha. Esto nos ha permitido vivir una relación de complementariedad mutua, y con ella satisfacer nuestra salud, vivienda, alimentación y educación, es decir, la base material de nuestra vida, llena de cambios, movilidad y ciclos, que ha permitido que la naturaleza también descansa y se revitalice, y con ella nosotros”. (…). Esta convivencia y armonía nos enseñó a entender las múltiples dimensiones que componen la Sumak Allpa” (Sarayaku, 2003:79-80).

Destacan al menos cuatro principios centrales en este pensamiento, que ayudan a comprender el significado de la vida en esta cosmovisión:

- a) Experiencia del “vivir” como integración de cuatro dimensiones, “estar, crecer, hacer y ser”;
- b) adaptación permanente al ordenamiento y normas de la naturaleza;
- c) complementariedad, como principio de relación con todos los seres; y
- d) vida guiada por la conexión con el ser de todas las cosas (espiritualidad), expresada en la voz de los sabios.

El Sumac Kawsai como paradigma alternativo al mito del desarrollo.

“las sociedades indígenas como poseedoras de una filosofía de vida distinta, no pueden ni deben asimilar el desarrollo, ya que no es otra cosa que un mito, la situación de crisis económica extrema del país, la inequidad y el caos social y la crisis ecológica demuestran que el desarrollo es un fracaso. Por ello, precisa eliminar del discurso este término, para fortalecer la filosofía del Alli Káusai” (Viteri, 2002:5).

En esta perspectiva indígena amazónica, el Súmac Káusai constituye una visión de la vida y del buen vivir, radicalmente diferenciado y en confrontación con el concepto occidental del ‘desarrollo’. En el idioma y la cultura kichwa (runa shimi) no existe el concepto de desarrollo, igual como ocurre en el

idioma aymara, según se verá más adelante. En kichwa existen los términos ‘Allí Káusai’²² o ‘Súmac Káusai’, para expresar “una visión holística acerca de lo que debe ser el objetivo o la misión de todo esfuerzo humano, que consiste en buscar y crear las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener el Buen Vivir, comprendido como vida armónica” (Viteri, 2002). El “Alli Káusai” constituye una categoría en permanente construcción, debido a la diversidad de elementos a los que están condicionadas las acciones humanas que lo propician: el conocimiento, los códigos de conducta éticas y espirituales en la relación con el entorno, así como con los valores humanos, la visión de futuro, entre otros” (Viteri, 2012:1).

Desde esta distancia radical con el desarrollo, se lo denuncia en los planos ético, social y económico, como un mito que Occidente ha difundido bajo la oferta del bienestar. Se alerta sobre “los intentos de organizar desde afuera a los pueblos bajo otras formas” y se denuncia a la globalización con el libre mercado, que buscan reducir y someter a todos los pueblos. Por ello, el autor concluye que “resulta inapropiado y altamente peligroso aplicar (en las sociedades indígenas) el paradigma del desarrollo, tal y como es concebido en el mundo occidental, ni siquiera en el supuesto de que este concepto resulte un sinónimo de bienestar (Viteri, 2002).

Igualmente crítica y radical es la declaración del Pueblo Sarayaku (2003) al señalar que el desarrollo “ha sido pensado desde afuera, al margen y en contra de nuestros saberes y ciencias propias”. Ha sido entendido desde la lógica de la codicia, únicamente sustentado en el mercado y en el crecimiento económico, en el reino del individualismo y la competencia. Bajo el ofrecimiento del desarrollo, el equilibrio ha sido afectado fundamentalmente por la presencia de la cultura de la codicia, el saqueo y el egoísmo, basados en el reino absoluto del dinero.

“El mundo occidental quiere imponernos, en forma desesperada, sus leyes, regulaciones y estándares, como lo hace con todo lo que encuentra a su paso. Pretenden someternos, a través del Estado y sus instituciones, y desde su

²² Término inicial con el que identificó Viteri (2002) a esta noción.

perspectiva de sociedad dominante y tecnológica, al proceso de globalización y al libre mercado (Sarayaku, 2003: 85, 87).

Viteri (2002) postula al 'Alli Káusai' como un paradigma alternativo frente al desarrollo de la globalización, que se mueve por el saqueo orientado al libre mercado y contrario al equilibrio con la naturaleza. El Alli Káusai tiene una trascendencia mayor a la mera satisfacción de necesidades y al acceso a servicios y bienes.

El "Muskuy" (conocimiento) como sustento del Allí Kawsay

El Alli Káusai se sostiene en el conocimiento (muskuy), condición básica para la gestión de las bases locales ecológicas y espirituales de sustento y resolución autónoma de las necesidades (Viteri, 2002). A diferencia de esta comprensión, el desarrollo ha sido pensado "al margen y en contra de los saberes y ciencias propias". Muskuy significa no solo conocimiento sino también comprensión y es resultado de la transmisión, a través de las generaciones y de la acumulación de las experiencias. El valor del muskuy reside, según la palabra del pueblo de Sarayaku (2003:80), en que nos "ha permitido adaptarnos adecuadamente a las condiciones de vida de la selva y definir nuestra presencia en estos territorios desde hace cientos de años, con nuestros antepasados, Tayak Runa"²³

Se plantea aquí una concepción ampliada del conocimiento, puesto que incluye la esfera de lo trascendente o lo espiritual y configura una visión sobre el universo, donde "la selva y la tierra son estratos que unen los espacios físicos

²³ Esta explicación se completa con la siguiente expresión, extraída del mismo texto:

"A lo largo del tiempo esta ha sido nuestra nación. El territorio heredado de nuestros antepasados, donde gobernamos nuestra vida, donde nuestros padres y abuelos bautizaron y dieron nombre propio a los ríos, los cerros, las lagunas, las cuevas, los árboles, los animales. 'Ñukanchik rukukuna kawsana allpa', ahí donde vivieron nuestros mayores; 'ñukanchik kawsana allpa', la tierra donde viviremos siempre. En este territorio, nuestros sabios nos han dictado sus normas, códigos de conducta y leyes que nos han permitido: tener áreas para comunicarnos con ellos y respetarlos; espacios para jugar; zonas para cultivar los alimentos a cargo de las mujeres y obtener la carne para alimentarnos bajo responsabilidad de los hombres; áreas para aprender y construir nuestras casas y curar nuestras enfermedades. La constante del Mushuk Allpa, nuestra tierra sin mal" (Sarayaku, 2003:80).

con lo intangible, lo material con lo espiritual, cuyo mediador constituye la persona sabia²⁴.

“...las distintas formas de vida son concebidas como seres análogos a las personas, guiadas y protegidas por grandes espíritus, con quienes el hombre está destinado a convivir en base al diálogo permanente. En esta comprensión, la selva se convierte en un continente de escenarios sagrados, por ejemplo, una gran laguna, un cerro, las cascadas, las profundidades fluviales, entre otros, son considerados escenarios sagrados, por ser moradas de los espíritus protectores de las vidas de la selva. (Viteri, 2002:2-3)

La práctica social de esta visión sobre la vida y el cosmos resulta fundamental en la dinámica de la construcción del Alli Káusai, puesto que el conocimiento tiene una función social y colectiva, que coloca a los individuos de una comunidad “en una condición equitativa en cuanto a capacidad, destreza, identidad y cosmovisión”. Pero, a la vez, el conocimiento “establece valores imprescindibles para los procesos productivos y de resolución autónoma de necesidades, como la solidaridad y reciprocidad” (Viteri, 2012: 2). “El conocimiento existe en forma de un patrimonio colectivo que se expresa en saberes y ciencias propias donde reposan nociones más equilibradas de vida y de relación entre el sistema humano y el natural” (Sarayaku, 2003:87).

Otro aspecto fundamental es que los conocimientos no están separados del proyecto político o económico de los pueblos indígenas, están estrechamente vinculados a sus derechos colectivos frente al saqueo y despojo que produce el capitalismo, con su trama jurídica. El Pueblo de Sarayacu expresa muy claramente esta tesis. En las condiciones de penetración del capital sobre los territorios de los pueblos indígenas aparece con fuerza la necesidad de integrar el conocimiento a una visión política de autodeterminación, que se confronta con el uso del conocimiento “como bienes y recursos, ajenos a sus autores pasados y presentes, tal como lo promueven y utilizan el comercio, la ciencia occidental y el mismo Estado”(Sarayaku, 2003). En esta dinámica, los conocimientos y saberes de las comunidades indígenas pasan a ser considerados simplemente como propiedad intelectual sometidos a regímenes jurídicos como los derechos de patentes, marcas registradas, de autor o de origen:

²⁴ Yachac en runa shimi (Kichwa)

“Se desconocen los derechos colectivos que nos asisten como pueblo Kichwa originario y amazónico, nuestras culturas, tierras y territorios, nuestra libertad de creencias, de instituciones con jurisdicciones propias y, en suma, nuestros derechos a la autodeterminación” (Sarayaku, 2003: 86).

La declaración va aún más lejos, por ejemplo se cuestionan aquellas definiciones como “conocimientos tradicionales e indígenas, patrimonio cultural y propiedad intelectual”, que responden a una visión colonial y tratan de convertir a estos pueblos en comunidades tradicionales (Sarayaku, 2003). Estas son diferencias conceptuales que resultan muy difíciles de comprender para los pueblos ancestrales. El Pueblo de Sarayaku (2003) explica: “nos hemos visto forzados a definir, poner mimbres y dar nombre a muchas cosas que son parte de nuestras vidas como la naturaleza misma, con el fin de defender lo que por herencia nos pertenece”.

Propuestas para la construcción del Buen Vivir

A modo de síntesis se recogen a continuación tres propuestas presentadas por Viteri (2002,) sobre la posibilidad de construcción del Buen Vivir, proceso que desde su perspectiva presupone el surgimiento de paradigmas alternativos a ese desarrollo que se ha impuesto a sangre y fuego en el mundo por parte de Occidente:

- a) Es posible construir el Buen Vivir a partir de la recreación de los propios paradigmas. Diversas experiencias lo demuestran, pero sobre todo el propio proceso indígena. Considera que pueden adoptarse inclusive dinámicas económicas y conocimientos exógenos, pero *adaptándolos* a las exigencias y realidades actuales y futuras, sin sacrificar las bases locales de subsistencia; al contrario, optimizando su manejo, y fortaleciendo las capacidades autónomas e interdependientes de resolución de las necesidades²⁵.
- b) Las posibilidades de real solución y a largo plazo de las necesidades de los pueblos indígenas no está en la aplicación de la lógica occidental del

²⁵ No significa que las sociedades indígenas deben mantenerse dentro de una campana de cristal con su filosofía de vida.

desarrollo. Al contrario, reside en la dinámica de la construcción del principio del Alli Káusai, aplicado a todas las actividades económicas, sociales y culturales.

- c) El mayor reto es fortalecer esta filosofía del Buen Vivir, desde la familia y el espacio local hasta el contexto más amplio de las nacionalidades y sus estructuras de autogobierno.

En Ecuador, estos pensamientos fundacionales fueron recogidos en la propuesta de una naciente Universidad, vinculada al movimiento indígena, la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. Unos años más tarde, en 2007, estos pensamientos tomaron forma política en la propuesta presentada por la CONAIE a la Asamblea Constituyente del Ecuador (Cortez, David, s/f).

2.2.2. Suma Qamaña. La comprensión indígena de la Buena Vida.

En búsqueda de un equivalente homeomórfico de desarrollo

A partir de 1985 empezó en Bolivia, entre la élite profesional de los pueblos indígenas, un proceso de reflexión, evaluación, luego autocrítica y, finalmente, de descolonización respecto al enfoque del desarrollo²⁶. En este contexto social surgió la reflexión sobre el concepto del “Qamaña”, explica Javier Medina uno de los estudiosos más importantes del tema. Destaca la diferencia con otros procesos de descolonización, como en el Africa Sahariana y el sudeste asiático, ya que “los profesionales amerindios han buscado no el enfrentamiento sino el diálogo intercultural a partir de sus raíces culturales revalorizadas” (Medina, 2001). Señala también que el surgimiento de este nuevo concepto se produjo, luego de una década (90's) en que las políticas públicas de descentralización en Bolivia “siguieron las inercias desarrollistas”, sin integrar la economía de reciprocidad”, ni la ley del Ayni.

²⁶ En palabras de Medina, una élite que había sido educada en la promesa del desarrollo, la modernización y el progreso y que, incluso, habían trabajado en la empresa mundial del desarrollo, tanto en el estado y la CSUTCB, como después en ONGs y la cooperación internacional.

En otro trabajo más reciente, el mismo autor refiere que “en los años noventa se desarrolló una conversación acerca de por qué los proyectos de desarrollo, (iniciados en los 70’s y financiados por la cooperación internacional), no funcionaban en Bolivia”(Medina, 2014). La cuestión residía, según explica, en que “el concepto de Desarrollo no tenía una traducción a las lenguas amerindias”. Ello permitió asumir el tema desde el supuesto de que la indianidad pertenece a una civilización no occidental, superando así la discusión culturalista proveniente de otros contextos. La pregunta que surgió fue: ¿cuál es el equivalente homeomórfico a desarrollo en el sistema amerindio? La respuesta en aymara fue ‘Suma Qamaña’²⁷.

Fue a inicios del nuevo siglo que se logró posicionar el concepto de ‘Suma Qamaña’, como diferente a Desarrollo, en el marco de las políticas globales de alivio a la pobreza, en las que se enfatizaron elementos cualitativos, por tanto culturales, de la lucha contra la pobreza (Medina, 2014). Este nuevo concepto se difundió en la obra “*SumaQamaña. La comprensión indígena de la Buena Vida*”, publicada en 2001, publicada bajo el auspicio del Programa de la Cooperación alemana GTZ²⁸. Javier Medina, organizador de esta obra colectiva, sintetizó su intención, del modo siguiente: “este texto es una invitación a empezar a pensar el vector cualitativo de la Economía sobre el cual la Bolivia indígena es muy rica y a tenerlo en cuenta para complementar la unilateralidad con que se está encarando la lucha contra la pobreza como un asunto de crecimiento e ingresos” (Medina, 2001:25).

La cooperación alemana (GTZ) organizó un componente de su programa de cooperación y lo bautizó como ‘SumaQamaña’ para indicar, justamente, su orientación. Entonces, en colaboración con la Federación de Asociaciones Municipales (FAM) se produjo una gran cantidad de material bibliográfico sobre el Suma Qamaña, Ñande Reko, Sumak Kawsay, la Vida Buena municipal, que llegó hasta los últimos rincones del país, recuerda Medina (2014).

²⁷ Según Medina, implica todo un tratado post racionalista de filosofía y mística ecológica: ‘Deep ecology’. Lo más parecido a la conceptualización amerindia, en Occidente, es la física cuántica.

²⁸ La segunda edición se publicó en 2006.

En el mismo sentido, Bretón, Cortez y García (2014) han explicado, igualmente, que los primeros trabajos de sistematización explícita sobre el Buen Vivir, el Sumak Kawsay y el Suma Qamaña aparecieron al calor de la crítica del desarrollo, puesto que sus actores ya habían asumido el desafío de dar algún tipo de respuesta al déficit ecológico-social que se agudizó con la instauración, a escala global, de políticas neoliberales en las décadas del ochenta y noventa”.

El nacimiento del Vivir Bien con el movimiento indígena en Bolivia.

Otras interpretaciones vinculan el origen de este concepto con la trayectoria del movimiento indígena Katarista²⁹. En este contexto, Romero y Lanza (2012) han señalado que el Vivir Bien no solo es un concepto, un paradigma, sino también una alternativa política³⁰, que se ha ido desarrollando en el proceso de reconstitución de la memoria, la cosmovisión³¹ y las estructuras de autoridad originaria³² en varios núcleos del pensamiento y activismo político, como el Katarista.

Por su parte, la líder indígena e historiadora María Eugenia Choque (Colectivo Cabildeo, s/f), recuerda que el Taller de Historia Oral Andina (THOA) y el Movimiento Universitario Julián Apaza, trabajaron el concepto del Buen Vivir,

²⁹ “El movimiento Katarista es un pensamiento, una ideología política alternativa al sistema occidental monoteísta-liberalista-socialista, que está orientado a “la transformación de la situación, estructura y pensamiento colonial, la desarticulación y superación del saber-poder colonial y la re-constitución del nuevo Estado Qullana Suyu, Tawantinsuyu y del Continente Awiiia – ayala” (Texto de Simón Yampara, escrito en 2010, citado por el Colectivo Cabildeo, s/f). El nombre del movimiento surge en homenaje a Tupak Katari o Julián Apaza, líder indígena aymara que protagonizó una de las insurrecciones más importantes contra la Colonia Española, quien mantuvo un cerco de más de un año a la ciudad de La Paz.

³⁰ El concepto de «*alternativa política*», según las autoras, refiere a toda propuesta de modificación de las bases económicas, culturales y sociales de un sistema dado.

³¹ Las autoras se refieren a las «*cosmovisiones*» como el conjunto de saberes y reconocimientos que tiene una persona, época o cultura sobre su figura/imagen del mundo, a partir del cual interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente a su alrededor.

³² «*Autoridad originaria*» se refiere al sistema político de las comunidades indígenas que eligen a sus autoridades con orden a su cosmovisión, usos y costumbres, sistema que ha constituido una resistencia cultural contra el avasallamiento de autoridades promovidas por el Estado moderno, que desconoce la tradición indígena de elección de autoridades.

en la década de los '80 y '90, en el marco de la ideología indianista³³ y desde un enfoque de la recuperación de la autoestima y la identidad, puesto que el tema del Buen Vivir se lo comprendía como proceso de bienestar político, económico, social, cultural, dentro de una concepción filosófica integral de lo que son los derechos fundamentales y colectivos. Choque destaca que en ese mismo tiempo se estaban produciendo procesos organizativos de los pueblos indígenas como el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), de quien cita la siguiente declaración³⁴:

(...) nosotros, como CONAMAQ, somos impulsores y creadores del Buen Vivir. [...] El Buen Vivir, el CONAMAQ lo ha planteado de acuerdo a la sabiduría de nuestros achachilas, de nuestros antepasados. Como vivían en armonía con la naturaleza, no necesitaban de riquezas, minerales o tecnologías; ahora eso no quiere decir que teniendo una tecnología no lo utilicemos. Para nosotros, CONAMAQ, hay que combinar la tecnología y la sabiduría ancestral en torno al respeto a la madre tierra. Eso es para nosotros el Buen Vivir. [...] Buen Vivir es autogobierno, es nuestro hogar, porque nadie nos puede decir 'esto hagan o esto no hagan', entonces ahí hemos sabido de nuestros ancestros, auto sostenibilidad, autogobierno, y auto hacer justicia originaria. [...] Para nosotros el autogobierno se puede ver en lo que viene a ser la autonomía, esa es la lucha grande de los pueblos indígenas originarios, donde queremos que se logre la autonomía, para nosotros poder determinar qué hacer con nuestros recursos, y ahí se ve, la reconstitución de nuestros suyos

La raíz del término Suma Qamaña

El concepto de Suma Qamaña y las otras expresiones amerindias como la quechua *Alli Kawsay* no tienen traducción al castellano, afirma Medina (2011), quien enfatiza que la expresión 'Vivir Bien' es una pálida metáfora que tiende a reducir antropocéntricamente su significado; considera que mejor traducción es la expresión 'Criar la Vida'.

En su revisión sobre el sentido originario de 'Suma Qamaña', tanto en la lengua como en la cultura aymara, Xavier Albó³⁵ (2011) señala que la expresión aymara

³³ «*Ideología indianista*», según estas autoras, es la que tiene como base la valoración de las culturas indígenas sobre y en contra de los valores de la cultura occidental. Esta ideología considera que la sociedad humana debe retornar a las formas indígenas de economía, organización, salud, etc. como forma de vivir en armonía con la naturaleza.

³⁴ Choque, citada por el Colectivo Cabildeo (s/f), refiere a un texto tomado de Benito y Curasavi (2010).

³⁵ Reconocido antropólogo y lingüista boliviano – español enfocado durante varias décadas en el estudio de las culturas indígenas de Bolivia y los Andes.

‘Suma Qamaña’ permite mayores connotaciones semánticas que su versión quíchua/quéchua: ‘sumak/sumaq kawsay’³⁶, utilizada en Ecuador.

“Desde sus diversos ángulos, Qamaña es vivir, morar, descansar, cobijarse y cuidar de otros. En un segundo uso, insinúa también la convivencia con la naturaleza, con la madre Tierra o Pacha Mama, aunque sin explicitarlo. Como nos enseñan los lingüistas, la raíz conceptual es qama-, a la que se van añadiendo diversos sufijos para agregarle nuevos matices, como por ejemplo -ña, que lo verbaliza”. (Albó, 2011:134).

Según este autor, existe un amplio abanico de sentidos del término ‘Qamaña’, con una mayor referencia a la convivencia social y también ecológica, sentido más rico que el término ‘jaka-ña’, que es también vivir y vida, pero solo en el sentido de estar vivo en contraposición a estar muerto. Por eso aclara que “cuando en el mundo andino y en tantos otros pueblos indígenas originarios se afirma que las suyas son culturas para la vida, no se refieren solo al hecho físico de vivir sino también a todo ese conjunto de relaciones sociales con un ambiente de acogida. En consecuencia, se habla de ‘cuidar y ‘criar la vida’, como algo que hacemos juntos, en familia (Albó, 2011).

Este investigador explica que el término ‘Suma’ está referido al sentido de plenitud (bonito, hermoso, agradable, bueno, amable, precioso, excelente, acabado, perfecto), que no se da en castellano. Aclara que los aymaras que han reflexionado más sobre esta cuestión se resisten a decir ‘mejor’, porque este término se entiende muchas veces como que un individuo o grupo vive y está mejor que otros y a costa de otros. ‘Suma qamasiña’ es [con]vivir bien, no unos mejor que otros ni a acosta de otros(Albó, 2011).

Por estas consideraciones, “el Suma Qamaña implica un fuerte componente ético, una valoración y aprecio del otro distinto, y una espiritualidad. De allí que lo central del desarrollo para Vivir y Convivir bien ya no es ni puede ser sólo lo económico (...). Ya no es evidente ni mucho menos que la meta del desarrollo sea crecer más y más en esa línea pase lo que pase con la convivencia entre los humanos y con la Madre Tierra, que es la casa, la ‘matriz’ de todos” (Albó, 2011: 137)

³⁶ Albó (2011:137) explica que “en el Ecuador se llama quichua (kichwa) y se pronuncia y escribe sumak, por carecer del contraste entre la consonantes palatal k y la futural q. En Perú y Bolivia, donde sí existe este contraste, la q arrastra la i hacia la pronunciación fonética [e] (sin ser otro fonema que implique un nuevo sentido), por lo que en castellano la lengua se llama quechua [qhichwa] y el término se pronuncia y escribe sumaq”.

Los fundamentos del Suma Qamaña

La obra mencionada³⁷ contribuyó a explicar los fundamentos y a difundir este nuevo concepto desde la perspectiva de la cultura aymara. Sus organizadores explicaron, entonces, el interés de mostrar el otro paradigma de la Buena Vida, que se construye en los Andes basado, justamente, en lo opuesto al modelo occidental, un “paradigma andino” de unidad dual, que tiene su propia lógica y belleza y una pertinencia que va más allá de sus fronteras:

“(…) no es la ciudad, sino la chacra; no es la separación sino la simbiosis con la naturaleza, el espacio-tiempo de la calidad de la vida” (…). Una visión amerindia basada en el “continuo biosférico”, contraria a la visión de la ‘Buena Vida’ de la civilización occidental moderna, basada en la escisión sujeto / objeto. (Medina, 2011:31- 32).

A continuación se recogen los fundamentos y características centrales de este concepto tal como fueron expuestas en los ‘textos fundacionales’, escritos por dos importantes pensadores indígenas aymaras, Simón Yampara³⁸ y Mario Torrez³⁹, quienes sintetizaron y plasmaron su pensamiento y comprensión del ‘Suma Qamaña’.

Simón Yampara⁴⁰, reconocido como uno de los pensadores aymaras más importantes de la actualidad, ha desarrollado con mayor amplitud el concepto de Suma Qamaña o Vivir Bien. Considera el Suma Qamaña como un legado del katarismo, como un concepto de vida propio y ancestral de los pueblos del *Qullana Suyu*, que hoy estaría convirtiéndose en un modelo de vida para toda

³⁷ “*Suma Qamaña. La comprensión indígena de la Buena Vida*” (2001). Coordinada por Javier Medina (2001), bajo el auspicio del Programa de la Cooperación alemana GTZ. La segunda edición se publica en 2016.

³⁸ Simón Yampara. (2001). *Viaje del Jaqi a la Qamaña. El hombre en el Vivir Bien*. En: Medina, Javier (Coord). (2001). *Suma Qamaña. La comprensión indígena de la Buena Vida* (2a ed). La Paz: GIZ pp. 73 – 80.

³⁹ Mario Torrez. (2001). *El concepto de Qamaña*. En: Medina, Javier (coord). (2001). *Suma Qamaña. La comprensión indígena de la Buena Vida* (2a ed). La Paz: GIZ, pp 55 – 70.

⁴⁰ Simón Yampara nació en el Ayllu Chambi Grande, marka de Kurawara de Paqa- jaqi. Es sociólogo. Jugó un rol muy importante en la conformación de la CSUTCB y el Katarismo; como gerente dirigió la implementación de las Corporaciones Regionales de Apoyo Campesino, CORACA. Fue Ministro de Agricultura, en el gobierno de la UDP y dirigente de la FEJUVE de El Alto. Con otros profesionales aymaras fundó el Centro Andino para el Desarrollo Agropecuario, CADA. Desde CADA anima un proceso de descolonización intelectual y, al mismo tiempo, de diálogo intercultural a partir de las experiencias de desarrollo rural, promoción económica, reforma educativa que se implementan en el país (Javier Medina, 2001). Otros trabajos anteriores de Yampara sobre nociones originarias de la cosmovisión del mundo andino fueron elaborados a lo largo de la década del 90. (Medina, 2001: 237,238).

la humanidad, por tanto, en una posible solución a la crisis de civilización moderna occidental (Colectivo Cabildeo, s/f). Mario Torrez⁴¹, agrónomo y químico industrial aymara, ha trabajado con el concepto occidental de Desarrollo, desde una perspectiva de diálogo intercultural. Es también un pensador aymara que ha realizado contribuciones importantes a la elaboración de este nuevo concepto, desde la cultura aymara.

Yampara (2001), en su escrito fundacional, “el viaje del Jaqui⁴² a la Qamaña”, parte del reconocimiento de lo que denomina “paradigma ideológico del pueblo aymara”. Este se orienta bajo el principio de la búsqueda permanente de la armonía entre lo material y lo espiritual, que no sólo se limita al crecimiento material y con ello al puro bienestar material, sino que ‘va más allá. Ello implica la búsqueda del bienestar integral / holista y armónico de la vida, que tiene que ver con cuatro tipos de crecimiento: “material, biológico, espiritual y territorial con crecimiento”. Gracias a la interacción simultánea de estos cuatro factores, en un proceso holista, se llega a la *armonía integral* de la vida de los pueblos andinos que, en aymara, se denomina ‘*Suma Qamaña*’. En otras palabras, “vivir bien en armonía con los otros miembros de la naturaleza y con uno mismo”:

Los pueblos aymara-qhichwa “buscan el bienestar con felicidad, alegría, gozo, donde las actividades son una diversión / realización, más que desgaste físico o tortura. Combinan lo familiar-privado con las acciones comunitarias. Rito-trabajo-rito-fiesta, parecen ser los elementos de la dinámica de vida de los pueblos andinos, donde las relaciones de reciprocidad, ayni, complementariedad, yanapa, redistribución jilir/ phuñchawi, son prácticas cotidianas de la vida de los comunarios” (Yampara, 2001:80)

Torrez (2001), por su parte, en su texto fundador, explica lo que entienden los aymaras por ‘Qamaña’, partiendo con la explicación del término «Bien-estar», que expresa una dualidad complementaria, donde ‘*Jakañaes*’ = «el bienestar del hogar en la casa» y ‘Qamaña’ = «el bienestar de la comunidad en el ayllu».

⁴¹Ha trabajado en el Centro Andino para el Desarrollo Agropecuario (CADA).

⁴²Yampara (2001) introduce primeramente una explicación del significado del término aymara ‘jaqui’ para situar al sujeto de la Qamaña. La raíz ja indica hábito/ espíritu, que proviene de otra palabra ‘japhalla’ (designación de la deidad). Por otro lado, qi denota un ser, como el ser de la gente; de donde ja-qi, sería espíritu de la gente o gente con espíritu. En la vida cotidiana, el concepto jaqi está referido al ser humano, al género humano, pero también a la pareja humana consagrada ritualmente en la jaqicha (matrimonio). La palabra ‘ja-qi-cha’ representa para Yampara una síntesis, donde ja significa espíritu, qi significa gente o especie humana y cha acción de crear, hacer, unir.

Aclara que en ninguno de los dos casos aparece el «individuo» como sujeto del bienestar; siempre el Jaqi –varón/mujer- está dentro de una red: la familia y, luego, dentro de una red más amplia: la comunidad.

El ‘camino a la Qamaña’, según Yampara (2001), supone reconocer la presencia de una “*cosmología de vida*”, una manera de diseñar y organizar la vida con vitalidad orgánica. Esta cosmovisión se explica a partir del principio andino de que todo tiene vida y todo tiene género, tanto el mundo animal, vegetal, así como el mundo del territorio y, por supuesto, el mundo humano. Aquí subyace un supuesto fundamental de la concepción aymara referido al espacio-tiempo (‘Pacha’) de la Qamaña, que se ubica en el polo opuesto del concepto occidental de desarrollo⁴³: ‘Pacha’ como algo vivo, compuesta por seres vivos y habitada por seres vivos.

Para los aymaras, el subsuelo, el suelo, el agua, el aire, las montañas no sólo que están vivos, sino que son, además, los espacio-tiempos en que «los seres espirituales están latentes»; los ecosistemas mismos: altiplano, valles, yungas son organismos vivos; las plantas, tanto cultivadas como silvestres, los animales, tanto salvajes como domesticados, son seres vivos. Todos estos seres vivos «conviven y comparten» con el individuo, su familia y la comunidad humana. Son parte del continuum de la vida (Yampara, 2001: 77).

Si bien para los aymaras todo es «macho/hembra», no se trata de una visión dualista, puesto que ese par se denomina con otra tercera palabra –Jaqi-, que une la dualidad en un tercero incluyente. La moral de tal visión es que las partes se deben satisfacción mutua; es decir, que las constituye el dar y el recibir. Por ello, la fuerza del Jaqi proviene, según Torrez (2001), de la diferencia y complementariedad de las fuerzas productivas del varón y la mujer. Denomina «disposición de valores del ser» a la «unidad de la diversidad». Llama a este concepto «Quqi como Taqi: el camino que liga todas las especies vivas. Pero no sólo eso, también "Jaqi como Tayi": la comunidad biótica que liga al Jaqi con otras personas, pero también con los animales y los vegetales. Esta disposición de los valores del ser se orienta a la «reproducción de la vida», entendiendo esta de un modo ecológico.

⁴³El supuesto de la concepción occidental moderna de Desarrollo es, justamente, la inversa. La noción de un universo orgánico, viviente y espiritual fue remplazada por la del mundo como máquina y ésta se convirtió en la metáfora dominante de la era moderna (Medina 2001).

En esta visión holista/integral no hay esa diferenciación entre seres bióticos y abióticos, que los ecologistas occidentales diferencian para explicar la ciencia de la ecología. Existe un mundo biótonatural tejido en redes, que incluye el territorio, donde el ser humano/sociedad (andina) convive cotidianamente. Y como todo esto tiene espíritu ('japhalla / qamasa'), hay razones para conversar, para ponerse de acuerdo, cotidiana y periódicamente (Medina, 2001)⁴⁴.

Esta cosmovisión aymara se entiende a partir de un modelo de organización social-territorial de los pueblos, que parte de las familias, se complementa en el ayllu y se expande a nivel territorial en dos escalas mayores. El 'Ayllu' es una organización de la vida, propia de los Andes. La 'jatha' es la célula estatal de los Andes⁴⁵ en su expansión e interacción, transita por el ayllu, luego la 'marka' hasta llegar al 'pusi-tiwana/tawan-tinsuyu' (cuatro espacios territoriales que conformaron en épocas posteriores el Estado Inka).

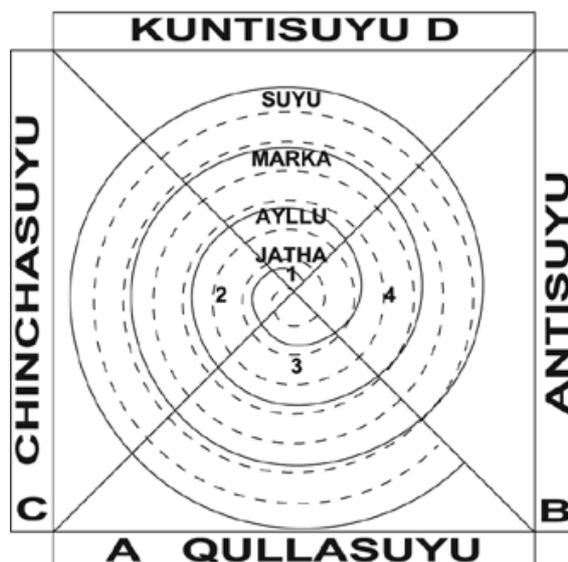
“La agrupación de las familias (jaqi–jaqichanaka) constituyen la 'jatha'. Donde 'ja' significa espíritu y 'tha' semilla; por tanto, entendemos 'jatha' como semilla con espíritu. Los 'jaqinaka' constituyen, en una primera instancia, la 'jatha', comunidad de gentes con espíritu, semillero del Ayllu” (Yampara, 2011:77)

En este tránsito está el diseño, la arquitectura y la ingeniería de la vida de los Pueblos Andinos, particularmente de los aymara-qhichwa. Yampara (2000:77) representa este diseño con el siguiente gráfico y explicación, que semeja al tejido de la tela-araña y que contiene diversas envolturas en espiral:

⁴⁴Las culturas andinas, tanto como las mayas, consideran que la vitalidad y la salud son el resultado de vivir en armonía con las leyes de la sociedad, la naturaleza y el mundo divino. Esta manera de diseñar y organizar la vida con vitalidad orgánica no es exclusiva de los aymaras (...), no se limita a ellos, sino, así como hay variedad de espacios eco climáticos, también hay variedad de maneras de adaptación (...), donde cada pueblo genera su 'saber hacer' y donde la relación de "género" es parte de esa cosmología de vida". En su análisis, en esta misma perspectiva van las nuevas Ciencias de la Tierra, con sus conceptos de 'tierra inteligente', 'sistemas vivos' de la hipótesis 'Gaia' de James Lovelock (Medina, 2001: 75, 76).

⁴⁵ "...es la constitución de la casa cósmica con ordenador tetraléctico y en una espaciación complementaria de la tetralidad ayllu/utt'awi/tiwanxaru" (Medina, 2001:76)

Gráfico N° 1.-Arquitectura de la vida de los pueblos andinos



“la constitución de la jatha, semilla, como semejando a una célula viva, va generando una serie de envolturas / estadios superiores y complementarios de organización, tomando la forma de una espiral, donde la envoltura principal va de derecha a izquierda y la complementaria a la inversa. En la segunda envoltura encontramos el Ayllu, que forma parte de la célula matriz, estructurado por cuatro elementos principales: Territorio, Producción-Economía, Complejo tejido cultural y Gobierno político. En la tercera envoltura está la Marka, pueblos territoriales que, además de los cuatro elementos, se subdivide en dos parcialidades, alineando Ayllus en los espacios del urinaransaya, alasaya - masaya, hasta constituir el suyu, territorio del gran pueblo, como el Qullasuyu, parte integrante del Tawantinsuyu”.

A su vez, para pensar el equivalente de *Desarrollo*, los aymaras formulan una trama articulada de conceptos, que Torrez (2001: 57) los organiza y representa en el cuadro siguiente, y que muestran una formulación compleja de la comprensión aymara del Suma Qamaña⁴⁶.

⁴⁶ Ver también en Medina, 2011: 44 y 45.

Cuadro N° 1: La compleja comprensión aymara del Sumac Qamaña

Qama Lugar, sitio del ser	Qama-sa Energía del ser Nuestro lugar en el ser	Qama-wi Lugar de la vivencia Espacio – tiempo del subsistir y con-vivir	Qama-ña Lugar del existir Hacia afuera: Espacio- tiempo armónico de bienestar de la comunidad en el ayllu
Jaka Vida: Ser integrado en la trama de la vida	Jaka-sa Nuestra vida nuestro poder de vida	Jaka-wi Lugar de vida. Espacio – tiempo del convivir del ser. Lugar agradable	Jaka-ña Lugar de vivir. Hacia adentro: Espacio-tiempo donde se cría la Vida
Jiwa Muerte: Transición agradable hacia lo bello	Jiwa-sa Nuestra agradabilidad Muerte y nacimiento como transición	Jiwa-wi Lugar de muerte	Jiwa-ña Lugar de morir Lugar agradable

Fuente: Torrez: 2001

Los aymaras necesitan ubicar el desarrollo en un tiempo-espacio (Pacha) concreto, que se llama 'Qama', comprendido como «lugar o sitio del ser» y que resulta de la complementariedad de opuestos 'Vida/Muerte, Jaka/Jiwa'. Qamaña es concebida como «lugar de existir» y como « espacio externo de la existencia», lo que se podría denominar el entorno, medio ambiente. Jakaña, en cambio, es definida como «lugar de vivir / sobrevivir»; «como espacio interno de vivencia», lugar de la reproducción.

'Qamaña' es «trama de vida cuya mutua interconectividad produce bienestar»⁴⁷, puesto que el efecto de la interrelación, en el espacio del ayllu, es percibido como «felicidad y bienestar». Torrez (2001) aclaraba al respecto que

⁴⁷Medina (2001: 60) lo traduce del siguiente modo a los nuevos lenguajes contemporáneos de la ciencia y la ecología: "Dicho con palabras de James Lovelock, la litosfera, la biosfera y la atmósfera son sistemas autorregulados, inteligentes y, por tanto, son sistemas vivos biodinámicamente interconectados. O con palabras de Werner Heisenberg: «El mundo aparece como un complicado tejido de acontecimientos, en el que conexiones de distinta índole se alternan o se superponen o se combinan, determinando así la textura del conjunto»".

los aymaras se sienten bien e incluso disfrutan de «cierta felicidad», aunque parezcan pobres en términos de ingresos monetarios, como entiende el desarrollo Occidental⁴⁸.

El sentido de la Qamaña, comprendida como existencia de vida en un espacio placentero y satisfecho de bienestar, tiene que ver con el ser, con la vida, con lo sagrado. A este significado fundamental, Torrez (2001) denomina «hierático»⁴⁹. Aquí se produce una de las perplejidades conceptuales que suscita a los aymaras el concepto de ‘desarrollo’ del occidente secularizado, reduccionista y materialista, pensado desde la complejidad de su sistema cognitivo (Medina, 2001). Esta comprensión «hierática» de la Qamaña, se manifiesta en la convivencia comunitaria y se expresa en dos términos ‘vivencia’ y ‘existencia’. ‘Vivencia’ como «experiencia de vida adquirida y compartida con su medio» y ‘existencia’ como «un ser que está en el tiempo y en el espacio». (Torrez, 2001: 64). Como se vio anteriormente, para los aymaras las categorías ‘Tiempo’ y ‘Espacio’ están mutuamente interrelacionados en el concepto de ‘Pacha’; por tanto, en su cosmovisión no pueden desligar el Espacio del Tiempo y postular una visión temporal lineal, rectilínea y progresiva del mismo, sobre la que se asienta la noción occidental de desarrollo.

Los aymaras comprenden el desarrollo desde la complejidad de la red de la vida. La vida va desde «las células» pasando por la Jakaña hasta llegar al Ayllu, dentro de un equilibrio biosférico, pues es el equilibrio, justamente, lo que produce bienestar. Por tanto, nada más lejos de la visión desarrollista del

⁴⁸ Torrez (2001) recurre a la obra ‘Identidad e interculturalidad en los Andes’, del investigador peruano Grimaldo Rengifo, para reforzar estas reflexiones sobre la cultura Aymara. Rengifo explica que los campesinos Muchik hablan de la «Vida dulce» para referirse a una situación en la que sus chacras florecen, tienen animales que criar, tiempo para compartir festivamente, hay agua y existen montes y praderas donde pastar sus animales, pueden acceder a los recursos lejanos a través del control vertical y, por tanto, disponer de los bienes suficientes para la reciprocidad, de donde surgirán los valores humanos: amistad, alianza, confianza, cooperación mutua, que serán cultivados a través de la conversación y la contemplación, facilitada por el acullico. La sensación de la Vida Dulce es descrita como una vivencia interactiva y cotidiana de tener a mano lo necesario y suficiente dentro de un modo de vivir austero y diverso, lubricado por el cariño, que no excluye a nadie. En este modelo de austeridad, equilibrio y suficiencia de lo bueno, bello y necesario, nadie está excluido, ni los dioses ni la naturaleza.

⁴⁹ Relativo a lo sagrado.

bienestar, como crecimiento exponencial de una sola variable: la cuantitativa del tener, medida en ingresos monetarios (Medina, 2001:63).

Hay también un pragmatismo en la visión del desarrollo de la Qamaña⁵⁰. Como espacio de bienestar, la existencia que se aspira para la gente es indisociable del bienestar de la tierra, las plantas y los animales. Para Torrez (2001) el Jaqi es responsable del cuidado de los animales, su familia y su chacra. Cuidar, por tanto, significa velar por la reproducción de la gente, los animales, las plantas y de conectarlos.

Buscando salidas frente al desarrollo

El inicio del tercer milenio encontró a los pueblos indígenas de los Andes, al menos en Ecuador y Bolivia, enfrentados y buscando salidas frente a los efectos nocivos y perversos del desarrollo occidental. La elaboración de los nuevos pensamientos descritos en este capítulo, representados en conceptos como el 'Alli Kausay' de los pueblos quechuas de la Amazonía ecuatoriana y el 'Suma Qamaña', de los pueblos aymaras de Bolivia, constituyen la expresión de un proceso de resistencia, de confrontación con el desarrollo y de búsqueda de nuevos modos de vivir en armonía consigo mismo y la naturaleza, tal como sus abuelos habían transmitido y enseñado.

No se trataba de una simple novedad lingüística (Mamani, 2011), sino de modelos de sociedad y concepciones de vida, como lo explica Aguirre (2013:51).

“Cuando se plantea como alternativa la concepción del 'Vivir Bien' se cuestiona la idea misma y los modelos de desarrollo, y los supuestos que han configurado la denominada civilización del progreso, que se sostienen en el colonialismo y el neoliberalismo. Por lo tanto, no estamos refiriéndonos a un cambio de un elementos teórico, menos de unas simples denominaciones, estamos hablando de concepciones de vida”.

⁵⁰El Ayllu mantiene y cuida sus Jakañas (lugares donde se desarrolla la vida) en el contexto de la Qamaña (lugar ontológico del bienestar), en el espacio de la Pachamama (la biosfera o ecosfera) (Torrez, 2011: 66).

En Bolivia, Yampara (2001) denunciaba las consecuencias que vivían los pueblos andinos por efecto de una “distorsión/confusión”, como resultado de la intromisión de políticas de inquisición”, de ‘desarrollismo y de ‘desarrollo’ que se ofertan desde la dinámica civilizatoria urbana, vía instituciones privadas y estatales. Mamani (2011: 66), por su lado, refiere a las contradicciones que los propios pueblos andinos estaban viviendo en este momento histórico:

“este modo particular de vivir, de pensar, de actuar, de morir, de sentir, y de ver, propio de una civilización que no divide/separa explícitamente entre hombre–mujer y naturaleza, puede tener sus propias contradicciones, dado que también el sistema cartesiano o newtoniano de división se ha incrustado en la forma de vida del aymara o del quechua, particularmente en las grandes ciudades”.

Torrez (2001), a su vez, reconocía la contradicción que el desafío occidental moderno trae consigo: romper el equilibrio: «hoy en día el desarrollo material nos empuja y obliga a competir, sacrificando parte del Qamaña, perdiendo algo de la complementariedad equilibrante».

En Ecuador, por su parte, el Pueblo de Sarayaku (2003) denunciaba que el desarrollo ha sido pensado “al margen y en contra de los saberes y ciencias propias”. Al respecto, Viteri (2002) argumentaba: “miramos con mucha reserva aquellas propuestas científicas occidentales que están asociadas a los fines del capitalismo y del mercado en desmedro de la naturaleza y de las personas”. Frente a esta situación, Sarayku (2003) presentó su propuesta:

“Reivindicamos nuestro derecho a desarrollar nuestras propias propuestas teóricas, técnicas y tecnológicas, para lo cual requerimos fortalecer nuestros centros de producción de conocimientos e investigación. (...) Este principio se aplica por igual al campo de la salud, la energía, la comunicación y el transporte. (...). Todos nuestros proyectos en materia educativa buscan preparar a los jóvenes, niños y niñas, frente a los desafíos que nos plantea la globalización neoliberal. Como pueblo autónomo y amazónico buscamos nuestras propias respuestas, reiterando nuestra apertura e interés por dialogar con todas las corrientes del pensamiento y de la ciencia”.

En Bolivia, se vislumbraba una posibilidad para el pueblo aymara: «Podemos entrar a la producción ‘Inkillu’⁵¹, pero «cuidando la complementariedad del Qamaña, donde el Inkillu se desarrolle, sin descuidar la espiritualidad equilibrante, tanto a nivel humano, animal y vegetal». (Torrez, 2001: 69)

⁵¹Inkillu es lo mejor de los recursos que tienen.

En el Sur del Mundo algo nuevo estaba ocurriendo, después de 518 años en que estos territorios habían sido clasificados como región “oscura”, “vacía”, “sin historia” e “incivilizada” (Mamani, 2011:66). Germinaba una conciencia colectiva de estar sembrando nuevas semillas para quienes van a venir después, para que la cultura de la vida emerja y se fortalezca (Huanacuni, 2010).

CAPÍTULO 2

NUEVOS SENTIDOS Y ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN EN LAS NUEVAS CONSTITUCIONES Y LEYES DE BOLIVIA Y ECUADOR

“...la colonialidad del poder hace de América Latina un escenario de des/encuentros entre nuestra experiencia, nuestro conocimiento y nuestra memoria histórica”

Aníbal Quijano

Introducción

En el contexto de crisis de la hegemonía del neoliberalismo, en varios países de América Latina se generaron en la última década rupturas con los parámetros homogéneos impuestos por la ‘globalización’ del capital. Estas transformaciones respondieron a un momento histórico de cambio social y político que transitó la región latinoamericana, donde tanto las nuevas Constituciones como las recientemente aprobadas leyes educativas, han recolocado la educación en el horizonte de nuevos paradigmas (sociales).

Los conceptos de Sumak Kawsay /Buen Vivir y Suma Qamaña / Vivir Bien, cuyos orígenes y fundamentos se analizaron en el capítulo anterior, lograron un amplio posicionamiento social y político durante los debates de la fase de refundación constitucional de estos Estados, logrando plasmarse en las nuevas constituciones y leyes de educación en los dos países.

En este capítulo se presentan las diversas interpretaciones y traducciones que alcanzaron estas nociones en los discursos y debates desarrollados durante el proceso de elaboración de las nuevas constituciones y leyes de educación. Se analizan las rupturas conceptuales generadas en estos discursos, se destacan los roles estratégicos asignados a la educación en la construcción de los modelos alternativos de sociedad y desarrollo. En este contexto, se identifican

y analizan para la educación los principios, enfoques, finalidades, objetivos, funciones y roles de los actores, plasmados en estos nuevos marcos jurídicos.

3.1. América Latina: nuevos escenarios y rupturas en la etapa del post neoliberalismo

A partir del nuevo siglo, América Latina se convierte en un escenario de una diversidad de procesos políticos en marcha, en el contexto de la denominada “crisis de la hegemonía del neoliberalismo”. En ruptura con los parámetros homogéneos impuestos por la ‘globalización’ del capital, desde fines del siglo XX y durante la primera década del presente, se han elaborado nuevas constituciones con amplia participación social y nuevas leyes generales de educación que incluyen propuestas alternativas (Laforcada, 2011).

En efecto, en lo que va del siglo se han impulsado procesos políticos y sociales transformadores, de distintos tintes y matices, en casi todos los países de América Latina, liderados por gobiernos de izquierda o progresistas provenientes, en la mayoría de los casos, de innovadores espacios de articulación y de plataformas políticas coincidentes, cuya gama va desde el distanciamiento del neoliberalismo hasta propuestas de cambios civilizatorios (León, 2010).

Varios gobiernos latinoamericanos iniciaron procesos⁵² encaminados a superar los efectos más devastadores de las políticas neoliberales ensayadas desde mediados de los ochenta⁵³. Partieron, casi todos, por cuestionar al mercado como único distribuidor de recursos y la subordinación acrítica a la lógica de la

⁵² Este cambio empezó en 1999, con la llegada de Hugo Chávez al poder en Venezuela; se abrió, entonces, un ciclo de gobiernos post- neoliberales en la región: Brasil (2003), Argentina (2003), Uruguay (2004), Bolivia (2006), Ecuador (2007), Nicaragua (2007), Paraguay (2008) y El Salvador (2009).

⁵³Sader (2008: 13,14) destacó que “América Latina fue el lugar donde nació el neoliberalismo y donde más se expandió, fue el laboratorio de experiencias neoliberales por excelencia. (...) Los dos grandes fenómenos de neoliberalismo son: financierización de la economía por arriba, precarización de las relaciones de trabajo por abajo. Hegemonía del capital financiero bajo su forma especulativa y, por otra parte, expropiación de derechos y dificultad de la capacidad de resistencia popular”.

acumulación global e intentaron, de modos diversos, restablecer el poder estatal para definir algunos rumbos centrales de su política económica y social (Thwaites, 2010)⁵⁴.

Algunos autores (Sader, 2008; León, 2010; Acosta, 2010) identifican elementos comunes en las reformulaciones que hicieron estos gobiernos de la región, los mismos que hacen parte de una propuesta continental, así: la búsqueda de sentidos, las profundas re-conceptualizaciones que se expresaron, por ejemplo, en las nuevas constituciones, la valoración del pensamiento propio, la recuperación de sociedades interculturales, la integración regional y una construcción participativa. Otro elemento cohesionador constituyen las denominadas soberanías en plural (Acosta, 2010) frente a los parámetros de la globalización del capital: soberanía financiera, soberanía alimentaria, soberanía en el manejo y control del agua, soberanía cultural y educativa y, finalmente, la soberanía regional.

Gracias a la permanente resistencia de los movimientos sociales que tomaron el lugar de los partidos tradicionales en crisis, en países como Ecuador y Bolivia se produjeron transformaciones orientadas a la resolución de problemas históricos. Estos procesos no respondieron al formato organizativo de las fuerzas tradicionales de izquierda, lo cual ha conducido, según explica Sader (2008:23), a la “reconfiguración del campo político donde se intenta restablecer de otra manera la articulación entre esfera social y esfera política para disputar hegemonía”. Para este cientista social la experiencia de Bolivia y Ecuador configura una ‘tercera estrategia’ de la izquierda latinoamericana⁵⁵ donde “se combinan varios elementos: sublevación popular, salida electoral y refundación del Estado. Parten fuera de los límites estrictos de la institucionalidad, llegan a una solución política y, sin embargo, no tratan de transformar la sociedad con

⁵⁴ Se combina una retórica crítica frente a las políticas neoliberales, el diseño de propuestas para transformar los sistemas políticos en democracias participativas y directas y una mayor presencia estatal en sectores estratégicos. Son Gobiernos que pueden llamarse “pos-neoliberales” y que expresan correlaciones de fuerza sociales más favorables a poner límites al poder del capital global (Thwaites, 2010).

⁵⁵ Según su clasificación, la primera estrategia fue la ‘Reformista’, tradicional, espontánea, porque era de mejoría gradual sin cuestionar el poder del Estado, sin cuestionar la idea de ruptura del sistema dominante. La segunda estrategia fue la de ‘guerra de guerrillas’, que es inviable hoy día.

el Estado existente: buscan refundar el Estado alrededor de la esfera pública, de su democratización conforme a las características del país, multicultural, multiétnico, etc.” (Sader, 2008: 21). En palabras de Boaventura Santos (2010: 128) “el bloque popular – plurinacional usa el poder del Estado para manejar la fragmentación de las clases dominantes en su favor y consolidar sus conquistas”.

Existen, sin embargo, diferencias entre Ecuador y Bolivia, que se podrán apreciar en el presente capítulo; como señala Santos (2010:129) “los procesos históricos que están emergiendo son muy diferentes de país a país. Los casos de Bolivia y Ecuador ilustran tales diferencias”.

Este proceso de transformaciones políticas, económicas y sociales ha sido reconocido bajo expresiones como “refundación del Estado” (Sader, 2008; Santos, 2010; Ramírez, 2008) o “transición a un nuevo tipo de Estado”, que para el caso de Bolivia, García Linera (2010) lo ha calificado de “plurinacional, autonómico y con una economía social comunitaria”.

3.2. Otro horizonte de sentido: sociedades que se piensan a sí mismas

Se ha tratado de comprender estos cambios en el marco de la emergencia de un momento sin precedentes en el que, tal vez por primera vez, en más de 500 años de subordinación, silencio y colonialismo “emerge no un discurso sino otro sentido histórico, otro horizonte de sentido histórico en el cual la mercancía y el lucro dejan de ser el centro mismo de la propuesta” (Quijano, 2010: 70,71). Según este pensador latinoamericano, en América Latina está emergiendo en la actualidad

“la crítica más radical y eficaz al eurocentrismo, –como modo de producir subjetividad, imaginario, memoria histórica, conocimiento–, a la propuesta de la colonialidad y la colonialidad del poder, que trabaja sobre una base del redescubrimiento y de una recusación del episteme racista, que seculariza junto con eso la teología cristiano-medieval, que genera ese dualismo radical del que aún somos presos, con su evolucionismo positivista, desde fines del siglo XIX.” (Quijano, 2010:65)

En este contexto, lo que estaría ocurriendo en y desde América Latina, según Quijano (2010) es la reaparición de algunas racionalidades (sumergidas por la colonialidad) y la producción de otras nuevas, desde los pueblos que fueron colonizados, en medio de una situación original, quizás nunca vista en la historia de la región.

Un momento inédito marcado por la convocatoria de las distintas sociedades a pensarse a sí mismas y delinear su presente y futuro bajo nuevos parámetros, con innovadoras re-conceptualizaciones, cimentados en una historia milenaria y en un presente definido como participativo. “Verdaderas revoluciones político-conceptuales, que (...) dan cuenta de una voluntad explícita de transitar de una propuesta de cambio civilizatorio que se alimentó de siglos de resistencias, hacia la puesta en marcha de una alternativa civilizatoria de largo alcance” (León, 2010: 8).

3.3. Buen Vivir/Sumak Kawsay / y Vivir Bien/Suma Qamaña en los nuevos marcos jurídicos de Ecuador y Bolivia: constituciones y leyes de Educación

3.3.1. Difusión, enfoques y debates

Ha surgido una disputa de sentido de largo alcance. Y para sustentarla está ya sobre la mesa una primera propuesta de alternativa civilizatoria: el Sumak Kawsay (León, 2010).

Las ideas del Buen Vivir o Vivir Bien se difundieron rápidamente, logrando en pocos años avances notables, adhesión de varios movimientos ciudadanos y organizaciones sociales, siendo objeto al mismo tiempo de discusiones académicas.

Desde los pensadores que expresaron la visión de los pueblos ancestrales indígenas, el Vivir Bien se reconoció como un nuevo paradigma comunitario

surgido de la cotidianidad de los pueblos originarios, que hace parte de su cultura de la vida y ofrece un aporte al mundo:

“El proceso de cambio que emerge hoy en la región, desde la visión de los pueblos ancestrales indígenas originarios, irradia y repercute en el entorno mundial, promoviendo un paradigma, uno de los más antiguos: el paradigma comunitario de la cultura de la vida para vivir bien, sustentado en una forma de vivir reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado [...]. Ante la creciente destrucción de la Madre Tierra, el Vivir bien surge como respuesta/propuesta de la cultura de la vida, que corresponde al paradigma ya no individualista sino comunitario, el cual llama a reconstituir la visión de comunidad (común–unidad) de las culturas ancestrales” (Huanacuni, en Aguirre, 2014:57)

Desde una perspectiva política, Dávalos (s/n) ha enfatizado que la presión política de los movimientos indígenas, sobre todo del área andina, lograron posicionar nuevos discursos como son los casos de la plurinacionalidad del Estado y el Sumak Kawsay.

Estos nuevos discursos fueron más allá del debate sobre ideas alternativas y pasaron a ocupar sitios relevantes en la arena política y a orientar nuevas propuestas sobre el desarrollo (Gudynas, 2013) formando parte de un nuevo acuerdo social tanto de Bolivia como Ecuador. Efectivamente, estos nuevos pensamientos se expresaron en normas constitucionales, leyes y decretos e incluso aparecieron en los planes de gobierno en Bolivia y Ecuador.

Enfoques en debate

Antes de abordar las formulaciones que se introdujeron en los nuevos marcos jurídicos, resulta de interés mostrar brevemente diversos enfoques y abordajes que se formularon sobre estos conceptos en la fase de su posicionamiento jurídico, político y cultural. Surgió una diversidad de expresiones y discursos, que mostraron diversas orientaciones políticas y conceptualizaciones, enriqueciendo el debate.

Como hallazgo inicial destaca la coincidencia entre los intelectuales al reconocer que se tratase un concepto en construcción (Ramírez, 2009; Acosta, 2012; Gudynas, 2013; Le Quang y Veroutère, 2013; Aguirre, 2014). Acosta

(2012:62) considera al Buen Vivir como una propuesta no acabada sino un camino que debe ser imaginado para ser construido. Ramírez (2009:6), por su parte, define al Sumak Kawsay como “un concepto complejo, no lineal, históricamente construido y en constante resignificación”.

Estas expresiones y los diversas argumentaciones que acompañaron en los discursos fueron, a su vez, objeto de críticas y cuestionamientos respecto a sus fundamentos teóricos y filosóficos, dentro de un debate que se difundió en el mundo académico (Escobar, 2011) bajo el lema de “pachamámicos vs modernos”. Como señala Acosta (2012:67) recogiendo las reflexiones de David Cortés, “...la disputa por la apropiación del concepto según los intereses de cada uno de los actores sociales muestra la heterogeneidad del debate”.

Autores como Gudynas (2013) consideran que la discusión ha tenido como contenido central las alternativas y críticas al desarrollo, surgidas principalmente en Ecuador y Bolivia, y que han colocado en controversia distintas concepciones sobre los saberes occidentales y los saberes indígenas. La discusión sobre el Buen Vivir debe ser bienvenida puesto que obliga a valorar las tradiciones históricas y potencializarlas (Gudynas, 2012). Posteriormente, Gudynas (2013) revisa algunas de las nuevas críticas contra el Buen Vivir, describiendo las más importantes resistencias y cuestionamientos provenientes de espacios de la sociedad civil, la academia y los gobiernos.

En otro debate acerca del origen y la delimitación de fronteras, Gudynas (2013:200) ha señalado que

“el surgimiento del Buen Vivir es esencialmente una construcción independiente del programa de la ‘decolonialidad’ en su sentido amplio. Sus discusiones iniciales en Bolivia y Ecuador, y especialmente su inserción en normas y programas siguió recorridos diversos y heterogéneos, y en algunos casos con posturas contrarias a las de algunos promotores de la decolonialidad⁵⁶. En varios aspectos, las propuestas del Buen Vivir son propias de actores marginales y subordinados frente a los saberes dominantes. Podría

⁵⁶Al respecto, el autor (Gudynas, 2013) aclara que esta diferenciación se expresó, por ejemplo en reacciones de intelectuales destacados como la boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón, Buenos Aires, 2010) frente a la mirada externa de intelectuales como Walter Dignolo de la corriente de la decolonialidad.

indicarse que estas ideas son, al menos en parte, un discurso que rompe con un colonialismo cultural donde hay subalternos que dejan de serlo al comenzar a hablar desde su propia crítica al desarrollo moderno”.

En el plano del posicionamiento político, Gudynas (2013:183-184) diferencia tres usos del Buen Vivir:

“un *uso genérico*, asociado a pretendidas innovaciones, y muchas veces con fines propagandísticos; un *uso restringido* enfocado en alternativas al capitalismo pero que siguen dentro del campo de la Modernidad, y que en muchos casos son reivindicaciones de la tradición socialista; y un *uso sustantivo*, como crítica y alternativa al desarrollo, que son tanto post capitalistas como post socialistas, ubicándose más allá de la Modernidad. Bajo esta mirada sustantiva, el Buen Vivir expresa críticas radicales, no solo a proyectos específicos, sino a los fundamentos en que éstos se basan y legitiman (...) representa por lo tanto un conjunto de críticas al desarrollo como idea en sí misma, y con ello, a sus bases en la Modernidad”⁵⁷.

Por su parte, académicos como Le Quang y Vercoutère (2013:19) han identificado al menos tres corrientes principales dentro de las que se inscriben estos nuevos discursos: la «culturalista», la «ecologista» y la «eco-marxista», las mismas que presentan un desarrollo particular en sus aspectos conceptuales.

Diversos representantes de la corriente culturalista como Huanacuni (2010), y otros pensadores de las corrientes críticas como Larrea (2010), Souza (2012), Lizarazo (2011), han insistido que las nuevas propuestas en torno al Buen Vivir/Vivir Bien aluden a un cambio de paradigmas y no a simples reformas o modificaciones de contenidos puesto que el Buen Vivir constituye una propuesta muy distinta que desarrollo:

“Los modelos ‘civilizatorios’, desarrollistas y modernistas, hegemónicos en el planeta, durante los últimos siglos, están llegando, si es que no han llegado ya a su tope y por tanto toca el descenso. (...). 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, ya que el desarrollo es inapropiado y altamente peligroso de aplicar en las sociedades indígenas, tal y como es concebido en el mundo occidental. (...). En la cosmovisión de los pueblos originarios, como afirma el Canciller de Bolivia, David Choquehuanca, no se

⁵⁷ Gudynas (2012) considera que “en su seno se integran algunos componentes de visiones indígenas sobre el bienestar entendido en sentido amplio, no solamente individual, sino también expandido en sus dimensiones comunitarias y ambientales. Incorpora también abordajes críticos que se originaron en saberes que podrían calificarse como occidentales, poniendo por caso al ambientalismo biocéntrico. Estas coincidencias permiten describir al Buen Vivir, en su sentido sustantivo, como un campo político, conformado tanto por componentes indígenas como occidentales, que coinciden en sus cuestionamientos sobre el desarrollo y la postulación de alternativas a éste que están más allá de la Modernidad.”

habla de desarrollo, para nosotros no existe un estado anterior o posterior, de sub-desarrollo y desarrollo, como condición para lograr una vida deseable, como ocurre en el mundo occidental. Al contrario, estamos trabajando para crear las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener el Vivir Bien, que se define también como vida armónica en permanente construcción.” (Huanacuni, 2010: 29, 32)

Bajo este mismo cuestionamiento, Souza (2012) denuncia que “después de siglos de la idea de progreso y décadas de la idea de desarrollo, la humanidad nunca estuvo tan desigual y el planeta tan vulnerable”. Según Huanacuni (2010), desarrollo sostenible o sustentable aun esconden contradicciones de raíz no resueltas. En respuesta, surge la propuesta de Buen Vivir/Vivir Bien que, en rigor, es otro paradigma, puesto que se constituye como

“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 definitivamente más humano” (Lizarazo, 2011)

Autores como Larrea (2010) y Acosta (2012) enfatizan la dimensión de síntesis y convergencia de visiones y prácticas ancestrales, debates y propuestas actuales, más el acumulado del pensamiento crítico y de las luchas sociales de las décadas recientes. León (2010), por su parte, reconoce que estas nuevas formulaciones se nutren del análisis y propuestas avanzadas desde hace décadas por las economías feminista y la ecologista.

3.3.2. Posicionamiento en los marcos jurídicos: formulaciones adoptadas en las Constituciones y Planes de Desarrollo

Desde la segunda mitad de la última década se han generado en Ecuador y Bolivia profundas transformaciones de sus marcos políticos e institucionales, a partir de los debates, disputas y aprobación de nuevas Constituciones Políticas, en Ecuador, 2008 y en Bolivia, 2009, con amplias repercusiones en la redefinición del rol del Estado y en el emprendimiento de reformas integrales en la educación.

Los procesos de reforma constitucional encarados por ambos países y la discusión profunda sobre la conformación de Estados plurinacionales superadores de las formas tradicionales de Estado-Nación marcan un hito fundamental en la praxis emancipadora del continente (Thwaites, 2010).

Sus autores y actores han señalado que estas Constituciones han sido consecuencia de años de luchas sociales, y de resistencia popular al neoliberalismo y a la agenda impulsada por los sectores dominantes que generó durante décadas un injusto sistema económico, político y social, orientado a perpetuarse por la práctica interesada de los partidos políticos tradicionales, práctica que, a su vez, anuló la participación ciudadana en la toma de decisiones (SENPLADES, 2009).

Ecuador y Bolivia se han planteado una transición de largo ciclo (León, 2010) a partir de apuestas transformadoras fundamentales como el denominado 'constitucionalismo transformador', que refunda nuevos Estados denominados 'plurinacionales' y posiciona un nuevo modelo de desarrollo reconocido como Buen Vivir o Vivir Bien. Las nuevas constituciones corresponden a una primera fase de este proceso de transición.

Según Santos (2010: 76 -77)

“la refundación del Estado presupone un constitucionalismo de nuevo tipo, distinto del constitucionalismo moderno que ha sido concebido por las élites políticas... Contrariamente, la voluntad constituyente de las clases populares en las últimas décadas en el Continente se manifiesta a través de una vasta movilización social y política que configuran un constitucionalismo desde abajo, protagonizado por los excluidos y sus aliados con el objetivo de expandir el campo de lo político más allá del horizonte liberal, a través de una institucionalidad nueva (plurinacionalidad), una territorialidad nueva (autonomías asimétricas), una legalidad nueva (pluralismo jurídico), un régimen político nuevo (democracia intercultural) y nuevas subjetividades individuales y colectivas (individuos, comunidades, naciones, pueblos, nacionalidades)”.

Este nuevo Constitucionalismo ha sido reconocido también como post neoliberal, emergente y en construcción, inspirado en la utopía andina, como ha destacado Ávila (2013). Por su parte, García Linera (2008: 2), actual Vicepresidente de Bolivia y uno de los líderes ideológicos del proceso boliviano, ha explicado que construcción del Estado en esta nueva época de la globalización no es extinción de los Estados, ni su petrificación: “No estamos

asistiendo a una extinción de la soberanía, sino a una mutación del significado de la soberanía del Estado”.

Recorridos del *sumak kawsay* y el *suma qamaña* en las nuevas constituciones y leyes de Ecuador y Bolivia

“Después de los multitudinarios levantamientos ocurridos entre 1990 y 2000 en Ecuador y 1994 y 2005 en Bolivia (un ciclo de 15 años de lucha) entre 2008 y 2009, cada uno de estos países pudo, en sus respectivas Constituciones, introducir varias palabras indígenas originarias de gran importancia histórica y filosófica para el mundo de hoy. Estas palabras son “*suma qamaña*” en aymara, “*sumaj kawsay*” en quechua, ambas literalmente traducidas al español como el bien vivir; y también el término guaraní “*ñande reko*” (vida armoniosa) y otros” (Mamani, 2011:65-66).

Los procesos constituyentes en los dos países andinos representaron un punto de inflexión en la región latinoamericana marcado, sobre todo, por el “reconocimiento de una serie de conceptos cuya novedad y centralidad traducen los profundos cambios que están ocurriendo tanto a nivel de las relaciones sociales cuanto en las mentalidades” (Le Quang y Vercoûtère, 2013:9).

Las dos constituciones fueron aprobadas por referéndum o consulta popular. La ecuatoriana en septiembre de 2008 con 69,93% de los votos. La boliviana, en enero de 2009 con 61,43%.

Sin embargo, el proceso real de construcción del constitucionalismo transformador no ha sido lineal, al contrario, se han presentado múltiples dificultades políticas, puesto que la naturaleza de esta refundación es compleja y va acompañada de tensiones y conflictos. Walsh (2009) ha destacado que los procesos ocurren en medio de pugnas y conflictos promovidos por los grandes intereses económicos, con protagonismo de los medios privados de comunicación y la Iglesia. Santos (2010), a su vez, ha ilustrado en detalle estos procesos conflictivos en los casos de Bolivia y Ecuador.

En efecto, algunos autores (Lander, 2013; Santos, 2010) sitúan estos procesos en la dinámica de fuerzas en pugna en el contexto de crisis de los sistemas políticos.

“...el contenido de las nuevas constituciones expresa unas determinadas correlaciones de fuerza en momentos específicos de crisis de los sistemas políticos imperantes y unas determinadas alianzas y acuerdos entre múltiples sujetos y agentes sociales. Se trata de consensos mayoritarios coyunturales expresados tanto en las asambleas constituyentes como en los referéndum aprobatorios realizados en cada uno de los países, que no pueden, de modo alguno, entenderse como expresión de la realización de una nueva hegemonía en el conjunto de la sociedad”, señala Lander (2013:1-2).

Dávalos (s/f) ha destacado que fue la presión política de los movimientos indígenas, tanto de Ecuador como de Bolivia, la que logró la adopción del Sumak Kawsay en el texto Constitucional. En consecuencia, esta propuesta forma parte del discurso de las resistencias y de las movilizaciones. Isch (2011:379) señala, para el caso de Ecuador, que “el debate y la movilización social en torno a la Asamblea que aprobó la Constitución fueron muy elevados y reflejo de las concepciones de las distintas clases sociales existentes en el país”.

En este contexto, las discusiones sobre el sumak kawsay en Ecuador y suma qamaña en Bolivia, y especialmente su inserción en normas y programas, siguieron recorridos paralelos, con debates, posiciones y formulaciones diversas y heterogéneas. Santos (2010:129) por ejemplo, ha destacado la diferencia en torno al tratamiento de la plurinacionalidad, ya que esta propuesta “atraviesa toda la Constitución boliviana, lo que no pasa con la de Ecuador”. Igualmente, respecto al tratamiento de la interculturalidad, Walsh (2010) destaca que se produjo una diferenciación y tensión entre un sentido funcional, por un lado y un enfoque crítico, por el otro; los dos quedaron evidenciados en los debates y propuestas sobre el futuro carácter del Estado boliviano.

Investigadores como Lander (2013:1) han destacado al respecto que

“El contenido de los textos constitucionales no son en sí mismos, ni podían serlo, plenamente coherentes, es decir, libres de tensiones, contradicciones y posibles interpretaciones divergentes. No se trata de documentos monolíticos en los cuales se establezca con claridad tanto las vías de ruptura con el orden/liberal colonial como una prefiguración del modelo de sociedad a la cual se aspira”.

El Sumak Kawsay en la Constitución de Ecuador

“NOSOTRAS Y NOSOTROS, el pueblo soberano del Ecuador...decidimos construir... una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el Sumak Kawsay;...”.

(Preámbulo. Constitución de la República del Ecuador 2008)

La formulación del nuevo marco jurídico del Ecuador se inició en el 2007 con la convocatoria a una Asamblea Constituyente que tuvo el encargo de elaborar una nueva Constitución bajo principios altamente participativos. Esta ofrece un quiebre paradigmático y ubica el “Buen Vivir” como objetivo supremo de la acción estatal, planteando el desafío de diseñar políticas públicas que promuevan el goce de derechos del ser humano en armonía con la naturaleza (Robalino, 2015). Responde a la demanda de los movimientos indígenas de construir una forma diferente de relacionarse con la naturaleza y con la sociedad, de manera convivial y respetuosa, simbolizada en su noción del Sumak Kawsay o Vida Plena, según Dávalos (s/f).

La introducción de esta noción en el debate contemporáneo en el Ecuador está atada a un momento histórico concreto, a un proceso de cambio político, ideológico y normativo y a una serie de documentos generados a partir del mismo, como fueron: la Constitución 2008 y el nuevo Plan de Desarrollo 2009-2013, que colocaron como eje la noción de Buen Vivir (Mintegiaga, 2014).

A continuación se examinan tres ejes fundamentales innovadores integrados en la nueva Constitución: 1) la ruptura con el modelo de desarrollo vigente; 2) los Derechos del Buen Vivir y de la Naturaleza; y, 3) la propuesta de construcción del nuevo de Estado plurinacional.

1) Ruptura conceptual con la noción de Desarrollo

La Constitución proyecta como horizonte histórico la construcción de una nueva sociedad con “una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y

armonía con la naturaleza para alcanzar el Buen Vivir, el Sumak Kawsay”. “Una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades” (Preámbulo. Constitución del Ecuador 2008).

En general, la inclusión del principio del Buen Vivir tuvo un gran significado para los sectores y actores que participaron en la elaboración de la nueva Constitución. De acuerdo con Acosta (2012: 13 y 81)⁵⁸

“el Buen Vivir, más que una declaración constitucional, significa una oportunidad para construir colectivamente una nueva forma de organización de la vida misma” (...) una cosmovisión diferente a la occidental al surgir de raíces comunitarias no capitalistas, existentes no solo en el mundo andino y amazónico, (...que) nos conmina a disolver el tradicional concepto del progreso en su deriva productivista y del desarrollo en tanto dirección única, sobre todo con su visión mecanicista de crecimiento económico”.

El mismo Acosta (2012: 69)⁵⁹ enfatiza que “la propuesta de instituir en Ecuador el nuevo régimen del Buen Vivir, se presenta como alternativa al desarrollo y propuesta civilizatoria que reconfigura un horizonte de salida al capitalismo”. En el mismo sentido, para León (2011:11) el Buen Vivir significa “una estrategia a largo plazo que se articula en torno a la reproducción ampliada de la vida, que marca una construcción socio-económica distinta de su antítesis: el concepto capitalista de progreso, definido por el crecimiento económico, marcado por la asociación de bienestar con consumo, productividad, competencia y rentabilidad”.

Por su parte, Dávalos (s/f) ha señalado que este concepto presentó la posibilidad de construir una forma diferente de producción, distribución y consumo, alejada de los parámetros y de los paradigmas del pensamiento económico vigente, que ha hecho de las nociones de desarrollo, crecimiento económico, mercado, precios relativos, entre otras, no conceptos ni hipótesis de trabajo, sino realidades trascendentes a la misma realidad⁶⁰.

⁵⁸ Alberto Acosta fue Presidente de la Asamblea Constituyente que elaboró la Constitución del 2008; es uno de los investigadores que más ha escrito sobre estos temas.

⁵⁹ El autor reconoce “lo complicada que fue esta discusión en la que a momentos primaba la idea de una alternativa de desarrollo y no necesariamente una alternativa al desarrollo”: (Acosta, 2012: 68)

⁶⁰ Para este autor, sin embargo, el Banco Mundial y la cooperación internacional al desarrollo, intentan convertir a esta noción del Sumak Kawsay, en una nueva variante del “etnodesarrollo”, mientras que los gobiernos de la región no dudan en adscribir el texto siempre y cuando no

“El sistema económico es social y solidario; reconoce al ser humano como sujeto y fin; propende a una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, estado y mercado, en armonía con la naturaleza; y tiene por objetivo garantizar la producción y reproducción de las condiciones materiales e inmateriales que posibiliten el buen vivir” (Art. 283. Constitución de la República del Ecuador 2008)

“El sistema económico se integrará por las formas de organización económica pública, privada, mixta, popular y solidaria, y las demás que la Constitución determine. La economía popular y solidaria se regulará de acuerdo con la ley e incluirá a los sectores cooperativistas, asociativos y comunitarios” (Art. 283. Constitución de la República del Ecuador 2008)

La ruptura conceptual con la noción de Desarrollo demandó a estos países la necesidad de repensar y reorientar, como señala Aguirre (2014:54,) “nuestras concepciones de desarrollo, cómo concebimos la vida y cómo hacemos frente a la crisis civilizatoria”. A la vez, constituyó la oportunidad para construir colectivamente una nueva forma de organización de la vida misma, no basada sólo en términos del concepto capitalista de progreso, sino bajo una cosmovisión diferente alimentada por la identidad cultural surgida de raíces comunitarias, en convivencia armónica con la naturaleza y un sistema económico social y solidario.

2) Derechos del Buen Vivir y Derechos de la Naturaleza

El texto constitucional inicia con el reconocimiento a “nuestras raíces milenarias” y celebra a “la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte y es vital para nuestra existencia”. Reconoce “nuestras distintas formas de religiosidad y espiritualidad” y apela a la sabiduría ancestral “de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad”. (Preámbulo. Constitución del Ecuador 2008).

El Buen Vivir aparece como el referente para el ejercicio de un conjunto de derechos, aquellos recogidos en el capítulo segundo “Derechos del Buen Vivir”, que aparecen organizados en ocho secciones: Agua y alimentación (Art. 12 y

interfiera con el contexto de la acumulación del capital. Esto puede verse en la reciente Estrategia Asistencia País entre el Banco Mundial y el gobierno de Bolivia, para el periodo 2010-2011, en donde el Banco Mundial intenta pasar su agenda posneoliberal de privatizaciones territoriales y construcción del Estado de derecho, como parte del proceso del Buen Vivir. Es fundamental, entonces, demarcar territorios con el Banco Mundial y con la cooperación internacional del desarrollo, que pueden convertir a la propuesta del Sumak Kawsay, en un dispositivo ideológico que pueda reforzar sus mecanismos de colonización y acumulación de capital. (Dávalos, s/f)

13); Ambiente sano (Art. 14 y 15); Comunicación e información (Art. 16, 17,18,19 y 20); Cultura y ciencia (Art. 21,22,23,24,25); Educación(Art. 26,27,28,29); Hábitat y vivienda (art. 30,31); Salud (Art. 32); Trabajo y seguridad social (Art.33.34).

“Se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el Buen Vivir” (Art.14 Constitución del Ecuador 2008)

En este marco, una de las propuestas de cambio que ha generado mayor debate y controversia y que al mismo tiempo es considerado por un importante sector como uno de los conceptos más progresistas, fue el reconocimiento constitucional de los ‘derechos de la naturaleza’, dentro del concepto del Sumak Kawsay que persigue el nuevo Estado Plurinacional del Ecuador. Así la Constitución señala en varios artículos:

“La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos” (Art. 71. Constitución dela República del Ecuador 2008).

“La naturaleza tiene derecho a la restauración”(Art. 72. Constitución dela República del Ecuador).

Según Gudynas (2014:71) en los textos del capítulo séptimo de la Constitución del Ecuador, “Derechos de la Naturaleza”,

“se reposicionan los derechos de tercera generación⁶¹ vinculados al ambiente y se formalizan por primera vez los derechos de la Naturaleza, propios de los

⁶¹Los Derechos de Tercera Generación también conocidos como Derechos de Solidaridad o de los Pueblos contemplan cuestiones de carácter supranacional como el derecho a la paz y a un medio ambiente sano. El contenido de estos derechos no está totalmente determinado. Los Derechos de los Pueblos se encuentran en proceso de definición y están consagrados en diversas disposiciones de algunas convenciones internacionales: derecho a la autodeterminación; derecho a la independencia económica y política; derecho a la identidad nacional y cultural; derecho a la paz; derecho a la coexistencia pacífica; derecho al entendimiento y confianza; la cooperación internacional y regional; la justicia internacional; el uso de los avances de las ciencias y la tecnología; la solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos; el medio ambiente; el patrimonio común de la humanidad; el desarrollo que permita una vida digna. Los Derechos de Primera Generación o Derechos Civiles y Políticos se refieren a los primeros derechos que fueron consagrados en los ordenamientos jurídicos internos e internacionales. Los derechos de Segunda Generación o Derechos Económicos, Sociales y Culturales tienen como objetivo fundamental garantizar el bienestar económico, el acceso al trabajo, a la educación y a la cultura, de tal forma que asegure el desarrollo de los seres humanos y de los pueblos. Su reconocimiento en la historia de los Derechos Humanos fue posterior a la de los derechos civiles y políticos, de allí que también sean denominados derechos de la segunda generación.

valores intrínsecos⁶². Posiblemente esta sea la novedad más difundida a nivel internacional, pero la nueva Constitución encierra muchos otros atributos. Por ejemplo, el concepto de Naturaleza es articulado interculturalmente con el de Pachamama. A su vez, todas estas novedades se articulan, condicionan y orientan las estrategias de desarrollo abriendo las puertas a alternativas defendidas desde las ideas del Buen Vivir”.

Por su parte, Minteguiaga (2012: 24) señala que 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 por interrelaciones complejas”.

Santos (2010:68), a su vez, ha explicado que “cuando la Constitución de Ecuador habla de los derechos de la Pachamama configura un mestizaje conceptual entre el mundo moderno de los derechos y el mundo andino de la Pachamama a quien nadie ‘puede dar derechos’ una vez que ella sería la fuente misma de todos los deberes y de todos los derechos si tales conceptos perteneciesen a su cosmovisión”.

3) Propuesta de construcción del nuevo de Estado plurinacional

“El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico” (Art.1 Constitución de la República del Ecuador 2008)

Dávalos (s/f:1) ha enfatizado que fueron los movimientos indígenas los proponentes “de una forma diferente de contractualidad y de socialidad, que abrió la contractualidad liberal para que pueda albergar en su interior las diferencias radicales que atraviesan y constituyen a estas sociedades. Esta propuesta se expresó en su proyecto de Estado Plurinacional”.

De acuerdo con León (2010:10-11-12) “...la refundación plurinacional es un mandato constitucional que debe levantarse en interacción con los derechos de la naturaleza, de las personas y las colectividades...Es un proceso que para hacerse concreto aborda de manera simultánea rupturas anticoloniales,

⁶² Ver Gudynas (2014), capítulo 2 ‘Valores en la naturaleza’.

anticapitalistas y antipatriarcales, desde las singularidades de cada una de las cosmovisiones y visiones en proceso de resignificación”.

El Suma Qamaña en la Constitución de Bolivia

El proceso constituyente que vivió Bolivia a partir del 2006, con sus antecedentes históricos, se concretó con la Nueva Constitución Política del Estado, aprobada en el 2009. Una de las principales expresiones que sintetiza el nuevo estilo de país que se busca construir es “vivir bien”, contrapuesto a “vivir mejor”⁶³. En el Preámbulo de la Constitución se enumeran las virtudes que debería tener la sociedad en su búsqueda del vivir bien:

“Un Estado basado en el respeto e igualdad entre todos, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda del vivir bien” (Preámbulo. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia 2009)

El suma qamaña, en aymara, se reitera como uno de los grandes “principios ético-morales de la sociedad plural”, junto con otros relativamente equivalentes en guaraní y quechua (Art.8. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia 2009)⁶⁴. Por este motivo, la nueva constitución levanta estos principios fundamentales de la vida social, según muestra el siguiente texto:

“El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble) (Art.8. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia 2009).

⁶³ “No se puede confundir los conceptos del Buen Vivir con el de “vivir mejor”, pues lo segundo supone una opción de progreso ilimitado, nos incita a una competencia permanente con los otros para producir más y más, en un proceso de acumulación material sin fin. Ese vivir mejor alienta la competencia, no la armonía” (Acosta, 2012:82).

⁶⁴ Ver: Xavier Albó (2009). “Suma qamaña = el buen convivir”. Bolivia, CIPCA.

1) La refundación del Estado Plurinacional

La nueva Constitución propone dejar atrás el Estado colonial y centralista y refundarlo por otro de carácter “Unitario, Social de Derecho, Plurinacional, Comunitario” (...) intercultural, descentralizado y con autonomías” (Art.1).

“Dejamos en el pasado el Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el “Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario” (Preámbulo. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. 2009)

En este marco, se planteó la descolonización como misión de un nuevo Estado “fundado en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico” (Art. 1) (...), “donde predomine la búsqueda del vivir bien” (Preámbulo. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. 2009)

Esta apuesta por la construcción de los Estados plurinacionales (en Bolivia y Ecuador) se plantea con la visión de que el pluralismo se aplica tanto a lo político, cultural y social, como a la economía, la producción y la propiedad,

“La República de Bolivia adopta para su gobierno la forma democrática participativa, representativa y comunitaria, con equivalencia de condiciones entre hombres y mujeres” (Art 11. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. 2009).

A la luz de Vivir Bien o el Buen Vivir, el Estado Plurinacional no solo implica gestiones compartidas, sino que reposa sobre un enfoque relacional de complementariedades y reciprocidades (León:2010:10)“(...) en convivencia colectiva, con acceso a agua, trabajo, educación⁶⁵, salud y vivienda para todos” (Preámbulo. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. 2009)

Para Santos (2009:5) este enfoque constitucional contiene mayores y nuevas formas de hacer gobierno, de hacer Estado y de hacer política. Por ello, considera que

“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

⁶⁵ Este mandato de la descolonización fue asumido como política educativa, como se verá más adelante.

mecanismo interesante para incluir la pluriculturalidad. Para ello debemos preguntarnos hasta donde queremos lograr la igualdad y hasta que punto queremos mantener las diferencias. El objetivo es ser diversos, vivir diferente pero ser iguales”.

2) Hacia otro modelo de desarrollo

En el caso boliviano, la Constitución señala que

“I. El modelo económico boliviano es plural y está orientado a mejorar la calidad de vida y el vivir bien de todas las bolivianas y los bolivianos. II. La economía plural está constituida por las formas de organización económica comunitaria, estatal, privada y social cooperativa. III. La economía plural articula las diferentes formas de organización económica sobre los principios de complementariedad, reciprocidad, solidaridad, redistribución, igualdad, seguridad jurídica, sustentabilidad, equilibrio, justicia y transparencia. La economía social y comunitaria complementará el interés individual con el vivir bien colectivo”. (...) V. El Estado tiene como máximo valor al ser humano y asegurará el desarrollo mediante la redistribución equitativa de los excedentes económicos en políticas sociales, de salud, educación, cultura, y en la reinversión en desarrollo económico productivo.” (Art. 306. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. 2009).

De manera semejante como en el Ecuador, el Vivir Bien planteado por Bolivia se presenta como una oportunidad para construir colectivamente nuevas formas de vida, basadas en “el vivir bien colectivo”, a partir de principios como: la complementariedad, la reciprocidad y solidaridad, provenientes de las raíces de los pueblos ancestrales.

Acosta, (2012:62) profundiza en esta comprensión al señalar que

“...no se trata simplemente de un recetario plasmado en unos cuantos artículos constitucionales (...). El Buen Vivir forma parte de una larga búsqueda de alternativas de vida fraguada en el calor de las luchas populares, particularmente de los pueblos y nacionalidades originarios”. (...) Son propuestas que invitan a romper de raíz con varios conceptos asumidos como indiscutibles. En suma, estas visiones posdesarrollistas superaron los aportes de las corrientes heterodoxas que enfocaban ‘desarrollos alternativos’ cuando es cada vez más necesario generar ‘alternativas al desarrollo’. De eso se trata el Buen Vivir”.

A partir de la nueva Constitución se tiene en Bolivia una concepción que liga lo individual y lo social o colectivo de una manera radicalmente diferente, operada a través de la noción de “Vivir Bien”. Los titulares de los derechos no son solo las personas sino las comunidades, pueblos, nacionalidades y

colectivos y la propia naturaleza. Una nueva conexión entre lo económico y social con nueva concepción del sistema económico, que se refleja en la noción de régimen de desarrollo como conjunto de sistema que garantiza el Vivir Bien.

3.3.3. Desafíos y re-conceptualizaciones para la Educación

Demandas a la Educación en el contexto de Estados en transición.

En el contexto de los escenarios regionales y los nuevos marcos constitucionales explicados hasta aquí, se redefinieron para la educación nuevas prioridades y se asignaron roles estratégicos en la construcción de modelos alternativos de sociedad y desarrollo. Se recolocó a la educación en el horizonte de la construcción de sociedades del “Buen Vivir” (Ecuador) o del Estado Plurinacional y el Vivir Bien (Bolivia).

Tanto las Constituciones como las nuevas leyes educativas nacionales, resitúan a la educación no en clave de la productividad al servicio del crecimiento económico y el ‘desarrollo’, como caracterizó a las políticas de los 90. En sus bases se reconoce a la educación con capacidades y funciones de “transformación de las estructuras económicas y sociales” y de “reafirmación cultural” de naciones y pueblos (Ley de Educación de Bolivia Avelino Siñani – Abelardo Pérez, Art 3).

Se formularon re-conceptualizaciones y retos inéditos para la Educación. Se redefinieron sentidos, orientaciones y responsabilidades, con principios de igualdad, equidad, intra e interculturalidad, plurilingüismo, soberanía nacional, integración regional e inserción estratégica en el contexto internacional en igualdad de condiciones, principios muy distantes del ideario impuesto en la etapa neoliberal (Crespo, 2012).

En estos idearios plasmados en nuevos marcos jurídicos se desarrollaron en la región experiencias inéditas de revitalización de lo público y de construcción de

un nuevo sentido para la educación pública (Feldfeber, 2009; Imen: 2008), así como la presencia pública de organizaciones sociales, pueblos indígenas, nuevas generaciones que no quieren más la Educación como lucro.

Se reconectó a la educación con demandas históricas de los Pueblos Indígenas, que habían reivindicado para el Estado nacional su carácter 'plurinacional' e 'intercultural' así como diversos movimientos ciudadanos que venían exigiendo el cumplimiento efectivo del derecho a la educación (Crespo, 2009).

Nuevos discursos y sentidos de la Educación en las constituciones y leyes

a. Ecuador: rupturas constitucionales en los enfoques y funciones de la educación

La Constitución aprobada en 2008 se ubicó en un punto de convergencia de varios hitos recientes que conformaron un nuevo marco jurídico para la educación del Ecuador: el primer Plan Decenal de Educación, aprobado a fines de 2006, en consulta popular con 8 políticas prioritarias para el país; la elaboración del primero y segundo Plan Nacional para el Buen Vivir (2007-2009/ 2009-2013); posteriormente, la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior, LOES (2010), la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI (2011) y los reglamentos correspondientes.

La Constitución y las leyes de educación reestablecieron la rectoría del Estado sobre el sistema educativo nacional y "superan años de confusión y ambigüedad en la asignación de responsabilidades dentro del proceso educativo, con el consecuente descuido que sufrió el sistema nacional de educación" en particular durante los periodos asociados a modelos económicos y de gestión con tendencias privatizadoras que debilitaron la responsabilidad

del Estado en su papel garante del cumplimiento del derecho a la educación de toda la población (Robalino, 2015:136)

En el nuevo marco jurídico de la Educación se introdujeron nuevas nociones fundamentales que tuvieron, posteriormente, incidencia para orientar la construcción de las políticas educativas y los programas en el sector educativo, aspectos que se analizarán en el capítulo siguiente, de manera particular en los campos de interés de nuestro estudio, como es la formación docente. He ahí la importancia de identificar el alcance de estas rupturas epistemológicas.

Una primera ruptura radical fue restituir a la educación un sentido de transformación social fundamental, colocándola como “condición indispensable para el Buen Vivir” (Art. 27. Constitución de la República del Ecuador 2008). Asignándole una función primordial en la construcción de una “nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía” (Preámbulo de la Constitución del Ecuador, 2008). De este modo, la educación se planteó como el horizonte de sociedad que se aspira.

Este proceso, reubicó a la educación no como mero recurso productivo, sino como responsable de cimentar y orientar la formación de una nueva cultura ciudadana. Se pensó la educación, tal como se mencionó antes, como la oportunidad para contribuir a crear una forma diferente de relacionarse con la naturaleza y con la sociedad, de manera armoniosa, convivial y respetuosa (Dávalos, s/f).

Una segunda ruptura fundamental consistió el reconocimiento de la educación como “un “derecho de las personas a lo largo de su vida” (Art. 26. Constitución de la República del Ecuador 2008), en una explícita incorporación del paradigma de los Derechos Humanos que reconecta a la educación con las necesidades y demandas de sociedades diversas, interculturales, con iguales oportunidades para todos (Crespo, 2012).

Bajo esta perspectiva de los derechos se propone un nuevo enfoque para la educación que centra su visión en el ser humano y garantiza su desarrollo integral. “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. Constitución de la República del Ecuador 2008).

Bajo el enfoque de los Derechos, emerge una nueva centralidad, de carácter ontológica, ética, no meramente instrumental (tecnológico), que pone énfasis en la formación del ser integral (holístico) de la persona, con sus relaciones y su medio. Es importante anotar que cuando se habla de la persona no se hace referencia al individuo aislado, sino al sujeto social, cuya constitución se encuentra en la vinculación entre la historia personal y social, según anota Guendel (2005).

A lo largo del texto constitucional se mencionan importantes declaraciones. Así, el derecho a la educación se expresa en un derecho al aprendizaje individual y colectivo, con “visión intercultural” (Art. 343. Constitución de la República del Ecuador 2008) “a lo largo de toda la vida” (Art. 26. Constitución de la República del Ecuador 2008) orientado al “desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar” (Art. 27. Constitución de la República del Ecuador 2008) y al desarrollo de “potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura” (Art. 343. Constitución de la República del Ecuador 2008).

Reiterando el valor de estos enunciados constitucionales hay que señalar que 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 (Crosso, 2012)⁶⁶.

⁶⁶El enfoque de Derechos constituye una perspectiva contemporánea de análisis y de acción social, de matriz occidental, que sitúa al ser humano tanto en su dimensión colectiva como individual, en el centro de la sociedad. Bajo este enfoque los derechos son concebidos como los medios que garantizan a las personas el acceso, las capacidades y el ejercicio de la igualdad, la libertad y el bienestar, bajo los principios de la universalidad, por una parte, y la indivisibilidad de todos los derechos humanos. (Guendel, 2005).

La tercera ruptura fundamental se refiere al hecho de devolver al Estado la ‘responsabilidad primordial’ de la Educación, como “un deber ineludible e inexcusable”, demandándole las políticas, la inversión y la gestión necesarias para transformarla en una “área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal” y “garantía y condición para la igualdad e inclusión social” (Art. 26. Constitución de la República del Ecuador 2008),

Frente a las recetas neoliberales que debilitaron al Estado durante las últimas décadas, se ha buscado recuperar su rectoría y consolidar su rol como garante del derecho a la educación, en el marco de una refundación del Estado, vinculada a un nuevo pacto social de convivencia en la diversidad y a la construcción de un Estado Plurinacional e intercultural.

La función social indicada en el primer giro se amplió significativamente al recibir la educación la nueva responsabilidad de constituir la “garantía y condición para la igualdad e inclusión social” (Art. 26. Constitución de la República del Ecuador 2008), con los compromisos de ‘universalidad y gratuidad’ (Art. 28. Constitución de la República del Ecuador 2008). Para ello, el Estado se obliga a adoptar medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real a favor de los titulares de Derechos que se encuentran en situación de desigualdad (Art.11, numeral 2. Constitución de la República del Ecuador 2008).

Ramírez (2008:57)⁶⁷ ha explicado las dos dimensiones en que el Estado debe asumir esta responsabilidad:

“El principio rector de la justicia relacionado con la igualdad tiene que materializarse en dos dimensiones: en el lado negativo, por la eliminación de las desigualdades que producen dominación, opresión, indignidad humana, subordinación o humillación entre personas, colectivos o territorios. Y en el lado positivo, por la creación de escenarios que fomenten una paridad que viabilice la emancipación y la autorrealización de las personas (colectivos) y donde los principios de solidaridad y fraternidad (comunidad) puedan prosperar y con ello la posibilidad de un mutuo reconocimiento (o posibilidad de reciprocidad) entre los miembros y territorios de una sociedad”.

⁶⁷ René Ramírez G. es uno de los ideólogos de la “Revolución Ciudadana en Ecuador y ha ocupado responsabilidades de dirección en la gestión de gobierno: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT).

En la dimensión de la eliminación de las desigualdades, la educación pública asume el compromiso de universalidad y gratuidad en el nivel inicial, básico y bachillerato (Art. 28. Constitución de la República del Ecuador 2008). Este mandato implicó para la nueva Ley de Educación garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales en lugar de políticas compensatorias y medidas remediales, con estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores tradicionalmente más desfavorecidos y excluidos de la educación.

En este punto, la calidad hace conexión con la igualdad, puesto que para el sistema educativo implica mucho más que crear incentivos externos para estudiar, le demanda una oferta educativa atractiva y motivadora, con un enfoque de calidad educativa, bajo el mandato de un sistema que “tendrá como centro al sujeto que aprende” (Art 343. Constitución de la República del Ecuador 2008). Se requerirá, a su vez, un modelo escolar flexible y “adecuado a la diversidad social, geográfica, cultural y lingüística del país” (Art. 343. Constitución de la República del Ecuador 2008), debiendo el sistema en su conjunto “funcionar de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente” (Art.343. Constitución de la República del Ecuador 2008).

Respecto a la segunda dimensión de creación de nuevos escenarios que fomenten la paridad y la inclusión y viabilicen la emancipación, se puede mencionar la creación del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social (Art. 340. Constitución de la República del Ecuador 2008), articulado al Plan Nacional de Desarrollo y al Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa, uno de cuyos ámbitos constituye la Educación. Este 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 340. Constitución de la República del Ecuador 2008).

A este sistema, incluida la Educación, se le asigna la tarea de “generar las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus

vidas, que aseguren los derechos, en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación” (Art. 341. Constitución de la República del Ecuador 2008).

Con esta propuesta se produce un tránsito de la educación como política sectorial hacia la educación como política inter sectorial, recuperando la noción de sistema. Con ello, el campo sectorial y autónomo, en el que ha permanecido aislado el sistema educativo, se articula a un sistema mayor de nivel nacional, descentralizado, con la misión estratégica de asegurar la protección integral a la niñez y la adolescencia, en coordinación paritaria con instituciones públicas, privadas y comunitarias (Art. 341. Constitución de la República del Ecuador 2008).

La cuarta ruptura conceptual fundamental constituye el reconocimiento de la interculturalidad como parte constitutiva de la Educación. Efectivamente, en diversos pasajes de la Constitución se alude de modos distintos a este enfoque:

“La Educación será...intercultural..., incluyente y diversa” (Art. 27. Constitución de la República del Ecuador 2008). “Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones” (Art. 28. Constitución de la República del Ecuador 2008). “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” (Art. 343. Constitución de la República del Ecuador 2008). “El sistema...funcionará de manera flexible..., incluyente...” (Art. 343. Constitución de la República del Ecuador 2008).

Ley Orgánica de Educación Intercultural. Avances y restricciones

En el 2011 se aprobó la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). La denominación de “Intercultural” fue un mensaje político a las distintas fuerzas sociales sobre la relevancia que se pretendía asignar a esta dimensión en la política educativa nacional.

Entre las obligaciones del Estado, la LOEI establece en varios textos esta responsabilidad:

“...asegurar que el Sistema Nacional de Educación sea intercultural... (Art. 6, literal c. LOEI).

“...asegurar una educación con pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades, en su propia lengua y respetando sus derechos...Fortalecer la práctica, mantenimiento y desarrollo de los idiomas de los pueblos y nacionalidades” (Art. 6, literal k. LOEI).

El sindicato docente, Unión Nacional de Educadores (UNE), uno de los actores políticos que intervino con propuestas en la elaboración de la Constitución y de la nueva Ley de educación, realizó un balance positivo de los resultados alcanzados “gracias a su propuesta emancipadora (UNE,2008) y a la activa movilización del magisterio, estudiantado, nacionalidades indígenas y padres de familia...” (Isch, 2011:385).

Bajo esta perspectiva, Isch (2011:385,386) destaca algunas reivindicaciones del sindicato que lograron incorporarse en la LOEI:

- El propio nombre de la ley (“Educación Intercultural”), puesto que “en la propuesta del gobierno no se consideraba el carácter plurinacional e intercultural del Estado”.
- El derecho docente al desarrollo profesional, capacitación, actualización, mejoramiento pedagógico y académico de manera gratuita.
- La carrera magisterial con 10 categorías y un sistema integral de ascensos.
- El reconocimiento del sistema de educación intercultural bilingüe, que representa una conquista histórica de las nacionalidades indígenas.
- El derecho estudiantil a la libre organización.

Respecto al aporte del movimiento indígena de Ecuador para el posicionamiento del enfoque de la interculturalidad en los debates de la constitución y la ley de educación, Walsh (2010:56) explica que los fundamentos de sus propuestas se diferencian de otras perspectivas como la multi o pluriculturalidad provenientes de genealogías y significados diferentes:

“Desde su significación en el seno del movimiento indígena ecuatoriano y como principio ideológico de su proyecto político, la interculturalidad⁶⁸ se asienta en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad. Efectivamente, sin esta transformación radical, la interculturalidad se mantiene sólo en el plano individual, sin afectar en mayor medida el carácter monocultural, hegemónico y colonial del Estado”.

Restricciones en la traducción de las rupturas constitucionales

El enfoque del Buen Vivir consignado en los textos constitucionales ha sufrido importantes modificaciones y restricciones en el momento de su traducción a los restantes instrumentos jurídicos que completaron el marco legal de la Educación, como se puede apreciar en la nueva Ley de Educación, según se analiza a continuación.

Ciertamente, en los mismos textos constitucionales ya se habían incorporado significaciones paralelas y hasta contradictorias, como el caso del artículo 27 donde se reconoce que la educación “constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional”. En este pasaje se retorna a la antigua nominación de ‘desarrollo’, y se incorpora el término “nacional” en singular, renunciando a la nueva terminología adoptada en la mayor parte de los textos constitucionales como “régimen del Buen Vivir” que incluye, además, el reconocimiento de un “Estado plurinacional”, según se analizó. Estas contradicciones reflejan la presencia simultánea de discursos tradicionales y críticos, por ejemplo entre la tradición del ‘Estado monocultural’ y la insurgencia en los debates constitucionales del Buen Vivir y el Estado Plurinacional.

⁶⁸ “Mientras que lo pluri y multicultural son términos descriptivos que sirven para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar, planteando el reconocimiento, tolerancia y respeto entre ellas, la interculturalidad aún no existe. Es algo por construir. Ella va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto sociales y políticos que apuntan a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Por lo tanto, la interculturalidad parte del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales –es decir, de la realidad en la cual sigue vigente un patrón de poder colonial–, de la dominación, exclusión, desigualdad e inequidad, como también de la conflictividad que estas relaciones y condiciones engendran. Así, sugiere un proceso activo y permanente de negociación e interrelación, donde lo propio y particular no pierdan su diferencia sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar, desde esta diferencia, a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades” (Walsh, 2010:76)

Al respecto, Acosta (2012) al hablar de los riesgos y amenazas para el Buen Vivir, menciona que en el debate constituyente en Montecristi⁶⁹

“(...) primó incluso entre los asambleístas transformadores el desconocimiento y el temor ante el cambio propuesto. Muchas personas que alentaron este cambio constitucional fundamental, tanto dentro de la Asamblea Constituyente como fuera de ella, no tenían muy clara la trascendencia de este concepto” (Acosta, 2012: 81).

Estas contradicciones tomaron mayor dimensión en los debates de la LOEI, aprobada finalmente en marzo 2011. La coexistencia de enfoques diversos y hasta antagónicos en los textos de la Ley muestra que las conquistas constitucionales referidas a la Educación en su enfoque fundamental de la construcción del Régimen del Buen Vivir, fueron deficientemente traducidos y se insertaron de forma fragmentaria y sin la contextualización y ubicación adecuadas.

Sorprende la limitada presencia en el texto de la Ley de nociones claves como Sumak Kawsay / Buen Vivir, plurinacionalidad, interculturalidad, pese a que éste último término se incorpora en el propio nombre de la Ley. En los escasos pasajes donde se citan estos conceptos, pareciera que responde a lo que Gudynas (2013:183) denomina *uso genérico*, en este caso, colocado como un horizonte abstracto (“marco del Buen Vivir”) o bajo un membrete vacío de significado, que parece colocado para cumplir una función mágica, al suponer que su sola nominación produce por sí una modificación de sentido, fuera de la articulación conceptual a la que pertenece.

Las referencias que existen permanecen aisladas a lo largo de la Ley, sin articularse a un discurso que produzca efecto orientador. En los lugares donde han sido incorporados y ubicados carecen de poder para producir incidencia de sentido sobre finalidades educativas, orientaciones éticas, obligación sobre enfoques curriculares, estrategias pedagógicas o relaciones educativas. Quedan sumergidos en medio de otros discursos paralelos o hasta

⁶⁹ Pequeña ciudad de la costa ecuatoriana, que fue la sede de la Asamblea Constituyente y que tiene un valor histórico por ser el lugar de nacimiento de Eloy Alfaro, una de las figuras políticas más influyentes en las transformaciones en Ecuador, a inicios del siglo XX.

contradictorios, que sí muestran mayores grados de articulación o presencia, como el discurso de los Derechos, el discurso del mejoramiento de la Calidad, en este último caso proveniente de las antiguas recetas de las políticas de los 90.

En el Art. 1 (Ámbito) aparece como telón de fondo del discurso del derecho a la educación: “La presente Ley garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad”.

En el Art. 2 (Principios). Dentro de una lista de 36 principios, sin articulación, coherencia y priorización de acuerdo al marco constitucional, aparece la interculturalidad y la plurinacionalidad, unidas como un solo concepto, bajo un enfoque más bien funcional.

“En esta coyuntura de influencia internacional y asistencialista, la interculturalidad ha sido comprendida como campo de actitudes y relaciones de las personas o grupos culturales: interculturalidad relacional; y, cada vez más, es utilizada por el Estado y las agencias multilaterales como un nuevo artilugio del mercado” (Walsh, 2010:83)

En el Art. 3 (Fines). Dentro de una lista de 20 fines, nuevamente el término “marco del Buen Vivir’ aparece como telón de fondo con enfoques diversos, confrontados y en ocasiones confusos, como se puede ver a continuación:

“La contribución al desarrollo integral, autónomo, sostenible e independiente de las personas para garantizar la plena realización individual y la realización colectiva que permita en el marco del Buen Vivir o Sumak Kawsay” (Art. 3, literal g. LOEI).

En el Art. 5 (Obligaciones del Estado). Aparece consignado bajo la extraña denominación de ‘derecho a/ Buen Vivir’, en un texto inconexo de la Ley, en el penúltimo lugar de una lista de 21 obligaciones del Estado respecto al Derecho de la Educación: “garantizar una educación integral que incluya la educación en sexualidad, humanística, científica como legítimo derecho al buen vivir” (Art. 5, literal w. LOEI).

b. Bolivia: interpelaciones críticas a los modelos civilizatorios hegemónicos y nuevos enfoques de la educación en la Constitución y la Ley del Estado Plurinacional.

La fundamentación legal de las transformaciones educativas se plasmaron en el marco de la nueva Constitución Política del Estado, aprobada en 2009⁷⁰ y en la Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, aprobada en 2010.

Desde el Preámbulo de la Constitución, la Educación aparece vinculada a la “búsqueda del Vivir Bien”. También al definir los objetivos de la Educación se explicita que están orientados al logro del Vivir Bien

“La educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el Vivir Bien (Art. 80).

El Ministerio de Educación explica que una característica importante del proceso de construcción del nuevo marco jurídico de la educación, ha sido su carácter participativo:

“En el proceso que se desarrolló entre 2004 y 2006 los movimientos sociales abren las posibilidades para el cambio o transformación educativa. Tras diversos intentos fallidos, se realizan acciones que dan inicio a la Revolución Educativa. Se crea por D.S. N° 28725 la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana que reemplaza al Consejo Nacional de Educación. Del resultado de diversos encuentros nacionales, con la participación de los pueblos indígenas, nace el proyecto de Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, promulgada finalmente el 20 de diciembre de 2010.”(Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia, 2015: 35).

“Desde el diagnóstico de la situación de la educación y la identificación de los principios que debían responder a dicha situación, han sido trabajados con una amplia participación de lo que luego se concretaría como Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. El Congreso de la Educación de 2006 ha sido diseñado y desarrollado en estrecha articulación con organizaciones sociales, representación de Pueblos Indígena Originario Campesinos, pero principalmente por el magisterio rural y urbano del país...Un hecho...simbólico...es el que el acto de aprobación de la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” en diciembre de 2010 se haya desarrollado en la sede de la Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB).” (Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia, 2015:31)

⁷⁰ El proceso constituyente que vivió Bolivia a partir del 2006, con sus antecedentes históricos, se concretó con la nueva constitución política del Estado, aprobada en 2009.

Los cambios propuestos en los nuevos marcos jurídicos estuvieron estrechamente articulados con otras fundamentaciones: de carácter filosófico plasmados en la propuesta del Vivir Bien, analizada en la primera parte de este capítulo; fundamentación sociológica, expresada en el concepto del Estado plurinacional (“Estado social comunitario”), también tratada en secciones anteriores, y una fundamentación pedagógica que, posteriormente adquirió una formulación bajo el denominado “Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo. Este se convertirá, posteriormente, en marco orientador de la gestión curricular en todos los niveles y modalidades educativas, así como de la formación docente, tema del siguiente capítulo.

A continuación se presentan de manera sintética algunas claves que permiten identificar las rupturas conceptuales producidas en el discurso educativo expresado en el nuevo marco jurídico (Aguirre, 2014: 53-55).

- “La interpelación a los modelos civilizatorios de matriz hegemónica occidental, para posibilitar la construcción de una concepción y una cultura de vida, que recupere los valores, identidad, aportes de las matrices culturales de las naciones y pueblos originarios. Esta construcción parte con una tarea denominada “descolonización del pensamiento”, que se explica más adelante.
- La actitud histórica que se rebela contra la hegemonía del conocimiento occidental, para establecer un *equilibrio entre los saberes y conocimientos* locales y de otras culturas.
- El desarrollo de la ‘intra culturalidad’ y la ‘interculturalidad crítica’ para transformar las causas de la asimetría social y la discriminación cultural.
- La transformación de la educación tradicional sustentada en el racionalismo y los resabios de la revolución industrial del siglo XIX por una educación “liberadora, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales”.

Interculturalidad crítica

Se ha destacado el sentido crítico y descolonizador del enfoque sobre la interculturalidad que se logró plasmar en la Constitución de Bolivia. Sin embargo, como ha destacado Catherine Walsh (2010:86), las tensiones estuvieron presentes en los debates constitucionales entre un enfoque 'funcional', vinculado a organismos externos de cooperación y agencias internacionales como el Banco Mundial, y otro llamado 'crítico' que, como parte del fortalecimiento e interrelación continental de los pueblos de Abya Yala, particularmente en la región andina, ha venido fortaleciéndose en los últimos años. Para esta autora los dos enfoques han quedado evidenciados en los debates y propuestas tanto en el caso de Ecuador como de Bolivia sobre el futuro carácter del Estado y de la Educación.

El enfoque crítico puede apreciarse en la Constitución boliviana, por ejemplo en el artículo 2, donde se reconoce que la labor de la interculturalidad como principio e instrumento crítico "no es simplemente la de promover la relación entre grupos o sistemas culturales, sino que parte *de* y hace ver *la* diferencia colonial y la negación de la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y su dominio ancestral" (Art. 2. Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia. 2009).

Para la autora, resulta de fundamental importancia que la Constitución resalte esta subjetividad colectiva que no ha sido considerada anteriormente

"...trabajar desde ella, fortaleciendo lo propio y las cosmovisiones con sus aspectos identitarios, espirituales, científicos, productivos, organizativos, territoriales y existenciales, no como una diferencia inmovible o estática sino como un posicionamiento estratégico de carácter decolonial y en pro del suma qamaña –vivir bien–, que es lo que le da a la interculturalidad un sentido crítico, descolonizador" (Walsh, 2010:86).

Este sentido se observa en varios artículos de la Constitución con referencia explícita a estos conceptos. Por ejemplo, con relación a la educación, el Art. 78 refiere a una educación "descolonizadora...liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria" y a la vez, "intracultural, intercultural y plurilingüe". El Art. 91, a su vez, requiere en la educación superior de una relación entre los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígenas, a

partir de una educación también intracultural, intercultural y plurilingüe; además requiere que las universidades públicas establezcan “programas de desconcentración académica y de interculturalidad” y centros interculturales de formación y capacitación (Art. 93).

Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. Consenso por una educación propia y descolonizadora

Se examina a continuación la nueva Ley de Educación aprobada en 2010, bajo dos de sus dimensiones: la descolonización educativa y la intra e interculturalidad, puesto que constituyen las rupturas epistemológicas fundamentales definidoras de la identidad de la nueva propuesta educativa. Estas dimensiones serán exploradas, a su vez, en el próximo capítulo, en el análisis de las políticas educativas implementadas en el caso boliviano.

La Ley N° 070 fue promulgada el 20 de diciembre de 2010, bajo la denominación de “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, en honor a dos educadores bolivianos, creadores y animadores, en la década del 30 del siglo pasado, de la ‘Escuela Ayllu–Warista’, que constituye “una de las experiencias y pensamientos educativos más significativos y con perfil propio que se ha dado en Bolivia” (Pérez, 2013: 11).

“La Ley N° 070 es la síntesis de un largo proceso histórico de construcción social y colectiva del derecho a la educación pública, fiscal y gratuita (...) su gran virtud fue reconocer, recuperar, consolidar y proyectar los aportes y anhelos de todas las bolivianas y todos los bolivianos, que con vocación, solidaridad y patriotismo dieron su vida por una educación unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora, de calidad, intercultural, intracultural y plurilingüe, productiva, científica, técnica y tecnológica (Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia, 2015: 35).

La descolonización educativa: una interpelación radical para una transición cultural profunda

“Los recientes movimientos políticos-culturales de los ‘indígenas’ y de los ‘afro-latino-americanos’ han puesto definitivamente en cuestión la versión europea de la modernidad/racionalidad. Estos movimientos proponen su propia racionalidad como alternativa. Niegan la legitimidad teórica y social de la clasificación ‘racial’ y ‘étnica’, proponiendo nuevamente la idea de la igualdad social. Niegan, a la vez, la pertinencia y la legitimidad del estado-nación fundado en la colonialidad del poder. Proponen la afirmación y reproducción de la reciprocidad y de su ética de solidaridad social, como opción alternativa a las tendencias predatorias del capitalismo actual” (Quijano, 2005, 26-27).

La Ley de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia coloca algunas bases claras que definen a la Educación, en primer lugar, como “descolonizadora” y, complementariamente, como: “liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas sociales...”. (Art. 3. Bases de la Educación, numeral 1. Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez).

En coherencia con tal postulado, la Ley señala como primera finalidad de la educación “contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para garantizar un estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva, soberana” (Art. 4. Fines de la Educación, numeral 1. Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez).

Estas propuestas tienen su fundamento en corrientes críticas del pensamiento social contemporáneo, que han identificado a la “colonialidad del poder, del saber y del ser” como constitutivas de la identidad de América Latina, y que han propuesto como contrapartida liberadora lo que se ha denominado la “descolonización del pensamiento”. Aníbal Quijano (2000) uno de los ideólogos contemporáneos de estas corrientes de pensamiento, ha enfatizado al respecto la íntima conexión entre el campo cultural y la dimensión política en procesos sociales de democratización

“...toda democratización posible de la sociedad en América Latina debe ocurrir en la mayoría de estos países, al mismo tiempo y en el mismo movimiento histórico como una descolonización y como una redistribución radical del poder, debido a que las clases sociales en América Latina tienen color, cualquier color

que pueda encontrarse en cualquier país, en cualquier momento”. Quijano (2000:145),

La educación descolonizadora se asume como una profunda transformación cultural–educativa, que afecta y modifica los fundamentos y modos (paradigmas) de comprender la educación en una región colonizada como es América Latina.

Bolivia, como sociedad ha asumido este primero y fundamental reto histórico de descolonizar la educación en todas sus modalidades y niveles educativos, proponiéndose, entre los 22 objetivos, los siguientes que se relacionan con procesos de formación de la conciencia individual y colectiva y que ofrecen pautas para un mayor alineamiento de las políticas educativas con la propuesta descolonizadora (Art. 5. Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez):

“Objetivo 1. “Desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva”.

Objetivo 9 “Desarrollar una conciencia integradora y equilibrada de las comunidades humanas y la madre Tierra que contribuya a la relación de convivencia armónica con su entorno, (...) considerando la diversidad de cosmovisiones y culturas”.

Objetivo 10 “Formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental...”.

La “Descolonización del pensamiento” constituye, al mismo tiempo, un movimiento cultural y político que se ubica dentro de la denominada perspectiva ‘pós-colonial’ en tanto campo epistemológico que se orienta a marcar una ruptura con la tradición clásica sometida a principios eurocéntricos. Engloba aspectos históricos y culturales y toma para sí nuevas miradas que posibiliten la apertura para la comprensión de movimientos sociales y culturales, más allá de la hegemonía del mercado en la época de la globalización.

En esta perspectiva, Acosta (2012:76) ha destacado que “el Buen Vivir se transforma en el punto de partida, camino y horizonte para deconstruir la matriz colonial que desconoce la diversidad cultural, ecológica y política. En esta línea de reflexión la propuesta del Buen Vivir critica al Estado monocultural...”.

Intraculturalidad e interculturalidad: los grandes desafíos de la revolución educativa

En el marco del enfoque crítico de la interculturalidad, introducido en la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia, y analizado anteriormente, la Ley de la Educación explicita en el primer postulado referido a las Bases, que la educación boliviana estará “orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro-bolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien” (Art. 3. Bases de la Educación, numeral 1. Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez).

En coherencia con este enfoque, el tercer objetivo de la educación explícitamente propone “contribuir a la intraculturalidad y a la interculturalidad: “contribuir al fortalecimiento (...) de la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al enriquecimiento intercultural e intracultural dentro del Estado plurinacional” (Art. 5. Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez).

El segundo objetivo, por su parte, propone partir de los saberes y conocimientos propios en complementariedad con el conocimiento universal: “Desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional” (Artículo 5. Objetivo 2. Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez)

Al respecto, en Latinoamérica distintas voces que demandan la transformación profunda de los modelos de pensamiento han señalado que

“esta tarea pasa, entre otros aspectos, por rescatar y renovar filosofías y conocimientos distintos del hegemónico occidental, y por establecer un diálogo

intercultural como base de un mundo conformado por varias racionalidades, saberes, modos de producir sentido y explicar el mundo, y cuya base común pueden constituir los enfoques relacionales y el aprendizaje mutuo, en un marco de reconocimiento a las diversidades” (Burch, 2014:4).

El capítulo III “Diversidad socio cultural y lingüística” explica en el artículo 6 el significado y las estrategias de estas dos dimensiones fundamentales de la educación: la intraculturalidad e Interculturalidad:

“Intraculturalidad: “promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia”. “En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas” (Art. 6 – I. Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez).

“Interculturalidad : El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con el resto del mundo”. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y cultura desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia” Art. 6 – II. Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez).

Bajo el enfoque crítico, plasmado en la Constitución y la Ley, la interculturalidad y su complemento de intraculturalidad, ofrecieron una contribución fundamental para orientar la construcción de un nuevo Estado con múltiples dimensiones constitutivas: “Unitario, Social de Derecho, Plurinacional y Comunitario”.

En efecto, según señala Walsh

“como componente ineludible en la creación de un nuevo orden social decolonial (orden que no sólo confronta al colonialismo interno sino que crea un orden nuevo) la interculturalidad no significa sólo que el Estado mande o demande; es un proceso colectivo y accional que viene desde la sociedad, integrando así el campo y las comunidades urbanas e interculturales al Estado. Por eso mismo, la interculturalidad es principio e instrumento necesario en la construcción del “Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario”, de un Estado radicalmente diferente al existente” (Walsh, 2010:87).

Conclusiones iniciales sobre las experiencias de Bolivia y Ecuador

Las orientaciones educativas plasmadas en las nuevas Constituciones respondieron a un momento histórico de cambio social y político por el que transitaban Ecuador y Bolivia y la región latinoamericana. El propósito político más amplio fue refundar los Estados con amplia participación ciudadana, mediante el mecanismo de Asambleas Constituyentes.

Una vez cumplida la fase del constitucionalismo transformador, aprobadas las nuevas constituciones y leyes educativas, algunos actores sociales involucrados con la política educativa reconocieron desafíos y pendientes del primer período de la etapa post constitucional.

En el caso de Ecuador, por una parte, los actores hacen un reconocimiento de los avances del nuevo momento. Según Minteguiaga (2012: 44) “Hoy por hoy, en Ecuador, tenemos los lineamientos generales de la nueva sociedad que se pretende conformar, establecidos en la Constitución de la República”. Por su lado, Luna⁷¹ (2012: 7) anota que “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”.

Por otra parte, varios actores dan señales críticas de los retos que suponía trasladar a la práctica los nuevos postulados para dar cumplimiento a los compromisos y expectativas generados a partir de las formulaciones plasmadas en los nuevos marcos jurídicos. En este sentido se señaló, por ejemplo, que “Sumak Kawsay, al igual que la definición de Estado Plurinacional, continua como una propuesta a la que hay que llenar de contenido,

⁷¹ Coordinador Nacional del Movimiento Ciudadano “Contrato Social por la Educación en el Ecuador”.

reconociendo los saberes ancestrales andinos pero también determinando con mayor precisión su alcance y expresiones en la vida social”(Isch, 2011: 380).

Con mayor énfasis crítico se anotó que “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” (Luna, 2012: 7).

Otras formulaciones críticas levantaron preguntas a las que se debía responder para asegurar un direccionamiento estratégico de las políticas educativas acordes con las formulaciones constitucionales: “¿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?” (Minteguiaga, 2012: 41)

Los retos estaban claramente formulados:

“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” (Minteguiaga, 2012:29).

En el caso de Bolivia, desde el Estado hay una clara conciencia de que la apuesta de cambio en educación no es algo aislado, puesto que no hay la “ingenua pretensión de cambiar la sociedad sólo desde la educación sin la conciencia de que todos los sectores del Estado deben confluir en sus políticas y acciones a la construcción del Estado Plurinacional”. (Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia, 2015:31)

En su balance posterior, el Ministerio de Educación (2015: 35) resaltó los avances significativos de sus políticas puesto que “el cambio en la formación de maestros no fue apenas formal sino estructural” y, además, “el trabajo de lineamientos para el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP)

ha contado con la directa participación y dirección de maestras y maestros de todo el país”

Otros actores con mirada crítica (Arze y Gómez, 2013:41) han señalado la presencia de diferentes concepciones del Vivir Bien como impedimento para valorar los resultados de las políticas:

“Para iniciar el análisis del avance de las formas que está asumiendo el tránsito de Bolivia hacia el Vivir Bien bajo el Gobierno de Evo Morales, empezaremos señalando que dentro del MAS y del propio gobierno existen diferentes concepciones o versiones de la noción del Vivir Bien, diferencias que emergen en el momento del diseño y la aplicación de las políticas públicas y cuando se evalúa la perspectiva de los resultados de la gestión gubernamental”.

A esta problemática de lo que denomina ‘convivencia discursiva’ alude Raul Prada (2014: 33), cuando refiere que las diferentes perspectivas se volvieron apremiantes, una vez aprobada la Constitución, “cuando hay que asumirla y aplicarla con el objetivo de transformar las instituciones y estructuras económicas, políticas, sociales y culturales”. Para este autor, “el enfrentamiento sucede entre un discurso populista-nacionalista y un indinistas-descolonizador”

Para el año 2009, Ecuador y Bolivia transitaban por un nuevo momento y las “Revoluciones Educativas” se encontraban en pleno despegue, enfrentando los retos de traducir los marcos constitucionales y jurídicos a la formulación e implementación de políticas educativas a través planes y programas. Esto será un tema que se abordará en los próximos capítulos.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO DE LOS CASOS DE BOLIVIA Y ECUADOR

CAPÍTULO 3

TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS EN BOLIVIA:EL MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO Y LA FORMACIÓN DOCENTE

3.1. Itinerario contemporáneo de las políticas educativas de Bolivia

Rasgos de la educación en Bolivia hasta el s. XIX⁷²

A continuación se presentan algunos rasgos importantes de la trayectoria de la educación en Bolivia hasta fines del siglo XIX, para tener unenmarque general que permita contextualizar los análisis posteriores objeto del presente capítulo.

Bolivia cuenta con una tradición cultural que se remonta, aproximadamente, a quince siglos antes de la era cristiana, época de la cultura Tiwanaku. Hacia el año 1000 A.C. floreció la cultura Colla, de lengua aymara, que logró construir un imperio. La Educación entre los Colla-Aymara estaba confiada a la familia y a la comunidad, respondía a las necesidades de la vida, era «en» y «para» la vida, se dirigía a toda la comunidad para resolver sus problemas y necesidades de existencia.

En época más reciente, durante la expansión de Los Incas, la educación pasó por un período de constitución como tarea del Estado mediante los ‘amautas’, sabios que enseñaban las ciencias a los nobles del imperio. Era una educación

72 Esta síntesis se ha organizado en base a diversas fuentes consultadas:

- Mesa, Carlos; Mesa, José y Gisbert, Teresa. Historia de Bolivia. La Paz 2016, Editorial Gisbert, Novena Edición.
- Domingues, J. y otros. A Bolivia no Espelho do Futuro. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2009.
- <http://www.educacionbolivia.yaia.com/historia.html>.

oral, práctica y por experiencia. En la época del Inca Pachacútej se impulsó un nuevo tipo de educación dirigida al pueblo, con la finalidad de imponer la lengua del Cusco a todos los hombres.

Luego de la conquista española y colonización inicial, avanzada ya la etapa colonial, los conventos y parroquias podían establecer escuelas de adoctrinamiento y de enseñanza de las primeras letras, para los hijos de los españoles y criollos. Solamente en las misiones jesuíticas en las reducciones de Moxos y Chiquitos se dio una educación dirigida a los indígenas.

En las primeras décadas del siglo XVII (1623) se crea la primera institución con rango de Universidad Real y Pontificia; pero no fue sino hasta fines del s. XVIII (1798) que el gobierno español la reconoció como institución oficial Real y Pontificia con todos los privilegios de la Universidad de Salamanca.

Con el nacimiento de la República, el interés por la educación pública se hizo presente con Simón Bolívar, primer presidente, quien inicia la legislación escolar. A continuación el Congreso General Constituyente de 1826 crea el primer Plan de Enseñanza, que estableció escuelas primarias, secundarias y centrales; colegios de Ciencias y Artes, un Instituto Nacional, Sociedades de Literatura y Maestranzas de Artes y Oficios. En este plan se configuró la estructura general de la organización escolar, señalándose los fines de cada ciclo, las materias de enseñanza, gobierno y administración escolar. Durante la primera década de vida republicana se priorizó la fundación de universidades y el mejoramiento de seminarios, adoptándose el método lancasteriano de enseñanza. La Convención nacional de 1851, que elaboró y promulgó la VI Constitución de Bolivia, introdujo el derecho a la instrucción para todos los ciudadanos, colocó la enseñanza libre bajo la vigilancia del Estado y estableció la instrucción primaria gratuita. En las últimas décadas del siglo XIX se creó el Consejo Supremo de Instrucción con el fin de dar unidad a la enseñanza en toda la República.

Proyectos educativos nacionales a partir del siglo XX

A partir del siglo XX pueden distinguirse en Bolivia cuatro proyectos educativos nacionales, plasmados en sendas legislaciones, que expresaron prioridades estatales y han sido consecuencia de diversos procesos políticos (Imen, 2010: 131)⁷³. El primero ocurrió en la primera década del siglo XX al inicio del ciclo liberal; el segundo en 1955, en el marco de la revolución nacionalista de 1952; el tercero, en 1994, en el contexto de las reformas neoliberales de los años 90 implementadas en América Latina, y el cuarto, el proyecto del Estado Plurinacional, que constituye el objeto de estudio del presente trabajo, cuyo marco constitucional y legal fueron analizados en el capítulo anterior.

Efectivamente, a comienzos del siglo XX, en 1904, se produce la primera reforma educativa que tuvo como motivación central la modernización del país a través de una ideología liberal. En la primera década del siglo XX se estableció de manera oficial un conjunto de innovaciones, mediante un Plan General de Educación, etapa en la que se crean escuelas modelo en cada distrito para experimentar métodos y se inaugura la primera Escuela Normal de Profesores Preceptores de la República, en la ciudad de Sucre en junio de 1909. Su primer director, George Rouma, colaborador de Decroly en Bélgica, desarrolla un enfoque de la educación con las siguientes características: activa, utilitaria, pragmática y científica para formar a los alumnos en la observación, la descripción, la clasificación, la experimentación y la inducción.

Hasta finales de la década del 20, la educación sólo había beneficiado a los blancos, poco a los mestizos y nada a los indígenas. A pesar de los intentos por establecer escuelas para los indígenas y de introducir métodos de enseñanza en su propia lengua, nunca se lograron implementar realmente estos proyectos. A inicios de la década del 30, en un contexto caracterizado por Escuelas Normales que se crean, otras que se suprimen, escuela para

⁷³ El autor toma como referencia el trabajo de Gabriel Torem "Educación Intercultural bilingüe en Bolivia. El lugar de las demandas sociales en la legislación boliviana". Consultado en: www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/catedras/gallegos/EducacioninterculturalbilingueBolivia

indígenas en discusión, sin llegar a realizarse, autonomía universitaria precaria, planes y programas cambiantes, surge una experiencia única en América Latina, la Escuela Indígenal de Warisata, que se examinará con detalle más adelante.

A mediados del siglo XX, la Revolución Nacional de 1952 inicia la etapa contemporánea de la historia boliviana, la misma que, pese a sus límites y a los golpes militares que también atravesaron ese período de la historia boliviana, fue más avanzada que la mayoría de los procesos de cambio ocurridos en América Latina (Guimarães y otros, 2009). La revolución del 52 realizó una reforma agraria que distribuyó la tierra como pequeña propiedad, sobre todo en el altiplano y en los valles andinos (Tapia, 2016). Esta se agotó en los años 1980 y su régimen fue sustituido por la aplicación de los preceptos del modelo económico y social neoliberal. En el marco de esta Revolución se implementó el segundo proyecto educativo nacional del período republicano, con la puesta en vigencia del llamado “Código de la Educación Boliviana”, que universaliza la educación, haciéndola gratuita y obligatoria.

A partir de estas transformaciones, en la segunda mitad del siglo XX se configuran nuevos sujetos políticos, que configuran un rasgo fundamental de la sociedad boliviana contemporánea,

“Desde fines de los setentas, pasando por los 80s y 90s, hay un proceso de expansión del sindicalismo agrario que implicó también una expansión de la sociedad civil, hasta el punto que la principal organización, la más grande y con influencia política, es la central campesina. Durante un tiempo en el seno de esta central estuvieron presentes campesinistas, izquierdistas varios e ideologías y fuerzas nacionalistas, socialistas y kataristas. Resistieron las reformas neoliberales, en particular la propuesta de un régimen de mercantilización generalizado de la tierra” (Tapia, 2016:2)

Mirada histórica de la educación desde la perspectiva de los gestores de la Revolución Educativa

“El pasado es el presente que permite ver el futuro” (Aguirre⁷⁴, 2016):

⁷⁴ Noel Aguirre. Viceministro de Educación Alternativa y Especial del Ministerio de Educación del estado Plurinacional de Bolivia, desde 2008

“Yo pienso que una persona que no tiene identidad no existe, que los pueblos que no tienen identidad no existen, si un pueblo no conoce su verdadera historia, si un pueblo no tiene pasado no puede tener futuro”. (Francisca Alvarado. Lideresa indígena boliviana⁷⁵).

Para comprender la propuesta actual de transformación educativa del Estado Plurinacional de Bolivia, con sus principios y características, se ha considerado importante complementar esta parte introductoria con la presentación de algunos hitos de la historia educativa, desde la interpretación que realizan en la actualidad los propios gestores de la Revolución Educativa. Se trata de una reconstrucción que recoge la perspectiva político - cultural ‘oficial’ del actual Ministerio de Educación. Se trata de una lectura histórica que ha respondido, según explica el actual Viceministro de Educación (Aguirre, 2016), a la necesidad de encontrar orientaciones para el nuevo proyecto educativo del Estado Plurinacional: “para nosotros el tema educativo tiene que ver con la historia de nuestro país, con Bolivia. Nosotros hemos revisado qué es lo que ha pasado con la educación y qué es lo que ha pasado con la historia de Bolivia y ahí hemos encontrado varias salidas de lo que deberíamos hacer y de lo que no deberíamos hacer”.

La educación en los pueblos originarios

La educación que se desarrolló en los pueblos indígenas originarios, cuya presencia es anterior a la Colonia, fue diversa de acuerdo a procesos de ‘socialización territorial’, marcados por la diferenciación histórica y geográfica de cada cultura. Según señala un documento oficial del Ministerio de Educación (2015-b: 9), “el horizonte cultural de sus procesos educativos era, además de integral, intrínseco a la vida cotidiana (a sus aspectos organizativos, políticos y productivos); eran por tanto, comunitarios, (...) además de la

⁷⁵ Citada en Cárdenas (2010:1)

búsqueda de una relación armónica y complementaria (...) con la Madre Tierra (naturaleza), el Cosmos y el mundo espiritual”.

Desde esta perspectiva, la educación de las sociedades preexistentes a la ‘invasión’ española estuvo vinculada con la propia vida y no con una institucionalidad determinada (Aguirre, 2015). Cuando los españoles llegaron a América, encontraron sociedades y civilizaciones con valores e identidad cultural, costumbres, artes, organización política, producción, saberes, conocimientos e idioma (Aguirre, 2013).

Invasión y colonización

“El Colonialismo moderno, siglo XVI en adelante, corresponde a la expansión violenta del capitalismo con acciones sucesivas de conquista, ocupación de territorios, sometimiento de poblaciones, extracción desmesurada de los recursos naturales, explotación, sometimiento y esclavización de las poblaciones nativas y africanas. Por eso, el Colonialismo está asociado con la expansión universalizadora de la modernidad, aunque ésta, al implantarse en territorios periféricos del sistema mundo, experimenta adecuaciones heterogéneas. Esto último significa que el Colonialismo no es solo la dominación de las potencias europeas o del capitalismo a escala mundial, sino la dominación de la civilización, según los códigos de la modernidad (Prada⁷⁶, 2014: 25)

A partir del siglo XV y durante todo el período de la Colonia, lo que se produjo es la invasión de una civilización por otra, no el descubrimiento de un continente salvaje, como se ha enseñado tradicionalmente, con supuestos claramente colonialistas (Aguirre, 2015).

Según esta perspectiva oficial los procesos educativos, a partir de la Conquista, se enmarcaron en la estructura colonial instaurada por la Colonización mediante mecanismos orientados no solo a legitimar el dominio político – militar, sino a reconfigurar la cultura de los pueblos indígenas originarios; según explica Silvia Rivera (Ministerio de Educación, 2012-a:12)

⁷⁶ Raúl Prada Alcoreza es sociólogo y filósofo boliviano, fue miembro de la Asamblea Constituyente de Bolivia y Vice ministro de Planificación Estratégica en el Ministerio de Economía y Finanzas hasta 2010.

“El ciclo colonial constituye un sustrato profundo de mentalidades y prácticas sociales que organizan los modos de convivencia y sociabilidad en lo que hoy es Bolivia, estructurando en especial aquellos conflictos y comportamientos colectivos ligados a la etnicidad, a través de lo que aquí llamamos colonialismo interno. En el período colonial formal, la polarización y jerarquía entre culturas nativas y cultura occidental se valió de la oposición entre cristianismo y paganismo como mecanismo de disciplinamiento cultural”.

A la modalidad educativa inicial, caracterizada por la Catequización, se introdujo la ‘encomienda’ como una acción de reordenamiento político administrativo y territorial, donde el encomendero debía amparar y adoctrinar al indio, y éste retribuirle con su trabajo.

La lengua española se impuso recién a fines del siglo XVIII, tras sofocar la rebelión de Tupac Amaru y Tupac Katari. Pese al castigo que impusieron los españoles a la población indígena rebelde con la prohibición de hablar las lenguas vernáculas y la obligación de hablar el castellano⁷⁷, en las comunidades y pueblos indígenas se continuaba manteniendo la identidad y sus sentidos más importantes a través de la educación del propio pueblo indígena originario. Se trataba de una educación altamente práctica y significativa que surgía de la propia comunidad y cuyo objeto era la conservación y desarrollo de la misma”. Según explica el Ministerio de Educación (2015-b:10):

Esta forma educativa subalterna se mantuvo a lo largo de toda la Colonia y la República, aunque su grado de despliegue haya sido obstaculizado debido propiamente a su situación de subalternidad. Sin embargo, también estas formas alternativas se superpusieron y la escuela colonial sirvió a los pueblos indígenas originarios en la lucha por la conservación y recuperación de tierras y su identidad”.

Educación en la época Republicana

Según la versión oficial que aquí se presenta, con la República fundada en 1825 surgió un Estado sin naciones porque ignoró a los pueblos y naciones indígenas originarias, campesinas. Existió una institucionalidad, pero no se produjo la recuperación del conjunto de la sociedad, lo que significa, desde la historia de los pueblos y naciones indígenas originarios y campesinos, que

⁷⁷ Tormen, Gabriel, (citado en: Imen, 2010:132).

estos no tuvieron un Estado. En consecuencia, según esta visión, en la República se negó el derecho a la educación a los pueblos indígenas y determinadas poblaciones, quienes en alguna medida lograron mantener formas educativas subalternas (Aguirre, 2016).

Con el despertar del siglo XX se inició el ciclo liberal que produjo el primer proyecto educativo nacional, según se indicó anteriormente. Si bien con estese introdujo el reconocimiento de la igualdad básica de todos los seres humanos, como ha explicado Silvia Rivera (Ministerio de Educación, 2012-a: 12), “en un contexto como el de la sociedad oligárquica del siglo XIX se asocia a un conjunto de acciones culturales civilizatorias, que implican una nueva y más rigurosa disciplina: el proceso de individualización y ruptura con pertenencias corporativas y comunales, el cual se legitima en los supuestos derechos asociados a la imagen ilustrada del ciudadano”.

Las escuelas indígenas y los aportes de la “escuelaayllu deWarisata”

Durante la primera mitad del siglo XX se mantuvo la negación del derecho a la educación para los pueblos indígenas. Sin embargo, dentro de la forma subalterna se presentaron acciones emergentes orientadas a ejercer ese derecho al margen del Estado (Aguirre, 2015). Este fue el caso de las “escuelas indígenas”, escuelas clandestinas creadas por los indígenas, a finales del siglo XIX y principios del XX, y que constituyeron espacios de resistencia comunitaria frente a los gobiernos liberales de turno y a la expansión del latifundismo (Ministerio de Educación, 2015-b). Desde el Estado se crearon a partir de 1905 las “Escuelas Ambulantes” para indígenas, con el fin de desarrollar la enseñanza de la lectura y escritura del idioma castellano (Ministerio de Educación, 2015-b).;

La mayor expresión de la educación subalterna de resistencia, dentro de la modalidad de escuelas indígenas, constituyó la denominada “*EscuelaAylludeWarisata*”, surgida en la década del 30 del siglo XX. Como se

verá a continuación esta experiencia ha sido rescatada como base para la construcción del modelo educativo de la Revolución del Estado Plurinacional, que se desarrolla en el presente capítulo. Por ello, se le dedica una atención especial dentro de esta reconstrucción histórica de la educación, organizada desde la versión oficial del Ministerio de Educación.

Warisatanaciócomounaexperienciaeducativadesde abajo,contraponiéndosealaideología liberal; configuró una estructura social-comunitaria de educación y se constituyó en un paradigma educativo de liberación que trascendió las fronteras internacionales, habiéndose replicado posteriormente en países como México, Perú, Ecuador (Ministerio de Educación, 2015-b: 13).

Warisata

inició sus actividades en 1931, impulsada por un indígena que había ganado experiencia educativa en los años previos, Avelino Siñani, y un maestro mestizo, egresado de la Escuela Normal de Sucre, Elizardo Pérez, quien relata del siguiente modo este encuentro fundacional (Pérez:2013:76,77)

“Corría el año 1917. En mi carácter de inspector del Departamento de La Paz, visitaba las escuelas del distrito, incluyendo las indígenas (...). Entonces, conocí la región de Warisata, donde funcionaba una de estas humildes escuelas fiscales (...). Mi visita no hubiera tenido ninguna trascendencia, si no hubiera encontrado, en la misma zona, otra escuelita, dirigida por un indio llamado Avelino Siñani.

Al referirme a este hombre, lo hago con una emoción contenida (...) preclaro varón de la estirpe aymara (...) un ejemplo de las más altas virtudes humanas. (...) Y hubo de ser un indio (...) , bajo su exterior adusto, enteramente kolla, se ocultaba una alma tan pura como la de un niño y tan esforzada (...). No importa que apenas dominara el alfabeto y su castellano fuera elemental: su cultura no residía en los ámbitos de Occidente; era la cultura de los viejos amautas del Inkario, de los sabios indígenas de antaño, capaces de penetrar tanto en el misterio de la naturaleza como en el de los espíritus humanos. Avelino Siñani era la encarnación de la doctrina contenida en el ama sua, ama llulla, ama kella. (...) ¿Cómo no ayudar y estimular a este hombre? (...)

Quede, pues, señalado mi encuentro con Avelino Siñani como uno de los antecedentes que contribuyeron decididamente a encaminarme a la fundación de Warisata”.

La obra de Warisata duró una década, puesto que, según el testimonio de uno de sus fundadores⁷⁸: “más tarde la obra fue salvajemente destrozada por la barbarie feudal, saqueadas las escuelas, perseguidos los maestros, encarnecidos los indios”. Según este mismo testimonio, Warisata contribuyó a forjar en el país un movimiento ideológico nacional alrededor del problema del indio, dándole alcances económicos, sociales y culturales, movimiento que se convirtió a su vez en un antecedente decisivo para la revolución de abril de 1952 y la reforma agraria de 1953 (Pérez, 2013), acontecimientos que se detallan más adelante.

La experiencia de la ‘Escuela-Ayllu de Warisata’, como la denominaron sus fundadores, ha sido rescatada como referente histórico del Modelo Pedagógico construido por la actual Revolución Educativa del Estado Plurinacional. El Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional del Ministerio de Educación resalta el significado de Warisata del siguiente modo (Pérez, 2013:12):

“Warisata fue el punto de mayor elaboración de un movimiento de larga data de los pueblos indígenas de tierras altas por establecer una educación que permita la defensa de las tierras y el modo de vida propio” (...). Warisata fue una experiencia que estableció una genuina educación integral, que no reducía la educación a la alfabetización, sino que la entendía a partir del trabajo en el aula, los talleres y la chacra. Warisata no redujo la escuela a su propio espacio autoreferencial, sino que se abrió a los problemas del Ayllu, de modo que hasta participaba de la administración de justicia y de la defensa de los indígenas de los abusos de los hacendados. La escuela de hecho, debía convertirse en un centro irradiador del desarrollo de la comunidad, como la encargada de activar la propia economía regional, a partir de la industria familiar y la agricultura. Organizativamente, fue un ejemplo de incorporación de instituciones indígenas milenarias, cooperativas y recíprocas, para resolver problemas del presente”.

El Ministerio de Educación del Estado Plurinacional ha recuperado, a su vez, importantes lecciones de esta experiencia, integrándolas como dimensiones del modelo educativo socio comunitario, fundamento de la política educativa actual del sistema educativo. A continuación se sintetizan las dimensiones más destacadas por Aguirre, (2016):

⁷⁸Texto de Carlos Salazar Mostajo en el prólogo a la primera edición del libro Warisata la escuela Ayllu de Elizardo Pérez (Pérez, 2013). La primera edición fue publicada en 1962.

- *La reivindicación del derecho a la educación.* Warisata es una expresión con formas propias de la reivindicación de este derecho históricamente negado a los pueblos originarios, indígenas, campesinos.
- *La práctica vital de la interculturalidad.* Warisata es ejemplo de una de las mejores expresiones de interculturalidad, donde se integran la visión de Elizardo Pérez – mestizo, castellano hablante- con la visión de Avelino Siñani y su comunidad aymara, desde una práctica vital de interculturalidad.
Se fortalece la identidad cultural de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, despertando su conciencia crítica y activa.
- *La propuesta pedagógica.* Denominada por algunos como ‘Pedagogía del Adobe’ “tiene una concreción completamente práctica en la educación productiva”, en el aprender produciendo (Pérez, 2013). La experiencia comenzó por elaborar el adobe y construir la propia escuela, luego se convierte en una práctica cotidiana en todo el proceso educativo, que reconstituye los valores comunitarios del Ayllu promoviendo una escuela productiva basada en la cosmovisión indígena.
- *El valor de la comunidad y su capacidad de toma de decisiones.* Este cuarto rasgo proviene de la Ulaca, el gran consejo indígena o parlamento de los amautas. La decisión de cómo va a ser la educación en Warisata no es una decisión solo del director, de los maestros o inclusive de los padres de familia, sino del conjunto de la comunidad. No solamente discute el caso de la escuela sino mira el tema educativo como el conjunto de temas sociales, culturales. Además es un poder real de la comunidad que toma decisiones respecto a la escuela.
- *Nuevo sentido de la escuela:* se sale del aula y comienza a vincularse con la dinámica propia de la vida cotidiana. La escuela tradicional reducida a las aulas (bancos, tizas) se extiende al taller productivo, al taller artístico, a la cosecha, la siembra, la artesanía. La escuela no determina qué enseñar en términos técnicos, es la comunidad y la región la que determina a qué necesidades tiene que responder en la

parte productiva. Se adecua el calendario escolar a las actividades agrícolas y pecuarias.

- *La organización de núcleos.* No es suficiente que una escuela quiera cambiar la educación, tiene que ser un conjunto de escuelas interactuando de manera complementaria dentro de una región, con sus potencialidades productivas y sus necesidades.

La Revolución de 1952 y el “Código de la Educación Boliviana”

Como se indicó anteriormente, en este período se creó e implementó el segundo proyecto educativo nacional del período republicano, expresado en el “Código de la Educación Boliviana” de 1955, cuyo propósito fue “modernizar a la sociedad, bajo principios civilizatorios, homogenizadores y nacionalistas” (Ministerio de Educación, 2015: 14).

Como medida complementaria al Código, el año 1957 se promulgó el Decreto Supremo No 04688 del Reglamento de Escalafón Nacional del Servicio de Educación, que norma la carrera docente y administrativa del magisterio, vigente hasta hoy” (Ministerio de Educación, 2015: 14). La Revolución del 52 “legitimó los derechos ciudadanos de la población marginada intentando incluirlos bajo el paraguas de un proyecto de nación mestiza” (Ministerio de Educación, 2015-b).

La Reforma educativa de los 90’s bajo el modelo neoliberal

Desde 1985 hasta el 2005 se aplicó en Bolivia un modelo neoliberal como muchos países de la región con una economía basada en el libre mercado y en la iniciativa privada, que “trajo pobreza, desempleo y acumulación del ingreso en pocas manos” (Arce, 2016)

En este contexto se diseñó e implementó el tercer proyecto educativo nacional del período republicano. Esta reforma educativa de la última década del siglo anterior fue considerada por los sindicatos de maestros y otros sectores opuestos, como la tercera de las 'leyes malditas', junto a las de la capitalización y la participación popular.

Iniciada en julio de 1994 con la Ley No 1565, esta Reforma Educativa fue parte de un paquete de medidas neo liberales, que no logró un cambio estructural de la educación (Ministerio de Educación, 2015-b). Un documento oficial del actual Ministerio de Educación retrata del siguiente modo los límites de esta Reforma:

“Los principales propósitos planteados fueron el desarrollo de una educación orientada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, la interculturalidad y el bilingüismo, y adoptó como base psicopedagógica el enfoque constructivista, descontextualizado del medio y la realidad educativa, imponiendo una orientación individualista, humanística, modernizadora y globalizadora” (...).

La Reforma Educativa privilegió el aprendizaje y el desarrollo de un currículo por competencias, desarrollando competitividad individualizada en el aprendizaje, fomentando la formación de recursos humanos como mano de obra barata para que engrosen las industrias, fábricas y empresas transnacionales privatizadas por el Estado, respondiendo a las políticas económicas del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. No se planteó articular la educación al objetivo estratégico de transformar la matriz productiva del país para superar la dependencia económica”. (Ministerio de Educación, 2015-b:15-16)

Hay que destacar, sin embargo, que junto a las críticas a esta reforma educativa alineada con el proyecto político neoliberal, se han reconocido avances importantes en campos como la educación intercultural bilingüe. En este caso, se ha destacado el mecanismo participativo con alcance y cobertura nacional de configuración de Consejos Educativos de Pueblos Originarios-CEPOS (aimara, quechua, guaraní y multiétnico amazónico) creados por ley y organizados autónomamente, en el marco de la Reforma Educativa (López y Küper, 2004:61)

Siglo XXI: transformaciones sociales y transición a la Revolución Educativa

El nuevo siglo se abrió en búsqueda de un nuevo horizonte político. Un ciclo de movimientos sociales de 2000 a 2005, previos al Gobierno del Presidente Evo Morales y a la instalación de la Asamblea, configuraron un período de luchas sociales con movilización prolongada, protagonizadas por una proliferación de múltiples movimientos en permanente ofensiva, que tuvieron dos hitos centrales: las ‘guerras del agua y del gas’ (Prada, 2013).

Durante esta fase se produjeron diversas alianzas del sindicalismo campesino con las organizaciones indígenas de tierras altas, en territorios quechuas y aymaras, hasta la realización de la asamblea constituyente, teniendo como proyecto la reconstitución y el reconocimiento de sus territorios colectivos. (Tapia, 2016)

A estas alianzas se refiere Félix Cárdenas⁷⁹ (2010) cuando reconoce que los procesos que llevaron a la Constituyente no partieron de cero, sino de debates previos en todos los escenarios, a partir de los congresos históricos de 1989, tanto de la CTUSB como de la COB. Menciona las incesantes discusiones desarrolladas durante estas décadas en el seno de las organizaciones, orientadas a encontrar un nuevo horizonte político ideológico que pueda guiar las luchas del movimiento popular. Cárdenas sitúa esta dinámica dentro de un proceso que denomina de “descolonización interna” en la búsqueda de objetivos más profundos pero sobre todo reales:

“La marcha de los indígenas de las tierras bajas por “territorio y dignidad” (1991), las luchas de los sindicatos obreros frente al modelo neoliberal (1986-2003), van posicionando en el imaginario colectivo un sentido común, pasar de la lucha sindical a la lucha política, la lucha por el poder. Ya no se trata solamente de reivindicaciones sectoriales sino, y por sobre todo, de un cambio profundo estructural”(Cárdenas, 2010:17).

⁷⁹ Félix Cárdenas es un intelectual aymara, dirigente campesino, ex candidato a la Presidencia de la República en 1993 por el eje Pachakuti. Miembro de la Asamblea Constituyente, donde fue presidente de la comisión “Visión País”. Posteriormente, Vice ministro de Descolonización del Gobierno del Estado Plurinacional.

Para este dirigente histórico, el derrocamiento de Gonzalo Sánchez de Lozada en 2003⁸⁰ tuvo la gran virtud de unir por primera vez a todo el pueblo boliviano, puesto que se funden en una sola fuerza tanto la lucha cultural de los pueblos indígenas y los campesinos y la lucha obrera de los sindicatos. “En las jornadas de octubre comprendimos la potencia de nuestra unidad, comprendimos que es posible cambiar el país uninacional por otro plurinacional. Así llegamos a la Asamblea Constituyente” (Cárdenas, 2010:18).

En efecto, como se analizó en el capítulo anterior, con la Asamblea Constituyente se inauguró una nueva etapa de grandes transformaciones políticas y sociales en la historia de Bolivia, con un periodo de transición, que ha sido caracterizado del siguiente modo en palabras de Prada (2014:26):

“En Bolivia, el camino optado de la transición descolonizadora tiene el nombre de Estado Plurinacional comunitario y autonómico, que concibe un nuevo mapa institucional y la transformación estructural del Estado, de acuerdo con su condición plurinacional y comunitaria, el sistema político de la democracia participativa, para un ejercicio pluralista de la democracia, directa, representativa y comunitaria”.

García Linera, Vicepresidente de Bolivia durante los Gobiernos de Evo Morales, caracterizó al proceso boliviano como un gobierno de transición, cuya función fundamental era consolidar derechos por la vía estatal y asegurar la nueva correlación de fuerzas favorable al campo popular, con la mira puesta en potenciar y abrir un nuevo ciclo de luchas del movimiento. Al respecto, se preguntó: “¿cómo pensar en la posibilidad de una nueva democratización de la sociedad que no sea cuánto hace el gobierno, sino cuánto vuelve a movilizarse nuevamente la sociedad para ir por encima o por debajo del gobierno, a una nueva oleada? Esta es nuestra esperanza” (citado en Thwaites, 2010).

El mismo García Linera (2010) ha descrito la historia reciente de Bolivia como una dinámica que ha seguido un proceso de cambio con varios momentos:

⁸⁰“Después de activar y protagonizar una gran eclosión social, que tuvo el trágico saldo de cerca de 70 muertos a bala y más de 500 heridos, el 17 de octubre de 2003 fue derrocado el presidente Sánchez de Lozada. Sobre este acontecimiento y la sucesión en el poder por parte del Vicepresidente Carlos Meza, la Central Obrera Boliviana (COB), en el Ampliado Nacional, sacó una conclusión principal: los obreros, campesinos, naciones oprimidas y clases medias empobrecidas no le arrebataron el poder a la 'clase dominante' porque 'no cuentan' aún con un partido revolucionario”. (Alan Woods y Jorge Martín. “Bolivia: la clave de la revolución andina”. La Paz, 22 de octubre de 2003. Consulta: 18 de noviembre 2016).

crisis estatal que produjo la transición de un tipo de estado neoliberal–colonial a un nuevo tipo de ‘Estado plurinacional’, ‘autonómico’ y con una ‘economía social comunitaria’, que en la fase actual se consolida en una estructura estatal. Bajo esta, Bolivia procura en los últimos años “encontrar una vía democrática a la construcción de un socialismo de raíces indígenas, el ‘socialismo comunitario’.

Con la segunda victoria electoral del Presidente Evo Morales en las elecciones de 2009, el proceso revolucionario se consolidó con la instauración constitucional del proceso de construcción del Estado Plurinacional. A esta nueva etapa, García Linera (2011) la identifica como la quinta fase del proceso del cambio, donde emergen las “tensiones creativas” al interior del bloque popular revolucionario, siendo la primera la reconfiguración de la relación Estado – movimientos sociales. Explica al respecto que el proceso de transición política se construye en una dinámica permanente de tensiones entre Gobierno de movimientos sociales vs Gobierno del Estado, de contradicción viva entre democratización vs ‘monopolio’, entre monopolio y desmonopolización, entre concentración de decisiones y democratización de decisiones (García Linera, 2010).

En la misma línea de análisis sobre el proceso de cambio, García Linera explica estas tensiones entre Estado y movimientos sociales, que se presentan en dos dimensiones: por una parte al Gobierno se le exige concentración rápida y oportuna de la toma de decisiones, puesto que la gente espera acciones ejecutivas prontas que den respuestas concretas a sus necesidades materiales. Por otra parte, a la vez como organizaciones sociales indígena-campesinas, obreras y populares en el Gobierno, se tiene una dinámica orgánica que exige debate, deliberación, reconsideración de temas y propuestas, ampliación de participantes en torno a esas decisiones (García Linera, 2011).

En el marco de este análisis la tensión entre Estado y Movimientos Sociales se produce entre la reciente expansión material del Estado social y la tradicional función (estatal) de las comunidades y sindicatos agrarios”. Tanto en tiempos coloniales como republicanos, el Estado no les dio nada ni al sindicato ni al

ayllu, y quien se constituyó en la institución encargada de proteger social y políticamente a los miembros de la comunidad fue el propio sindicato-ayllu”, encargado de proteger socialmente al afiliado, organizando el trabajo común para construir escuelas, abrir caminos (García Linera, 2011)

Reconfiguración política de la educación y cambio de contenido social del Estado

Este proceso de transición descrito incide en la reconfiguración del campo de la educación. Los cambios no solo se producen a nivel del discurso constitucional y jurídico que modificó su sentido y función social, como se vio en el capítulo anterior, sino en las condiciones para reorientar la gestión de la política social estatal, puesto que la educación pasa a constituirse en uno de los grandes frentes de acción social de un Estado protagonista.

En esta nueva etapa se produce “la apropiación del Estado por parte del sindicato-ayllu en lo que se refiere a sus funciones organizativas y de gestión, es decir de socialización y comunitarización creciente del poder como parte de una profunda revolución política de la sociedad” (García Linera, 2011:33). Según este análisis, la cuestión es que al cambiar el contenido social del Estado, al construirse la “función social-protectora” del mismo, como iniciativa y programa revolucionario de los sindicatos indígena-campesinos, paradójicamente se está a la vez perdiendo el poder territorial del propio sindicato, que ahora comienza a dejar de lado sus funciones protectoras anteriores como salud, educación, construcción de caminos y comunicación, que ahora pasan a ser ejecutadas por el Estado (García Linera, 2011).

La educación, considerada como “función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado” (Art.1. Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia. 2009), se reconfigura en sus propósitos, proyectos y obras, absorbiendo en el Estado y sus instituciones la responsabilidad de gestora y a la vez expresión de esta nueva sociedad en transición. De hecho, se asiste a la expansión de la

demanda del ejercicio de los derechos, incluyendo la educación, por parte de los sectores sociales, que la reconocen como responsabilidad estratégica del Estado, disminuyendo el espacio político de la institucionalidad local del sindicato ayllu.

3.2. Proceso de la revolución educativa del Estado Plurinacional

La revisión de la trayectoria de las políticas que han caracterizado a la “Revolución Educativa”, permite diferenciar tres etapas con sus respectivos énfasis y características que aquí se denomina como: preparatoria (período 2002 -2005), de transición (período 2006 – 2010) y de profundización (2011 en adelante).

3.2.1. Etapa preparatoria: creación de las condiciones

Esta etapa se caracteriza por las críticas a la reforma de los 90’s y el surgimiento de nuevas demandas a la educación, en el contexto de las movilizaciones sociales contrarias a las políticas neo liberales de la época. Como se analizó en el capítulo 1, fue en este período que se difundió en el campo social el imaginario del Suma Qamaña (Vivir Bien). Según el Ministerio de Educación (2015-b), en el año 2004, tras el accionar de los movimientos sociales se crean las condiciones necesarias para promover un proceso de cambio en el Sistema Educativo Nacional.

En el contexto de inestabilidad política de inicios del nuevo siglo, la reforma educativa del 94 comenzó a tener dificultades en su aplicación, sobre todo entre 2002 hasta 2005. “Los énfasis que se le dan a la reforma educativa son mucho menores a los que había en el primer periodo y entonces comienzan a surgir una serie de demandas de relanzamiento de los cambios en educación” (Aguirre, 2015).

A la vez, las organizaciones de los pueblos indígena originario campesinos encontraron debilidades técnicas y de gestión en la implementación de la Ley

de Reforma Educativa, (Ministerio de Educación, 2015-b). Paralelamente, se desarrollaron eventos nacionales con talleres temáticos y congresos departamentales de educación, promovidos por el Ministerio de Educación y Culturas junto al Consejo Nacional de Educación, como antesala al II Congreso de Nacional de Educación⁸¹.

En este escenario, los sindicatos de maestros confrontaban a la reforma, de manera semejante a lo que ocurría en América Latina y otras partes del mundo frente a las reformas educativas de la década de los noventa. Al respecto Contreras y Talavera (2004: 65) han destacado para el caso de Bolivia que los motivos más comunes de la oposición eran “de corte ideológico” (como percibían a las reformas educativas parte del “paquete neoliberal” se oponían a ellas); de “corte corporativo” (las medidas de las reformas afectaban sus intereses como gremio y reducían o eliminaban las prebendas de su profesión) y de “corte salarial” (es decir, reivindicaciones económicas”).

Los autores señalan que los líderes sindicales de los maestros urbanos (CTEUB) y rurales (CONMERB) argumentaban que la reforma educativa se desarrolló a partir de una hipótesis falsa: considerar que los maestros son la causa principal del estado paupérrimo de la educación. “Esto que se percibe como un prejuicio contra los maestros es la base de la desconfianza que existe entre las autoridades educativas y los líderes sindicales”. A ello añaden un hecho muy significativo que separa al gobierno de los sindicatos de maestros, las diferentes opiniones que mantienen sobre el propósito de la educación y los objetivos de la reforma” (Contreras y Talavera, 2004).

Según análisis posteriores realizados por los gestores de la Revolución Educativa del Gobierno de Evo Morales, los aspectos críticos de la Reforma Educativa de los 90 se pueden resumir en las siguiente cuestiones clave (Aguirre, 2015).

- a) Subordinación de manera mecánica -sin análisis, ni crítica- a un modelo económico.

⁸¹ Este evento, finalmente, no se concretó.

- b) Traslado mecánico, en términos pedagógicos–metodológicos de un modelo externo a la realidad boliviana, sin haber hecho primero un análisis de su validez, sin haber realizado una adecuación a la realidad boliviana y sin haber complementado con el conocimiento local.
- c) Fundamentación en una ideología mucho más global de ‘capital humano’, donde predomina la visión de la educación como un bien, una inversión, un capital que, por lo tanto, tiene que reeditar beneficios.
- d) Concentración de la Reforma solamente en educación primaria y reducida al mundo escolarizado, lo que responde a una equivocada interpretación por parte del Banco Mundial, institución asesora y financiadora de la Reforma.
- e) Reduce al maestro a un rol de mero ejecutor. Se crean los asesores, encargados de transferir las guías y los métodos para su implementación por los maestros.
- f) Incorpora un enfoque de la interculturalidad, que termina restringiéndola solo para el indio, para el campesino, sin una visión política de que toda la sociedad debería cambiar y debería hacerse intercultural, lo que implica reponer los derechos de los pueblos y las naciones indígenas originarias.

Las críticas mencionadas dan señal, a la vez, de aspectos relevantes que configuran la perspectiva orientadora de la propuesta de la revolución educativa boliviana, como se verá a continuación.

3.2.2. Etapa de transición a la nueva educación

Durante esta etapa, el aspecto más resaltante lo constituyen las disputas y la búsqueda de consensos con actores y movimientos sociales en torno a los cambios propuestos para la educación. Bajo el gobierno del presidente Evo

Morales⁸², primer mandatario de origen indígena en la historia del país, electo en diciembre de 2005 con el 54% de los votos, se empezaron a construir los lineamientos y estrategias de lo que constituiría la cuarta propuesta nacional de reforma educativa en la historia del país, denominada 'Revolución Educativa'.

En 2006 se creó por Decreto Supremo No 28725 la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana⁸³ que reemplazó al Consejo Nacional de Educación. Tuvo a su cargo la redacción de un documento de consenso sobre las nuevas políticas educativas, cuyos resultados fueron presentados y trabajados en el II Congreso Nacional de Educación realizado en setiembre del 2006 en la ciudad de Sucre, de donde emergió la propuesta del proyecto de Ley de Educación, denominado 'Abelino Siñani – Elizardo Pérez' (Ministerio de Educación, 2015-b).

Entre la primera aprobación de la Ley, en septiembre 2006, y la promulgación final en diciembre 2010, transcurrieron más de 4 años, período en que se extendieron los debates y conflictos en torno a la nueva Constitución, ya analizada en el capítulo 2. Durante este lapso hubo también un largo proceso de disputas y de conciliación de criterios por parte del Gobierno y distintos actores sociales respecto a los contenidos de la propuesta de nueva Ley de Educación. Estos años del primer Gobierno de Evo Morales corresponde, a la vez, a la primera etapa de la gestión educativa del Ministerio de Educación, con la puesta en marcha de algunos programas, pero sin contar aún con el nuevo marco constitucional ni legal de la educación

⁸² De origen aymara, desde su niñez, ayudó en las tareas agrícolas familiares. Tempranamente se involucró en la organización sindical y hacia 1985 fue nombrado secretario general del sindicato cocalero. A lo largo de los 80 y 90 fue parte y dirección de la resistencia frente a la aplicación de las políticas neo liberales. En 1997 fue electo diputado bajo la sigla de Izquierda Unida y en 2002 se presentó a elecciones nacionales como candidato presidencial, donde alcanzó el 21% de votos, apenas 1.6% debajo del electo Sánchez de Losada (Imen:2010: 111-12).

⁸³ Estuvo compuesta por 22 instituciones y organizaciones nacionales, entre otras, la COB, los sindicatos de maestros urbano y rural, la Confederación de Estudiantes Normalistas, la CSUTCB y los Consejos Educativos Aymara (CEA) y de la nación Quechua (CENAQ), Federación de Mujeres Campesinas de Bolivia – Bartolina Sisa (FNMCB-BS), Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), Confederación de Empresarios Privados de Bolivia (CEPB).

Para apreciar en alguna medida las disputas de este período en torno a la nueva propuesta de Ley de Educación, a continuación se resumen algunas de las tensiones y acuerdos con diversos actores ocurridos durante esta fase de transición. En primer lugar, los maestros rurales asumieron la propuesta de Ley como propia. Según Aguirre (2015) los dirigentes del Gobierno presentaron la propuesta de Ley al ampliado de maestros rurales⁸⁴ y luego de discusiones internas tomaron la resolución de hacer suya la Ley de la Educación señalando que no permitirán que se modifique su contenido.

Este proceso no estuvo exento de divergencias. Entre los maestros urbanos había un sector que se resistía y objetaba la propuesta de Ley debido a contradicciones ideológicas, así lo expresaron en el XXI Congreso de la CTEUB en 2007 (Imen, 2010). En este contexto de acuerdos y divergencias se destacan según los representantes del Gobierno, la voluntad de diálogo y el consenso finalmente alcanzado con el sindicato.

Por su parte, los sectores indígenas exigían que la autonomía educativa se plasme en cada región y que se refleje en la ley. Este fue una de las cuestiones de mayor discusión debido a la necesidad del gobierno de promover la integración de Bolivia frente a las demandas de las autonomías por parte de los pueblos indígenas, en coherencia con el proyecto plurinacional basado en la reconstitución y el reconocimiento de sus territorios colectivos, mediante un ejercicio pluralista de la democracia, directa, representativa y comunitaria.

Finalmente, la Iglesia Católica también entró en el escenario de disputas. De acuerdo con Aguirre (2015) se acercó al diálogo casi con una actitud gremial, como con un pliego petitorio (“este es mi pliego y este punto tenemos que discutir y me tienes que resolver”). Se levantaron resistencias, entre otras razones, por la decisión de la Constitución y la Ley de que el Estado asume exclusivamente la formación de maestros y, en consecuencia, las normales privadas, incluyendo las regentadas por la Iglesia, tenían que cerrarse. Sin embargo, a pesar de las diferencias, finalmente también con este actor se lograron consensos.

⁸⁴ El ampliado es el espacio de encuentro de los principales dirigentes de toda Bolivia a nivel regional, a nivel departamental y a nivel nacional

Avances de la Revolución Educativa

La estadística disponible confirma los avances de la educación boliviana a esta altura del proceso de transformación. Se mencionan a continuación algunos datos extraídos del Informe Presidencial 2006 – 2016 presentado por el Presidente Evo Morales (Estado Plurinacional de Bolivia, 2016:23-29), los mismos que se han seleccionado por su relación directa con las políticas docentes y de formación, temas de interés del presente estudio que se analizan con detalle más adelante:

Cuadro N° 2: Logros significativos de la Revolución Educativa en Bolivia

- Bolivia fue declarada libre de analfabetismo en 2008, al haber alcanzado una tasa de 3,8%. La evolución de la tasa de analfabetismo fue de 20% en 1992 a 2,9% en 2015.
- La tasa de abandono en educación en el nivel primario desciende de 7,5% en 1985, a 5,5% en el año 2000, 5,3% en 2006 y a 1,2% en 2015. Se reconoce como un factor importante el bono escolar Juancito Pinto.
- La inversión en educación como porcentaje del PIB creció de 4.5% en 2005 a 8.5% en 2015.
- La inversión en educación (en millones de bolivianos) ha tenido un crecimiento del 217% en el período, pasando de 3.472 en 2005 a 20.709 en 2016.
- Disminución de la tasa de paralización a causa de huelgas docentes. Entre 1985 y 2005 hubo 953 días de paro de maestros mientras que en el periodo 2006-2016 bajó a 40 días las paralizaciones.
- Entrega de computadoras a 128.226 docentes como parte de las políticas de desarrollo profesional docentes.
- Apoyo a las escuelas superiores de maestros. Inversión de 196 millones de bolivianos en 27 escuelas superiores y 20 escuelas académicas”
- Apertura de normales cerrados en tiempos neoliberales; se reabrieron todas las normales cerradas y se atendió su calidad.

- Titulación de 72.688 maestros con el grado de licenciatura.
- Participación de 141.050 maestros en el Programa de Formación Complementaria PROFOCOM.
- Mejoramiento de la profesión docente que pasó de una formación de tres años como técnico superior a cinco años con el grado de licenciatura para asegurar la calidad de la formación de maestros.
- Reducción de la tasa de maestros interinos, del 18% en el 2006 al 5% en 2015.

3.2.3. Etapa de profundización de las transformaciones del sistema educativo

“La Revolución Educativa que se viene implementando en el Estado Plurinacional de Bolivia desde 2006 recoge las aspiraciones del pueblo boliviano referidas al derecho por la educación vinculándola al cambio estructural de la sociedad; no es, por tanto, una ingenua pretensión de cambiar la sociedad sólo desde la educación sin la conciencia de que todos los sectores del Estado deben confluír en sus políticas y acciones a la construcción de un Estado basado en el respeto e igualdad entre todos, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda de vivir bien; con respeto a la pluralidad económica, jurídica, política y cultural de los habitantes de esta tierra; en convivencia colectiva, con acceso a agua, trabajo, educación, salud y vivienda para todos”⁸⁵ (Ministerio de Educación, 2015-a:9).

En el capítulo anterior se precisó que la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional se aprobó en el año 2009 y la nueva Ley de Educación ‘Avelino Siñani- Elizardo Pérez’ No. 070, se promulgó el 20 de diciembre del 2010. Su firma se llevó a cabo en la sede de la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia, como símbolo del acuerdo y apoyo del sindicato y del consenso alcanzado con diversos actores educativos⁸⁶. El Ministerio de Educación (2015-b) ha manifestado que a partir de la gestión 2007, la Revolución Democrática y Cultural promovida por el Estado posibilitó que la

⁸⁵ Aquí el Ministerio incorpora un texto del *Preámbulo* de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. 2009

⁸⁶ “Los maestros rurales pidieron que se firme ahí y se firmó en la sede sindical de los maestros rurales. Este hecho tiene mucho significado por eso hay que mencionarlo” (Aguirre, 2015).

Asamblea Constituyente dé curso a la Nueva Constitución Política del Estado y, mediante ella, a la Revolución Educativa en todos sus niveles y modalidades.

Desde la promulgación de la Ley de Educación y la construcción del denominado 'Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo' se inició una nueva etapa de profundización de las transformaciones del Sistema Educativo Plurinacional, sostenido en estos dos pilares: el fundamento legal (Ley), por una parte, y el marco pedagógico-curricular, por otra, el mismo que tuvo un paulatino proceso de construcción y aplicación a partir de 2013, como se verá enseguida. Según el Ministerio de Educación (2015-b:16) "la creación de las bases y fundamentos del nuevo Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo respondió a las demandas de la sociedad boliviana y a las políticas de cambio impulsadas por la revolución Democrática y Cultural, junto a los movimientos sociales".

El Ministro de Educación⁸⁷reconoció más adelante que el inicio de la implementación del nuevo Modelo constituye un hito en el proceso de consolidación de la transformación educativa y destaca su función articuladora entre la formación y los cambios sociales en el nivel macro:

"(...) el año 2013 representa un momento histórico en la educación boliviana porque se pone a la práctica el Currículo del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, en los primeros cursos de Primaria y Secundaria. Este modelo sustentado en la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez' articula los procesos de formación integral de las personas con los cambios políticos y sociales del país, revaloriza los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afro bolivianas, para superar la condición colonial y transformar la realidad" (Ministerio de Educación, 2014: 7)

Para la máxima autoridad, los primeros pasos en la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo corresponde, efectivamente, al inicio de la concreción del horizonte de transformación educativa planteado en la Ley 070, lo que ha implicado un importante esfuerzo participativo y comunitario (Ministerio de Educación, 2015-b:3). En este proceso de implementación del nuevo Currículo, el Ministerio ha diseñado diversas estrategias, entre las que

⁸⁷Roberto Aguilar Gómez ha sido Ministro de Educación desde 2008, con mayor antigüedad en el cargo del Gabinete del presidente Evo Morales y el Ministro con mayor permanencia de las últimas décadas al frente del Ministerio de Educación. Este ha sido, sin duda, un factor que ha permitido asegurar continuidad y estabilidad a las políticas educativas.

destaca la formación de maestros, conjuntamente con lineamientos y orientaciones metodológicas, producción de materiales, un nuevo sistema de evaluación, la enseñanza en lenguas nativas, modalidades de titulación y la armonización de currículos regionalizados (Ministerio de Educación, 2014).

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo: horizonte de transformación educativa

Resulta importante recoger los elementos centrales de la propuesta del Nuevo Modelo Educativo puesto que constituye el núcleo político-pedagógico de la apuesta por un sistema educativo transformado; la propuesta curricular da sustento orientador a las transformaciones educativas en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas construcciones –el modelo con su propuesta curricular– entran a funcionar como una bisagra o engranaje articulador de los procesos de formación y las transformaciones políticas y sociales”. Con ello se aspira a traducir la estrategia política transformadora de la Educación, definida en los principios y fines contemplados en la Constitución y la Ley, con el quehacer pedagógico cotidiano del aula, el mundo de la institucionalidad educativa y las interacciones con la comunidad. Aquí radica la apuesta por la incidencia transformadora de la Educación que, como se verá más adelante, para su concreción colocó al docente como actor central del cambio educativo. Dado este rol estratégico asignado a los maestros, cobró importancia político-ideológica la formación del docente basada en el enfoque de la denominada “descolonización del pensamiento”.

Es importante resaltar que la identidad de este nuevo modelo proviene tanto de la participación del propio magisterio en su construcción como de la originalidad de su enfoque, principios y bases. Sus actores consideran que rompe con los moldes y recetas impuestos por las agencias internacionales, como fue el caso de la imposición del Banco Mundial respecto a la reforma educativa de los años 90. Destacan que es resultado del ejercicio de

soberanía política y cultural, derivada de la constitución y la ley, analizado en el capítulo 2.

La nueva propuesta curricular brinda atención especial al rescate y revalorización de las raíces milenarias y saberes de los pueblos indígenas, como ejercicio de afirmación cultural bajo el principio de pluralismo epistemológico. Por otra parte, destaca el énfasis puesto en la dimensión estratégico-político-cultural de la 'descolonización'. Así mismo, en el enfoque curricular adquiere un fuerte peso la dimensión contextual orientada por la prioridad del principio de pertinencia, que pone atención a la dimensión técnico-productiva orientada a la resolución de las necesidades, inequidades y exclusiones históricas.

Durante el III Encuentro Pedagógico Nacional⁸⁸, realizado en diciembre 2013, al término del primer año de implementación, los actores educativos valoraron positivamente la apropiación lograda del MESCP, argumentando que no lo consideran una imposición del Ministerio de Educación dado que todos comparten la necesidad y exigencia histórica de transformar la educación. Sin embargo, subrayaron la necesidad de formar a los padres y madres de familia para que acompañen el proceso de transformaciones y demandaron a los directivos de las instituciones educativas y a las autoridades locales y departamentales constituirse en referentes de la implementación del MESCP. Por otra parte, los participantes advirtieron la heterogeneidad presentada en la comprensión de los principios orientadores del MESCP: "no todos los participantes hablan de lo mismo cuando se refieren a la educación descolonizadora, comunitaria, intra e inter cultural y productiva" (Ministerio de Educación, 2014: 15). Queda así delineados los retos futuros.

Componentes y características del nuevo Currículo

Se describen a continuación algunas características del nuevo Currículo del Sistema Educativo, de acuerdo a la propuesta oficial presentada por el Ministerio de Educación (2015-b).

⁸⁸ Los Encuentros Nacionales constituyen una modalidad instalada por el Ministerio de Educación para la rendición de cuentas, evaluación e intercambio de experiencias, con los docentes y actores directos de la Revolución Educativa.

Se destacan dos fuentes que aseguran su pertinencia social e histórica; por una parte, su punto de partida basado en el análisis crítico de la realidad histórica de la educación boliviana -reseñada en la sección anterior- y, por otra, la recuperación de experiencias de la propia historia educativa, como la de la 'Escuela Ayllu Warisata', analizada también. El Ministerio de Educación (2015-b: 17-19) enfatiza que la identidad del nuevo modelo educativo reside en la respuesta que da a cuatro problemáticas no consideradas por las anteriores reformas educativas:

- a) *Condición colonial y neocolonial de la educación*: desprecio a las culturas propias, ahonda la exclusión y la discriminación; Impone contenidos enajenantes y descontextualizados, ahonda la brecha entre teoría y práctica; incoherencia entre modelos educativos y propuestas pedagógicas
- b) *Casi nula articulación entre las políticas educativas y las propuestas para salir de la dependencia económica*. La cualificación de la mano de obra refuerza la condición subordinada al mercado internacional; generación de mano de obra barata para el mercado de trabajo interno.
- c) *Ocultamiento y relegamiento de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios*. Los saberes considerados inferiores o superados por los 'avances' del conocimiento acumulado por la civilización occidental. Mantiene una visión aislada y estática de las culturas.
- d) *Carácter cognitivista y desarraigado de la educación*. Centrada en el aprendizaje y desarrollo cognitivo. No se vincula la educación a la mejora, cambio o transformación de las condiciones de vida existentes en el país

Estas problemáticas descritas derivan en la formulación de la gran aspiración por "una educación comprometida con la transformación de la realidad" y articulada a las exigencias del Estado Plurinacional. Esto significa: "educar con un sentido integral y holístico, construyendo conocimientos pertinentes a su realidad y su contexto, generando proyectos socio-productivos hacia una formación técnica humanística". Este aspecto dinamizador permea toda la

propuesta curricular, puesto que “la educación ya no es solo un proceso centrado en lo cognitivo, sino que responde a las necesidades y resuelve las inequidades y exclusiones que vivimos”. (Ministerio de Educación, 2015-b: 19, 20).

La propuesta del Modelo Educativo se sustenta en una compleja trama conceptual conformada por cinco tipos de fundamentos, los mismos que muestran la conexión con los principios orientadores provenientes de la Constitución y la Ley, según se analizó en el capítulo 2. En el siguiente cuadro sesintetizan las características y enfoque de estos cinco fundamentos

Cuadro Nº 3: Fundamentos y enfoque del Currículo

Tipo	Características	Enfoque del currículo
Fundamentos ideológico-políticos	Educación descolonizadora: transforma las estructuras neocoloniales, establece una conciencia productiva, creativa y transformadora que permita la revolución cultural del pensamiento y el saber. El	<u>Currículo descolonizador:</u> propone y articula prácticas descolonizadoras.
Fundamentos filosóficos	El Vivir Bien: orientación de vida: complementariedad, armonía, perspectiva integral, holista.	<u>Integral y holístico</u> (en las dimensiones y metodología): Recupera la conciencia del Vivir Bien. Educación en la vida. Aprende a educarse en las relaciones complementarias, sentido de vida dialógica.
Fundamentos sociológicos	Pluralidad de la realidad boliviana: coexistencia de pueblos y naciones indígenas originarias que tienen cosmovisiones y modos de vida con una larga memoria cultura. Diversidad de regiones y realidades socioeconómicas	<u>Contextualizado:</u> Gestión educativa protagonizada localmente. Necesidad de contextualizar según la cultura, región y localidad
Fundamentos epistemológicos	Pluralismo epistemológico: no puede haber predominio	Produce conocimientos desde las culturas en igualdad de jerarquía.

	unilateral de un tipo de conocimiento considerado universal. Revalorización y reconstitución de los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios	
Fundamentos psicopedagógicos	<p>Aprendizaje comunitario: desde, en y para la comunidad. La comunidad es el nudo central desde el cual la formación y el aprendizaje tienen sentido y pertinencia. Educación en la práctica, que se expresa en la experiencia (vivencia) y la experimentación (contacto directo con la realidad). La escuela, la familia, la comunidad y el Estado son instancias de interacción</p>	<p><u>Comunitario:</u> en el modo de aprendizaje.</p> <p><u>Productivo:</u> en la orientación y formación.</p> <p><u>Metodológicamente:</u> se concreta en cuatro criterios:</p> <p>a) Parte de vivencias, así se conecta con la cultura; parte de un contacto directo con la realidad, desde los diferentes campos de saberes y conocimientos.</p> <p>b) Construcción teórica que reflexiona, elabora y organiza contenidos pertinentes.</p> <p>c) Valoración (autoevaluación) del desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas aplicadas a la vida.</p> <p>d) Concreción en la producción. Todos los momentos anteriores del proceso pedagógico convergen en la producción.</p>

Elaboración propia en base a las fuentes del Ministerio de Educación(2015-b):

Estos fundamentos se convirtieron, a la vez, en las dimensiones orientadoras de la formación de docente, como se analizará más adelante.

Para complementar esta fundamentación del modelo educativo, resulta importante destacar cuatro bases que el Ministerio de Educación (2015-b: 25-27) reconoce como fuente orientadora de la propuesta educativa construida. Por una parte, la historia y el contexto cultural: se toma como fuentes los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígenas, así como la

experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu Warisata, analizada anteriormente. Las fuentes teórico-pedagógicas, por otra parte, se enriquecen con los enfoques críticos y los aportes del psicólogo ruso Lev S. Vygotsky, así como con las contribuciones de la Educación Popular Latinoamericana Liberadora de Paulo Freire.

El conjunto de la estructura curricular del SEP contempla, a la vez, tres niveles: currículo base⁸⁹(nacional), regionalizado⁹⁰y diversificado (local)⁹¹. Esta estructura toma distancia con respecto a “la forma tradicional de organización del currículo de carácter disciplinar, que sigue un orden intrínseco de las disciplinas”. Esta nueva organización está conformada por tres componentes”, campos, áreas y eje, que se detallan en el cuadro 4 (Ministerio de Educación, 2015-b: 33-40):

- a) *Campos* de Saberes y Conocimientos⁹²
- b) *Áreas* de Saberes y Conocimientos
- c) *Ejes* articuladores⁹³

Cuadro Nº 4: Estructura del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional

⁸⁹“Articula saberes y conocimientos locales y universales; produce dialógicamente nuevos conocimientos, potencia la diversidad cultural de Bolivia, desarrolla las capacidades creativas en la productividad, moviliza los valores comunitarios para descolonizar; relaciona práctica, teorización, valoración y producción bajo una nueva propuesta metodológica, y transforma la educación centrada en el aula hacia una educación vinculada a la comunidad y a la vida” (Ministerio de Educación, 2015-b:41).

⁹⁰ Integra la propuesta de los diversos pueblos indígenas.

⁹¹ Recoge aspectos particulares y específicos del contexto donde se ubica la unidad educativa tomando en cuenta el idioma local como primera lengua, las prácticas de la forma de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la comunidad, el proyecto socio productivo definido en el municipio o la unidad educativa y otros elementos curriculares complementarios al Currículo Base y regionalizado.

⁹² “Un campo de saberes y conocimientos es una categoría de organización distinta a la forma disciplinar de organizar los conocimientos, característica de la ciencia moderna. Orienta el conocimiento a la vida, mientras que las disciplinas orientan los conocimientos a la eficiencia inmediata, desequilibrando la vida. Por ello, los campos han sido concebidos para concentrar, organizar y articular saberes y conocimientos de manera interrelacionada y complementaria en función a su uso y aplicación en beneficio de la comunidad” (Ministerio de Educación, 2015-b: 33)

⁹³ “Los ejes articuladores son orientaciones político ideológicas que permiten dinamizar y articular los campos y áreas a través de un abordaje relacional de cont, enidos con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos en los procesos educativos de los subsistemas y los niveles de formación del SEP; son de aplicación obligatoria y deben concretarse en el desarrollo curricular a través de la práctica, teorización, valoración y producción” (Ministerio de Educación, 2015-b: 38)

EJES ARTICULADORES	CAMPOS	ÁREAS
Educación para la intraculturalidad y Plurilingüe	Cosmos y Pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Cosmovisiones, Filosofía y psicología • Valores, espiritualidad y religiones
Educación en valores socio comunitarios Educación para la Producción	Comunicación y Sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y lenguajes / Computación • Idioma Originario • Idioma Extranjero • Ciencias Sociales • Artes Plásticas y Visuales • Educación Musical • Educación Física y Deportiva
Educación en convivencia con la Naturaleza y salud comunitaria	Vida, tierra y territorio	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Naturales / Biología y Geografía • Ciencias Naturales / Física / Química • Matemáticas • Formación técnica / tecnológicas y productivas
	Ciencia, tecnología y producción	

Fuente: Ministerio de Educación. Compendio Unidades de Formación – PROFOCOM. “Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Subsistema de Educación Regular”. Equipo PROFOCOM, La Paz. 2015

La propuesta del currículo base integra dos elementos centrales que provienen de las dimensiones del Vivir Bien (Sumac Qamaña), contemplados en la nueva Constitución de 2009, según se vio en el capítulo 1: los ‘objetivos holísticos’⁹⁴ y las ‘dimensiones’⁹⁵ (Ministerio de Educación, 2015-b: 41).

⁹⁴ “Son orientaciones pedagógicas de los procesos educativos descolonizadores, comunitarios y productivos que desarrollan cualidades y capacidades del ser humano en sus dimensiones del Ser-Saber-Hacer-Decidir de manera integral y holística en armonía y complementariedad con la madre Tierra y el Cosmos”.

⁹⁵ “En el MESCP las dimensiones son cualidades, capacidades y potencialidades del ser humano que desarrollan el Ser-Saber-Hacer y Decidir. En el **Ser** se recuperan y fortalecen los principios y valores ligados a diferentes tradiciones culturales, las mismas que se transmiten mediante relaciones intergeneracionales incorporadas a las dinámicas educativas. En el **Saber**

En respuesta a las demandas de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (NyPIOs), la Ley 070 (art.69 y 70) les faculta para la construcción de sus Currículos Regionalizados, cuya socialización inició en septiembre 2011. “El Currículo Regionalizado es el conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación, en un determinado subsistema y nivel educativo. Se sostienen en el contexto sociocultural y lingüístico que hacen a la identidad de las naciones y pueblos indígena originarios campesinos (NyPIOs)” (Ministerio de Educación, 2014:25).

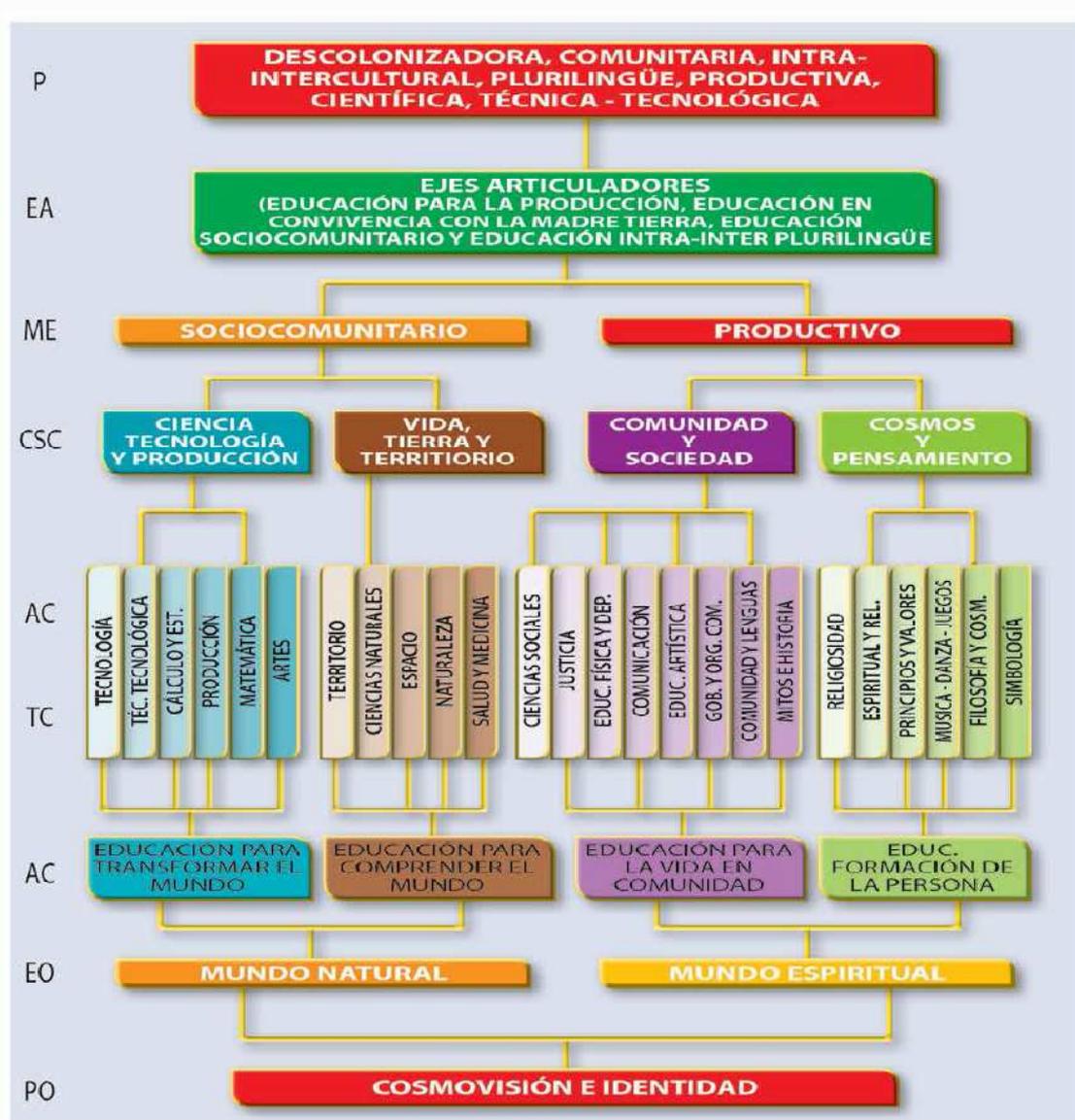
El jefe de la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüe del Ministerio de Educación (Gutiérrez, 2016) explica que cada una de las 36 naciones bolivianas tiene un territorio, una lengua y su propia cosmovisión que deben estar contemplados en el currículo regionalizado, el mismo que es intercultural y a la vez intracultural al interior del Estado; ha sido consensuado con los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia, CEPOS⁹⁶. La construcción y armonización de los currículos regionalizados vienen a constituirse en acciones concretas de descolonización, ya que los mismos son producto de las NyPIOs en su derecho de auto y libre autodeterminación, reconocidos por normas nacionales e internacionales. El siguiente diagrama del Ministerio de Educación (2014:25) explica los elementos de la armonización del currículo regionalizado:

Gráfico N° 2: Elementos de armonización del Currículo Regionalizado del Estado Plurinacional de Bolivia

se recuperan y desarrollan dialógicamente los saberes y conocimientos locales y universales. Se expresa a través de contenidos y ejes articuladores. En el **Hacer** se desarrollan prácticas manifestadas en actividades y procedimientos técnico tecnológicos, aplicando saberes con pertinencia sociocultural. El **Decidir** es la educación de la voluntad con sentido comunitario hacia la vida, lo que se expresa en acciones de impacto social con pensamiento crítico, propositivo”

⁹⁶ Información disponible en:

http://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=180:educacion-comienzo-socializacion-del-curriculo-regionalizado-en-la-ciudad-de-cochabamba&catid=35:noticias

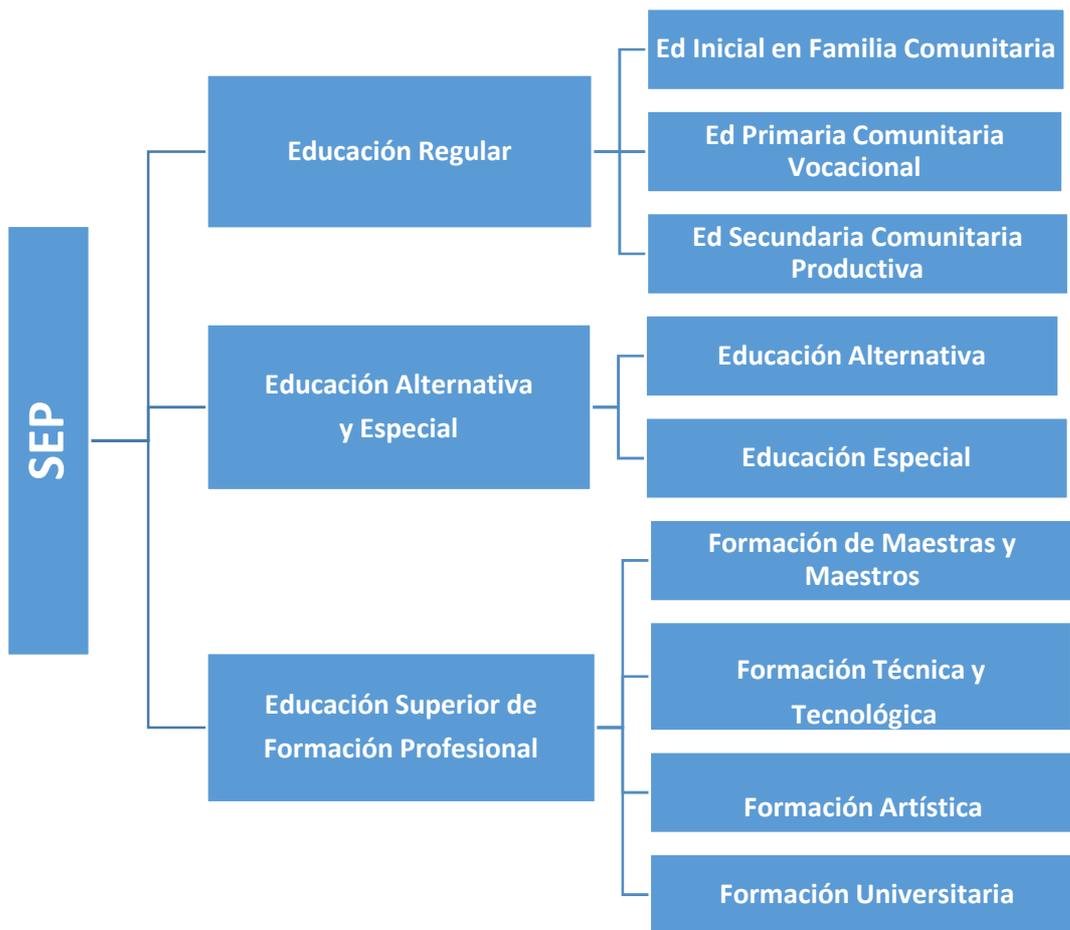


Fuente: Ministerio de Educación. Memoria 2013.

3.3. Condiciones de los docentes

A partir de la nueva Ley 070 se estableció la estructura organizativa del Sistema de Educación Plurinacional, con tres subsistemas (Regular, Alternativa y Especial y Superior de Formación Profesional), cada uno con sus respectivos ámbitos, según muestra el siguiente diagrama oficial:

Gráfico N° 3.- Estructura del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia



Fuente: Ministerio de Educación. Memoria 2013.

En esta estructura del Sistema Educativo la formación de maestras y maestros hace parte del Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional, instancia que orienta la definición de las políticas y estrategias en este campo, las mismas que se desarrollan en este apartado.

La Revolución Educativa hizo una apuesta estratégica en el docente como protagonista central, tomando distancia con la agenda de la reforma educativa de los 90 que, como se ha analizado anteriormente, lo consideraba un obstáculo para implementar los cambios. Contrariamente a este prejuicio instaurado en la agenda de las reformas educativas, el enfoque de Bolivia asume que sin los maestros no será posible hacer ningún cambio, a la vez que lo sitúa como factor clave del éxito. En efecto, el Ministerio de Educación (2015:10) destaca que

A la hora de hablar de una revolución Educativa se deben considerar los distintos componentes y sus interrelaciones: currículo, infraestructura, materiales de apoyo, administración, equipamientos, personal docente. La Revolución Educativa contempla, por tanto, varias revoluciones internas en cada uno de sus componentes, una de ellas –quizá la más profunda, sostenida y menos comprendida- es la Revolución Docente, la transformación gradual de la autopercepción de maestras y maestros, la percepción social hacia el magisterio boliviano, las estructuras y las modalidades de la formación de maestros, las condiciones laborales de los educadores”

Para comprender con mayor profundidad los desafíos de las políticas de formación docente de la Revolución Educativa, se presenta a continuación una breve caracterización de la condición de los docentes bolivianos en las décadas previas y en el inicio de la etapa de profundización de las transformaciones. Estos rasgos permiten, a la vez, extraer algunas apreciaciones sobre las condiciones de la formación docente.

La condición docente en la etapa previa a la Revolución Educativa

Subirats y Nogales (1989: 130) presentan un panorama de las condiciones del trabajo docente en Bolivia, a finales de la década del 80, resaltando la ‘desprofesionalización docente’ como el rasgo predominante en un contexto de crisis educativa:

“De todo el panorama presentado, un problema que se desprende y que merece ser reflexionado, es el de la desprofesionalización docente según la cual el maestro –por las condiciones en que trabaja- ejerce cada vez menos una función técnico pedagógica acorde con su especialidad en la división social del trabajo”.

El mismo estudio detalla las condiciones de trabajo de los maestros que inciden y configuran la problemática señalada, con las consecuencias relativas a la calidad de la enseñanza:

- Énfasis en lo administrativo y social más que en lo técnico–pedagógico.
- Deficientes materiales e infraestructura escolar: unidades donde funcionan diferentes turnos; trabajo con más de un grado o más de 40 alumnos y hasta 60.

- Bajos salarios: el maestro busca otras ocupaciones en el sector terciario de la economía, disminuyendo la dedicación a la labor docente.
- Insuficiente oferta de maestros que egresan de las Normales para cubrir las demandas del mercado de trabajo magisterial (24% de maestros es interino).
- La formación en las Normales no proporciona instrumentos teórico-prácticos necesarios para desempeñar la labor de la enseñanza dejando un amplio margen al sentido común⁹⁷.
- La motivación y la posibilidad de capacitación sistemática de los maestros son cada vez menores; por tanto, la tendencia en los últimos años es más bien la capacitación en la experiencia.
- La profesión de maestro va perdiendo interés y prestigio en los proyectos de vida de los sujetos. Disminuyen los aspirantes a maestros.

Sobre las condiciones de la formación docente en el campo de la educación intercultural bilingüe, en cambio, hay un reconocimiento por parte del propio Ministerio de Educación (2014-b: 14), sobre sus avances en la década del 90:

“Las decisiones que se toman sobre los INS fueron distintas: en el área rural los gros de la interculturalidad fueron visibles, sobre todo desde la interculturalis con la formación en los de los Institutos Normales Superiores de Educación intercultural bilingüe, los cuales fueron impulsados como centrso de vida comunitaria tanto en lo concerniente a la dinámica educativa como en los relacionado con la reproducción social y cultural”

El panorama docente a inicios de Siglo XXI

Una década más tarde, luego de la implementación de la Reforma Educativa de los 90, un estudio de balance sobre la misma se preguntaba: ¿Quiénes son los maestros en Bolivia? Los autores (Contreras y Talavera, 2004) responden con seis rasgos que configuran un perfil de la situación docente, en el momento del declive de la Reforma y antesala de las transformaciones que vendrían en los años siguientes: no gozan del prestigio profesional (igual que en muchos países de América Latina); hay un decaimiento del perfil socioeconómico, a través de los años; es creciente el nivel de pobreza; vocacionalmente, constituye una carrera de segunda opción; la rotación, las actividades secundarias y el múltiple empleo constituyen características

⁹⁷Los maestros aluden a las Normales en sentido de que en ellas les transmiten teorías acabadas que no hacen referencia a los sujetos concretos con los que se trabaja (Subirats y Nogales, 1980:129).

tanto en escuelas públicas como privadas; los datos muestran la creciente feminización del magisterio y la fuerte presencia indígena.

El estudio mencionado 'La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002', Contreras y Talavera (2004) explican que la Reforma ha tenido un efecto de división y desorganización sobre el magisterio y refieren el dato de otro estudio de la época donde el 70% de los docentes urbanos de La Paz estimaba que el magisterio estaba dividido. Por efecto de la aplicación de la Reforma Educativa los docentes "se encandilaron por las nuevas ofertas de formación, como la apertura de programas de licenciatura en dos años, (...) y se produjo una tendencia en los docentes de base que los condujo a caer en una racionalidad puramente instrumental" (Contreras y Talavera, 2004: 72).

A esta característica se refiere Aguirre (2015) en su crítica a la Reforma de los 90 cuando señala que "restringe al maestro a un rol de mero ejecutor", puesto que lo convierte en mero recipiente de la transferencia de las guías y los métodos por parte de los asesores.

Retrato del docente en 2011

El Director General de Formación de Maestros del Ministerio de Educación⁹⁸, (Ministerio de Educación, 2015-a) toma como "texto-pretexto" para su análisis comparativo de los avances de la Revolución Educativa, un artículo crítico publicado en julio de 2011⁹⁹, que retrata la situación del maestro de entonces, con las siguientes características: una sostenida resistencia al cambio; masificación y popularización del Magisterio; baja profesionalidad; deficientes condiciones laborales; exclusividad para el ejercicio de la profesión del maestro; y deterioro de la imagen pública.

⁹⁸ Fernando Carrión es el actual Director de la Dirección de Formación de Maestros, unidad organizacional dependiente del Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional del Ministerio de Educación.

⁹⁹ Orduna, Víctor. Retrato del maestro boliviano. En: Temas de Debat, No 16, año 8. PIEB. La Paz, Bolivia. Citado en Ministerio de Educación, 2015-a

3.4. Apuestas de las políticas de formación docente

Resaltan tres dimensiones características de la política educativa docente emprendida por el Estado Plurinacional: revolución educativa con revolución docente, política integral docente y ‘descolonización’ del pensamiento. A continuación se profundizan en cada una de ellas, según el discurso oficial.

Revolución educativa con revolución docente:

“En el Estado Plurinacional de Bolivia hemos focalizado la atención de la Revolución Educativa en el componente que precisamente es aquel que hace que la balanza de las posibilidades de transformación se incline a un lado o al otro: el maestro, no solo el futuro maestro sino fundamentalmente el maestro en actual ejercicio. Una Revolución Educativa con Revolución Docente no solo como estrategia sino como una deuda histórica del Estado con el magisterio, una clara apuesta por el maestro, por desarrollar la transformación educativa con ellos” (Ministerio de Educación, 2015:15).

Los gestores de la Revolución Educativa han destacado que su gran apuesta reside en la construcción con un sujeto histórico. Samanamud¹⁰⁰ (2016) destaca que una certeza aprendida dolorosamente en Bolivia con el fracaso de la Reforma Educativa del período ne liberal (Ley 1565 de 1994) ha llevado a poner en el centro de la transformación al maestro que trabaja en la Unidad Educativa o en el Centro Educativo.

El Ministerio buscó marcar de esta manera una gran diferencia con diversos intentos de reformas de los últimos decenios que para realizar cambios en los sistemas educativos de un país focalizaron su atención en alguno de los componentes de dichos sistemas (materiales de apoyo, cambios en las instituciones educativas, incorporación de agentes externos a los centros educativos).

En conclusión, todo intento de cambio de un sistema educativo, mucho más si este cambio implica la visión misma del papel de la educación en la construcción de una sociedad, ha fracasado o fracasará si no toma en cuenta

¹⁰⁰ Viceministro de Educación Superior de Formación Profesional (2016)

al docente, no solo en su definición sino sobre todo en su implementación (Ministerio de Educación, 2015-a: 12).

En este sentido, los documentos oficiales adhieren al planteamiento de la UNESCO (2007) al destacar que “excluidas las variables extraescolares, como el origen socioeconómico de los alumnos, la calidad de los profesores y el ambiente que logran generar en la sala de clase son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos. Ninguna reforma de la educación ha tenido, ni probablemente tendrá éxito, sin el concurso del profesorado. Las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación sólo pueden ser viables si los esfuerzos se concentran en transformar, con los docentes la cultura de la institución escolar (Ministerio de Educación, 2015-a: 49). La idea no es el maestro como un obstáculo para llevar a delante cambios en la educación. El enfoque es que sin los maestros no vamos a poder hacer ningún cambio en la educación, planteamiento radicalmente distinto a muchas políticas de cambio educativo en la región, según destaca Carrión (2016).

Política integral docente

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2015-a:25), “particularmente el período 2009 – 2015 ha sido la etapa de consolidación de una nueva profesionalidad docente, focalizada en la mejora de las condiciones laborales de maestros y en su formación; de esta manera a la Revolución Educativa ha avanzado con la Revolución Docente, haciendo que el Magisterio deje de ser el más complejo problema del sistema educativo y pase a ser la más clara solución para mejorar la calidad educativa.

Hay una clara apuesta por la formación docente como un factor central de los cambios educativos, que adquiere sentido solamente si es acompañada por otros dos componentes clave: condiciones laborales y carrera profesional. (Ministerio de Educación, 2015-a). Asimismo, Carrión (2016) destaca que el

proyecto educativo nacional, al haber asumido el escalafón y la especificidad del docente como prioridades, ha contribuido a hacer efectiva la revolución educativa con los docentes.

La segunda apuesta estratégica consistió en el enfoque de integralidad en la política docente. Según este principio, la Revolución Docente no se restringe a la formación, sino que enfoca al docente en su integralidad, por ello asume el enfoque de “políticas docentes” o, más ampliamente, de “políticas de profesión docente” (Carrión, 2016). En efecto, el Ministerio de Educación (2015-a:45) declara que “la política de profesión docente incluye tres pilares básicos: una estructura integral de la formación docente, una carrera profesional motivante y transparente, y unas condiciones laborales como base para la mejora del desempeño docente y la mejora, por tanto, de los procesos y resultados educativos”.

En la Constitución y en la Ley, analizados en el Capítulo 2, se contempla el reconocimiento del escalafón y la nueva normativa que rige para la profesión del docente en Bolivia.

La descolonización” del pensamiento

“Educación, religión y leyes han sido las armas fundamentales para extirpar el cerebro indio y en su lugar poner un cerebro colonial, occidental. Está claro que por todos estos factores, Bolivia es un país colonial, colonizante y colonizado. Por tanto, no se puede transitar de esta Bolivia colonial a una Bolivia plurinacional como un acto de magia, será necesario, imperativo, un profundo proceso de revolución social cuyo epicentro es la descolonización...La educación tiene todos los componentes colonizantes: disciplinamiento colonial, historia colonial, ideología colonial” (Cárdenas, 2010:9-10).

“La realidad boliviana está caracterizada por su condición colonial y/o neo colonial. Esta condición ha hecho que vivamos una situación de desigualdad, explotación y subordinación simbólica y cultural de los pueblos y naciones indígenas originarios que ha sido reproducida por la educación a través, entre otras cosas, de la enseñanza de contenidos enajenantes y descontextualizados” (Ministerio de Educación, 2012:20).

Los gestores han señalado que el gran reto de la Revolución es transitar de la Bolivia colonial a una Bolivia plurinacional, que supere la desigualdad, explotación y subordinación simbólica y cultural de los pueblos y naciones indígenas originarios. Ello demanda una revolución social cuyo epicentro es la descolonización. Ante esta necesidad, el Estado Plurinacional de Bolivia ha convocado a la sociedad, y de manera especial a los docentes, a una gran transformación cultural bajo la consigna de la “descolonización del pensamiento”, que se incorpora, como fundamento político e ideológico del currículo nacional, según se describió anteriormente, y de la formación docente, como se verá más adelante. Se propone el cambio de las estructuras de pensamiento colonizado, que engloba aspectos históricos y culturales, y “se inspira en las prácticas y conocimientos de las culturas y los pueblos indígenas de Bolivia, potenciando sus contenidos liberadores” (Ministerio de Educación, 2015-b:31).

Esta propuesta puede situarse dentro la perspectiva ‘Pós-Colonial’, que se orienta a marcar una ruptura con la tradición clásica sometida a principios eurocéntricos, y que toma para sí nuevas miradas que posibiliten la comprensión de movimientos sociales y culturales, más allá de la hegemonía del mercado en la época de la globalización.

3.5. Programas de formación docente implementados

“(…) la Constitución Política del Estado plantea en forma muy distinta a lo que se plantea en la constitución del resto de países Latinoamericanos y del Caribe, sobre la atención del estado a la formación de maestras y maestros; no solamente en su etapa inicial o de pregrado sino a lo largo de su carrera profesional”.

Así mismo, prevé la exclusividad de la formación por parte del Estado y prevé la atención integral de la formación de maestras y maestros. Estos principios constitucionales, además presentan la formación de la maestra y del maestro como un derecho que puede ser exigido al Estado per, al mismo tiempo como un

deber de cada uno de las maestras y maestros” (Ministerio de Educación, 2015-a: 35).

Con la Constitución de 2009 se abrió una nueva etapa de la historia de la educación, en consecuencia, una nueva etapa de la formación de maestras y maestros. El Ministerio de Educación considera que se han generado cambios fundamentales respecto a la formación de maestros que marcan una diferencia con los países de la región. El cambio en la formación docente no fue solo formal sino estructural puesto que afectó a la visión misma de la formación de maestras y maestros, bajo la perspectiva de la profesión docente y, a su vez, respecto al papel del Estado boliviano sobre su formación y la atención de sus necesidades (Ministerio de Educación, 2015-a).

Cinco rasgos de la política de formación docente

En base a la revisión de la información producida por el Ministerio de Educación, ha sido posible organizar una síntesis con cinco rasgos que caracterizan a la política educativa propuesta por la Revolución Educativa sobre la formación docente:

1) Estructura de la formación de maestras y maestros, en todas sus etapas.

La Constitución se traduce en la legislación específica de educación (Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez), que presenta una estructura completa de la formación de maestras y maestros: formación inicial, formación continua y formación postgradual, cada una con una institucionalidad específica, todas dependientes del Ministerio de Educación, como reflejo de la responsabilidad del Estado frente a la formación de maestras y maestros en todas sus etapas.

2) Exclusividad del Estado en la formación de maestras y maestros

La Ley Avelino Siñani -Elizardo Pérez ha traducido claramente la posición del Estado Plurinacional respecto a la necesidad de asegurar el enfoque, metodología y contenidos de la formación de maestros

asumiendo, de modo exclusivo esta tarea (Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia, 2015-a). Al respecto, Aguirre (2015) explica que la decisión del Estado como único responsable de la formación inicial “se sustenta en el principio de que el maestro es el que pone en práctica las políticas nacionales y tiene que ser el Estado quien forme a esas personas que ponen en práctica las políticas”. Nadie puede formar maestros ni en la formación inicial ni en la formación continua o pos gradual, solamente el Estado tiene esta función.

3) Reconocimiento por parte del Estado de la especificidad de la profesión docente

Dentro del debate entre la postura del maestro ‘profesión libre’ o maestro como servidor público, se ha asumido esta segunda línea. Se considera que el maestro no es profesión libre y no va a ser profesión libre, porque en el enfoque gubernamental la educación constituye un sector estratégico, tanto como la seguridad nacional. En consecuencia, el maestro es un actor estratégico que asume la misión y el compromiso del Estado, así como el Estado tiene obligaciones con él. De este modo, según Carrión (2016), se ha respetado la especificidad y la particularidad del docente, no se ha partido de querer transformar su especificidad.

4) Construcción con los docentes

Como se analizó, destaca el reconocimiento a los docentes y a su rol histórico, así como el respeto a sus organizaciones. Por este motivo, el Ministerio señala que los procesos educativos y, en particular, los procesos relacionados con los temas docentes han sido trabajados muy de cerca con las confederaciones y el magisterio.

En la primera etapa, tanto el diagnóstico de la situación educativa como la identificación de los principios con los que se debía responder, fueron desarrollados con amplia participación, para avanzar en lo que luego se plasmaría como Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”

El Congreso de la Educación de 2006 fue diseñado y desarrollado en estrecha articulación con organizaciones sociales, representación de Pueblos Indígenas Originario campesinos, pero principalmente por el magisterio rural y urbano del país. Posteriormente, el trabajo de lineamientos para el MESCP ha contado con la directa participación de maestras y maestros de todo el país (Ministerio de Educación, 2015-a). Respecto a las modalidades de participación generadas con los docentes en la implementación de los cambios, el Ministerio de Educación (2015-a: 35) destaca que:

“La legislación de la formación de maestras y maestros como la revisión de su implementación ha sido trabajada en forma participativa, con distintos mecanismos, siendo el principal los encuentros pedagógicos nacionales. Desde el 2008 hasta el 2014 se han desarrollado 4 encuentros, en cada de ellos, algunos con más énfasis, han ido revisando y evaluando la aplicación de las políticas de formación de maestros, indicando sugerencias y ajustes a las mismas”.

En la fase de implementación, en el 1er Encuentro Plurinacional “Experiencias Transformadoras de Maestras y Maestros en la Concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”, a fines de 2013, se movilizaron alrededor de 900 maestros de todo el país (Ministerio de Educación, 2014-b).

5) Estructura integral de la formación docente

De acuerdo a la Constitución, la Ley No 070¹⁰¹ contempla una estructura integral para la formación docente, con tres componentes y sus correspondiente institucionalidad, se gún se detalla en el siguiente cuadro

Cuadro N° 5: Componentes de la estructura integral de la formación docente

¹⁰¹ Artículos 31 a 40.

Tipo	Institución responsable
○ Formación Inicial	○ Escuelas Superiores de Formación de Maestros (USFM)
○ Formación Continua	○ UNEFCO
○ Postgradual	○ Universidad Pedagógica-UP

Se ha destacado como un logro importante alcanzado por la Revolución Educativa contar en menos de cinco años con la nueva estructura completa de formación de maestros, incluida la Universidad Pedagógica. A continuación se presentan las características de cada uno de estos componentes.

La Formación Inicial (ESFM)

“Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país” (Ley 070, 2010: art.33).

Las primeras instituciones de formación inicial en Bolivia fueron creadas en la primera década del siglo XX. Según Quintanilla (2009:77) la formación de maestros para la educación primaria y secundaria fue una tradición que el Estado encargó a los Institutos Normales, desde la fundación en la ciudad de Sucre, de la primera normal en 1909. Con esta misión nacieron este tipo de instituciones y desde entonces ha transcurrido un siglo con distintos matices.

Hasta antes de 2009 la formación de maestras/os se restringía a la formación inicial a nivel de Técnico Superior. La formación continua y posgradual no se encontraba a cargo del Estado sino de privados. La Dirección General de Formación de Maestros, a partir del D.S. 156 de 6 de junio de 2009 corrige esta anomalía y organia el desordende experiencias que existían hasta ese período” (Ministerio de Educación, 2015-a: 30)

Un siglo más tarde de la creación de la primera normal, en 2009, un año antes de la probación de la nueva Ley de Educación, el D.S. No. 0156 de junio de 2009 establece que la formación docente se encontrará a cargo de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros - ESFM (antiguas INS) y la Universidad Pedagógica (UP) como responsable de la formación continua y post gradual. De esta manera se cambia la denominación de los INS, se extiende a cinco los años la formación para la obtención de la licenciatura y la Universidad Pedagógica asume la formación post gradual.

Estos aspectos centrales fueron aprobados en la Ley No 070 un año y medio más tarde, en diciembre de 2010, cuando ya los INS se habían transformado en Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) y preparaban su plena aplicación a partir del año 2011¹⁰².

El proceso de transformación institucional de los ESFM se ha desarrollado mediante una renovación normativa¹⁰³. Cada uno de estos documentos normativos han sido elaborados en forma participativa en un proceso de largo aliento con el compromiso de estudiantes, docentes, directivos de las ESFM y UA, y las Confederaciones de maestros (CTEUB y CONMERB) y estudiantes (CEFOM-B) (Ministerio de Educación, 2015-a: 65).

Actualmente existen 27 Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras (ESFM) y 20 Unidades Académicas, sedes subsidiarias de las respectivas ESFM . Conforman un total de 47 centros de formación ubicados estratégicamente en todo el país (Ministerio de Educación, 2015-d).

Cinco años más tarde, el Ministro de Educación sintetizó los avances de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros como uno de los cambios fundamentales logrados por la Revolución Educativa y destacó que el Estado ha invertido en estos aspectos en los últimos 5 años, más de lo

¹⁰² Magdalena Cajías, 2011, citada en Ministerio de Educación, 2015: 35.

¹⁰³ Publicado en el "Compendio de normativa", que contempla: Lineamientos generales; Reglamento; Manual de organización y funciones; Reglamento de Consejos Educativos, Reglamento de convivencia; Lineamientos de la investigación educativa, producción de conocimientos y práctica educativa.

invertido en los anteriores 25 años juntos. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2015-a:3) “La formación inicial ha sido fortalecida, ahora con grado de licenciatura, en lo académico con currículos por especialidad construidos con la participación de las mismas Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, en lo normativo con un completo compendio de reglamentación institucional y académica y en las condiciones (infraestructura, equipamiento y conectividad)”.

La Formación continua

La Ley 070 señala en el Art. 5, entre uno de los objetivos, “implementar políticas educativas de formación continua y actualización docente en los subsistemas de Educación Regular, Alternativa y Especial, del Sistema Educativo Plurinacional”.

Sobre la base de la experiencia piloto de los ‘Itinerarios Formativos para Maestras y Maestros, desarrollado desde la gestión 2007 en el Centro de Formación de Maestros en Servicio (CFMS), con sede en Tarija, el Ministerio de Educación, en la gestión 2010, “autorizó a la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFECO)¹⁰⁴ iniciar con la generalización de los itinerarios Formativos en todo el país” (Ministerio de Educación, 2015-a: 77)

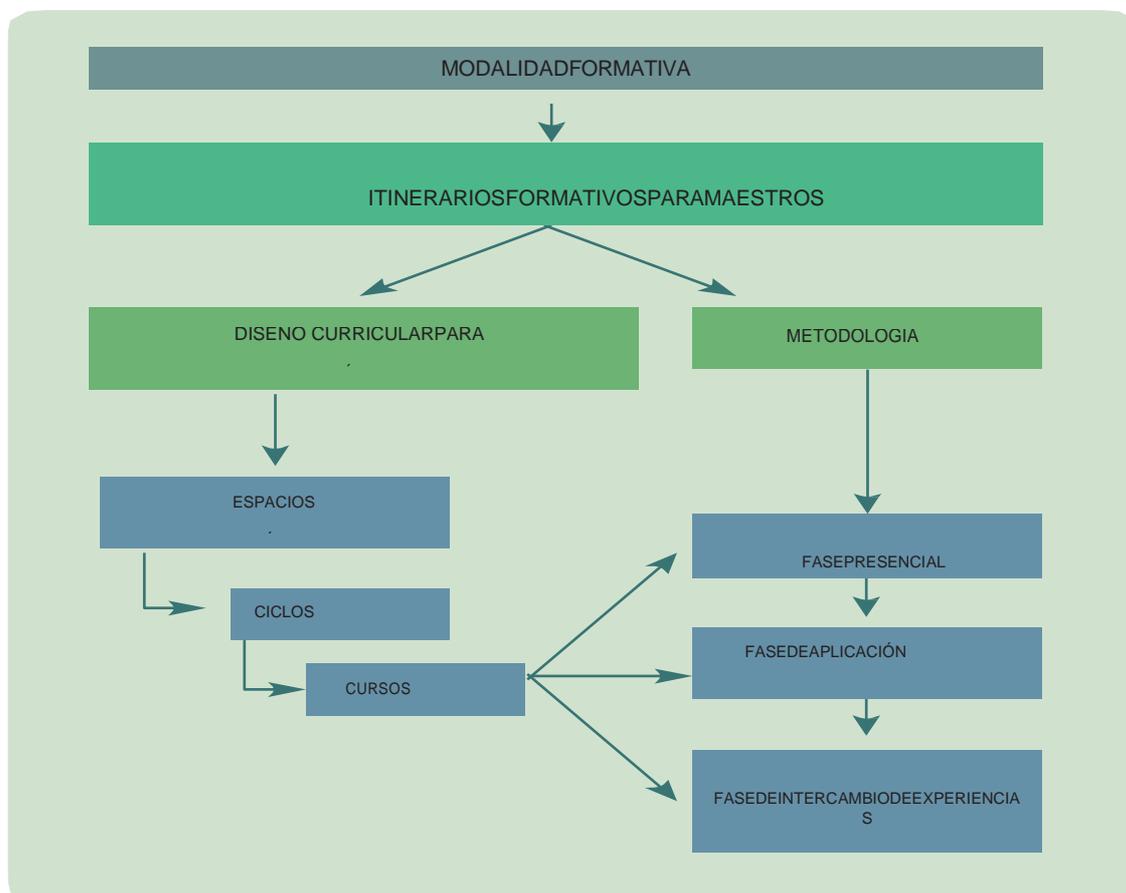
El objetivo de los Itinerarios Formativos es satisfacer las necesidades de maestras y maestros en servicio en todo el país y están orientados a la práctica y mejora permanente del desempeño profesional de manera integral. La pertinencia y la originalidad de los Itinerarios estriba en su adecuación a los intereses, ritmos, necesidades y tiempos tanto de los maestros (individual o colectivamente) como del SEP (Ministerio de Educación, 2015-a)

La estructura y características metodológicas de los Itinerarios Formativos para Maestras y Maestros se pueden apreciar en los dos esquemas siguientes del Ministerio de Educación (2015-a:90; UNESCO, 2012:12), cuya metodología combina las fases presencial, de aplicación y de intercambio de experiencias

¹⁰⁴ Ex ISER y Ex INFOPER

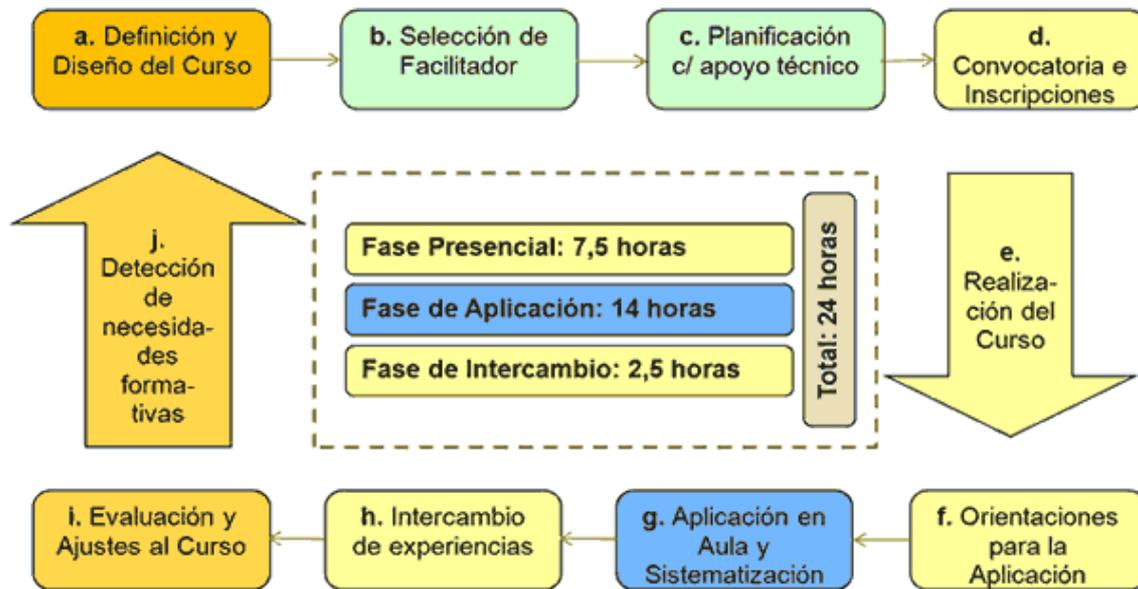
entre docentes, apostando a promover una mayor autonomía al docente en su construcción pedagógica.

Gráfico N° 4-a - Itinerarios formativos para maestros



Fuente: Ministerio de Educación. Revolución Educativa con Revolución Docente. 2015-a

Gráfico N° 4b - Itinerarios formativos para maestros



Fuente: Ministerio de Educación. Revolución Educativa con revolución Docente. 2015-a

Materiales de apoyo¹⁰⁵

Los “Cuadernos de Formación Continua”, elaborados en varias lenguas originarias, son los materiales de apoyo de los cursos de capacitación que se desarrollan de acuerdo a los ciclos formativos establecidos en los Itinerarios de Formación para Maestras y Maestros (UNESCO, 2012).

Un balance oficial

El Ministerio informa que en el período 2010 - 2014, se atendió a un total de 213.986 maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, con la ejecución de 4.463 cursos sobre la base de la oferta formativa con diferentes temáticas, a través de las ocho fases de los Itinerarios formativos implementados en los nueve departamentos del país. (Ministerio de Educación, 2015-a: 96).

¹⁰⁵ Información completa disponible en: <https://sites.google.com/a/unefco.edu.bo/itinerarios-formativos/cuadernos-de-formacion-continua>

En el balance que realiza de los cambios fundamentales logrados por la Revolución Educativa, el Ministro de Educación destaca como un gran logro la consolidación de una estrategia de formación continua, única y pertinente (Ministerio de Educación, 2015-a 3):

“A través de los Itinerarios Formativos, la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO), desde 2010 ha ido abriendo camino a estos procesos de atención de necesidades formativas de maestras y maestros en servicio desde el Estado y con una perspectiva de íntima vinculación de la formación con la práctica docente concreta y cotidiana”. En consecuencia, “la formación de maestras y maestros ya no se reduce sólo a la formación inicial sino que el Estado ha cubierto contundentemente un vacío en la atención formativa a las maestras/ os en servicio, mismo que antes fue cubierto por otras instancias”.

El Programa de Formación Complementaria – PROFOCOM

“Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y bolivianos” (Ley 070, 2010: art 33)

Este Programa para maestras y maestros en ejercicio nació de la Disposición Transitoria Quinta de la Ley Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” N° 070, que establece la misión del Ministerio de Educación de implementar programas de formación complementaria, para maestras y maestros en ejercicio y egresados de los Institutos Normales Superiores, para la obtención del grado de licenciatura equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros.

En 2012, el Ministerio de Educación autorizó¹⁰⁶ la implementación del PROFOCOM – Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros, en ejercicio y egresados, y estableció los lineamientos de su funcionamiento para la aplicación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional SEP, y sus Subsistemas, en concordancia con el perfil docente y en el marco de la Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez.

¹⁰⁶Resolución Ministerial N° 414/2012.

Esta disposición señala que las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, otorgarán el Diploma Académico y el Ministerio de Educación otorgará el Título Profesional de Licenciatura en el nivel y especialidad acorde al currículo del Sistema Educativo Plurinacional (SEP) y que la Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre”, otorgará el Diploma Académico de Maestría y el Ministerio de Educación, realizará la refrenda correspondiente (UNESCO, 2012).

PROFOCOM se centra en crear las condiciones destinadas a ejecutar los principales cambios en la educación mediante la implementación del currículo educativo del SEP, que como analizamos, constituye el medio o instrumento de transformación de la educación en aula. Este programa crea las bases y condiciones para que la formación de los maestros sea completa y continua, articulando la formación inicial con la formación continua y posgradual, y creando una oferta académica permanente, fortaleciendo la profesión (Ministerio de Educación, 2014 –b: 6).

Este programa está estructurado como un proceso sistemático y acreditable de formación continua y pos gradual en los diferentes niveles y especialidades de los subsistemas de educación regular y educación alternativa y especial, en articulación con la estrategia de implementación del nuevo currículo del SEP, en el marco del MESCP. El proceso formativo incluye de modo prioritario, la preparación de facilitadoras y facilitadores, quienes son responsables de presentar la planificación de los cursos, desarrollar sesiones teórica-metodológicas en comunidad de aprendizaje durante los fines de semana programados con el grupo de maestras y maestros asignado, orientar el trabajo de concreción y construcción crítica en el aula y comunidad, y finalmente orientar las sesiones presenciales de socialización. (UNESCO, 2012)

El Ministro de Educación ha destacado la contribución de este programa complementario en el proceso masivo de formación de maestros para la apropiación del enfoque de la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” No 070 y la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

“Estos avances se desarrollan en un contexto inédito en la historia de la educación boliviana, donde casi la totalidad del magisterio participa de procesos de formación para la apropiación crítica de los lineamientos educativos y el enfoque que plantea la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” No 070 y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo – MESCP, proceso formativo que ha sido posible desarrollar a través del Programa de Formación Complementaria de Maestros en Ejercicio – PROFOCOM (Ministerio de Educación, 2015-b).

De acuerdo con la misma fuente hoy son muy pocas las maestras y maestros que no han tenido oportunidad real de formación por parte del Estado en procesos formativos como el PROFOCOM que, además contempla su culminación con el grado académico de licenciatura para todo el magisterio boliviano. Para el Ministro resulta significativo haber logrado que 72 mil maestros concluyan el PROFOCOM con la licenciatura en el modelo educativo socio comunitario productivo (Ministerio de Educación, 2015-a: 3)

Finalmente para cerrar este apartado, se sintetizan a continuación algunas claves de la propuesta desarrollada por el PROFOCOM¹⁰⁷

- Articulación de la formación en la propuesta educativa del MESCP con la exigencia de su implementación.
- Debate docente: la formación de maestros y maestras en el programa ha permitido un amplio debate sobre:
 - a) los problemas de la educación en Bolivia,
 - b) la propuesta educativa del MESCP y
 - c) el planteamiento de criterios operativos para la transformación de la práctica educativa.
- La estrategia formativa ha combinado:
 - a) sesiones presenciales,
 - b) sesiones de concreción y construcción crítica, y
 - c) la socialización de los procesos transformadores desarrollados.
- La estrategia formativa (implementada) ha puesto énfasis en el fortalecimiento de la práctica educativa (de maestras y maestros) vinculada a su contexto, lo que ha permitido visibilizar y reconocer de

¹⁰⁷ Síntesis organizada a partir del texto del Ministro Roberto Aguilar Gómez en la presentación del libro “Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo”. Subsistema de Educación Regular. 2015-b. La Paz. Ministerio de Educación.

manera amplia, en el marco de la implementación. las iniciativas y creatividad desplegadas por maestros y maestras,

- Los materiales de formación han permitido multiplicar la propuesta educativa del MESCP y han orientado el debate de facilitadoras/es y maestros en todo el Estado.

Educación pos gradual

La Formación Post gradual

“La formación Post gradual para maestras y maestros está oientada a la cualificación de la formación en la especialidad, la producción de conocimientos y la resolución científica de problemas concretos de la realidad en el ámbito educativo” (Ley 070, 2010: art 39)

La formación posgradual aspira al perfeccionamiento y la profundización de la especialidad de las y los maestros en un nivel de producción de conocimientos que surja de la experiencia docente real. Su oferta se oriemtará al otorgamiento de grados académicos o acreditación de postgrado como el Diplomado, la Especialidad, la Maestría y el Doctorado. La Universidad Pedagógica ha comenzado a funcionar desde noviembre de 2014 con su sede nacional en Sucre y con Centros de Formación Postgradual en cada departamento y una oferta inicial de postgrados ya consolidada” (Ministerio de Educación, 2015-a: 103)

En la declaración de su visión se enuncia lo siguiente:

“Somos la institución que genera y difunde conocimientos pedagógicos, lingüísticos, humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos en diálogo con las espiritualidades y la práctica de valores sociocomunitarios, a través de la formación de posgrado de maestras y maestros, en respuesta a las necesidades y probelmáticas de la sociedad” (Ministerio de Educación, 2015-d:128)

Igualmente, la declaración de su misión señala:

La Universidad Pedagógica es referente nacional e internacional en formación de postgrado para maestras y maestros, con excelencia académica, basada en la Producción de Conocimientos intraculturales, interculturales y plurilingües, comprometida con la consolidación del Estado Plurinacional de Bolivia para el Vivir Bien” (Ministerio de Educación, 2015-d:128)

Este proceso apenas ha comenzado con el fortalecimiento normativo, académico e institucional de la Universidad Pedagógica, que proyecta extender su oferta de diplomados, especialidades, maestrías y doctorados a todo el país.

Conclusiones para el cierre

Resulta posible reconocer que el hito fundamental del proceso de la Revolución Educativa constituye el avance en la aplicación de la Ley 070 con la transformación curricular basada en el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, el mismo que busca articular estratégicamente la oferta educativa y la formación integral docente con las transformaciones políticas y sociales del país.

Este largo recorrido de la formación docente en Bolivia durante la última década, descrito y analizado en el presente capítulo forma parte de un proyecto político nacional orientado a la construcción de un sistema educativo que aspira a constituirse en uno de los pilares fundamentales de un nuevo modelo de sociedad del Vivir Bien, basado en los principios de la “interculturalidad, reciprocidad, solidaridad, redistribución, igualdad, sustentabilidad, equilibrio”, según se analizó en el capítulo 2. Este es su gran desafío.

Este esfuerzo sostenido de transformación educativa, puesto en marcha en Bolivia, con sus particularidades y características propias, constituye un aporte a la historia contemporánea de las políticas educativas en América Latina, aunque se trata de una experiencia escasamente conocida en la literatura internacional. De modo especial, resulta de interés la trayectoria en la construcción de consensos con los sindicatos de docentes y la dinámica de incorporación de los docentes como actores centrales en la transformación educativa. En estos aspectos radica también la relevancia del presente estudio.

CAPÍTULO 4

TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS EN ECUADOR 2006 – 2013: LA FORMACIÓN DOCENTE: ENTRE HERENCIAS Y DESAFÍOS

5.1. Itinerario contemporáneo de las políticas educativas de Ecuador

Igualmente como en el capítulo anterior, el análisis del presente caso se inicia destacando algunos rasgos importantes de la trayectoria social y educativa del Ecuador contemporáneo, con la finalidad de contar con un enmarque general que permita situar la revisión posterior del objeto del presente capítulo.

Los estudios históricos reconocen que hay evidencias de poblamiento desde hace doce mil años en el espacio denominado “Área Septentrional Andina”, que corresponde al territorio del actual Ecuador (Ayala, 2012). El largo periodo de constitución de lo que hoy es Ecuador tuvo sus particularidades y diferencias con respecto a la trayectoria histórica de Bolivia descrita en el capítulo anterior. De acuerdo con Hidrobo (2014) los diversos pueblos originarios que se asentaron en el territorio de lo que hoy es Ecuador, no se cohesionaron entre sí ni constituyeron una unidad política-cultural, como ocurrió, por ejemplo, con los Collas en los territorios de Bolivia o en épocas más recientes con Los Incas, sino que conformaron sus propias unidades político-administrativas, de carácter histórico, asentadas en espacios territoriales, más o menos extensos.

Después de un largo proceso de complejización social y política, en el siglo XV las sociedades originarias estaban organizadas en distintos señoríos (...) en territorios políticamente autónomos (...) donde prevalecían unas reglas de juego específicas que regulaban las relaciones de poder, e instituciones propias que regían en determinados grupos sociales”. (Hidrobo (2014: 15).

Según el mismo análisis, las especificidades históricas marcaron posteriormente la manera cómo se implanta el colonialismo con la llegada de los españoles, puesto que a pesar de que la imposición del modelo colonial

significó una ruptura histórica, se mantuvieron ciertas continuidades en el proceso.

“Los invasores europeos, quienes llegaron al espacio de lo que hoy es Ecuador desde 1526, superpusieron sus asentamientos sobre los mismos centros de poder de las sociedades originarias. Lo hicieron por un principio lógico, puesto que los centros ancestrales eran núcleos coordinadores de lugares densamente poblados, y uno de los intereses de los conquistadores era el control y aprovechamiento de la mano de obra” (Hidrobo, 2014:17).

A lo largo de la Época Colonial, el Estado cumplió la función de conservador del orden, garante de la actividad económico-social y de las funciones políticas e ideológicas consiguientes, teniendo a la Iglesia enquistada en el aparato estatal colonial con el ejercicio del monopolio de la dimensión ideológica de la sociedad (Ayala, 2012). “La burocracia eclesiástica no solo tenía a su cargo la evangelización de las masas indígenas y la función educativa de los colonizadores, sino que, al imponer su cosmovisión de la *crístiandad como horizonte* ideológico, fundamentaba el ‘derecho a la conquista’ y consolidaba las relaciones de explotación imperantes” (Ayala, 2012:47).

En la primera mitad del siglo XVII se fundó la Universidad de San Gregorio Magno, que coexistió con la de Santo Tomás de Aquino, en medio de un clima de enfrentamiento entre el poder civil y el eclesiástico y la lucha entre religiosos criollos y peninsulares por el control de las órdenes religiosas (Ayala, 2012). Este autor señala que, además de las universidades, se estableció el Colegio de San Fernando, regentado por los dominicos, quienes también fundaron una cátedra de Medicina.

Posteriormente, después de casi 300 años de colonialismo, el Ecuador nació comorepública luego de su independencia de la corona española en 1822 y la disolución de la Gran Colombia en 1830¹⁰⁸. La independencia, sin embargo, no significó grandes transformaciones en la estructura social ni en la matriz colonial del Estado Ecuatoriano y tampoco en la educación, puesto que, como señala Walsh (2009), el proceso de emancipación contra España constituyó en la práctica una prolongación de la dominación étnico-neo-europea sobre las

¹⁰⁸ La Gran Colombia fue un proyecto político que intentó constituir en una sola nación a lo que actualmente son los territorios pertenecientes a Ecuador, Colombia, Panamá, Venezuela y parte de la Guyana.

poblaciones indígenas y negras a lo largo de los siglos XIX y XX. Efectivamente, Ayala (2012) señala que la naciente república surgió sobre bases de dominación económico-social de los grandes latifundistas, señores de la tierra que controlaban el poder regional, sobre los indígenas, campesinos mestizos y grupos populares urbanos.

En la organización del nuevo Estado, la mayoría de la población quedó al margen de la participación política. Durante el siglo XIX republicano, la religión católica fue reconocida como oficial, lo que “permitió a la Iglesia mantener bajo su control la mayor parte del sistema educativo, por cierto muy precario y dedicado solamente a una proporción bajísima de la población” (Ayala, 2012: 82)

A comienzos del siglo XX Ecuador vivió un cambio histórico fundamental con la Revolución Liberal, que inició una de las más grandes transformaciones de la educación en Ecuador. El Gobierno liberal de Eloy Alfaro estableció la educación laica, introdujo la enseñanza profesional científica y técnica y promovió la formación de maestros a través de la creación de los Institutos Normales.

Terán (2012:1)¹⁰⁹ destaca que “la educación laica constituyó un factor de modernización del Estado y la sociedad, puesto que tuvo un papel cohesionador en el contexto de la época, marcado por la fragmentación regional, la baja participación política, así como el escaso desarrollo de las instituciones y de la economía nacional”. Se ha reconocido, igualmente, que la educación promovió, además, la emergencia de las clases medias y la creación de elementos de cohesión nacional.

De acuerdo con la misma autora, esta reforma educativa de carácter liberal buscaba reemplazar una educación de origen colonial, por una educación “orientada a la formación de ciudadanos capaces de responder a las necesidades del mundo moderno”.

¹⁰⁹ Basada en el estudio de Gabriela Ossenbach “Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. La política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional (1870-1900). El caso del Ecuador”, Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo, UNED, 1988 (inédito).

Después de 1906 se produjo la laicización del Estado, entendido como sistema de instituciones civiles y espacios seculares; el sistema de educación pública debía servir para promover la secularización de la sociedad y la reproducción del pensamiento científico positivista, según anota Hidrobo (2015). Ya desde este momento, los docentes que salían de las Normales empezaron a tomar lugares fundamentales en las transformaciones educativas que continuaron ocurriendo.

En las décadas siguientes se instalaron y desarrollaron entre los maestros enfoques que concebían a la educación como mecanismo de democratización y secularización de la cultura. Semejante al caso de Bolivia, desde fines de la década del 30 con la creación de los Normales Rurales y, sobre todo, en la década del 40 fue tomando forma un movimiento educativo que, según Rubio Orbe (1951) mostró una “preocupación especial por dar un sentido social y democrático a la educación, haciendo que la escuela llegue al agro, a las comunidades campesinas”¹¹⁰. Efectivamente, se ha reconocido que en la década del cuarenta, el sistema educativo ecuatoriano se abrió al medio rural, especialmente a las poblaciones indígenas, influenciado en buena medida por las preocupaciones del indigenismo y del realismo social de la época (Paladines, 2011).

En este escenario destaca el surgimiento en 1945 de escuelas bilingües indígenas clandestinas, promovidas por Tránsito Amaguaña y Dolores Cacuango¹¹¹ para sacar del analfabetismo a la población indígena y campesina. Estas escuelas, no reconocidas por el gobierno, más adelante pasarán a estar dirigidas por las propias organizaciones indígenas y a formar parte de las bases que darán sustento a la constitución del Sistema nacional de educación intercultural bilingüe, cuyo proceso de consolidación y crecimiento avanzó

¹¹⁰ Gonzalo Rubio Orbe, educador y escritor, uno de los gestores de la modernización contemporánea de la educación en el país de la primera mitad del siglo XX. Muy esclarecedor su trabajo “Las corrientes pedagógicas que han dominado en el Ecuador desde la fundación de los Normales”, publicado en la Revista Ecuatoriana de Educación. No 14, dedicada al homenaje a los Normales ‘Juan Montalvo’ y ‘Manuela Cañizares’ (Quito, marzo – abril de 1951. pp 29 – 38). Formula recomendaciones específicas para la escuela primaria rural, como talleres y tierra para las escuelas; actividades agropecuarias y pequeñas industrias”.

¹¹¹ Dos mujeres, líderes indígenas, vinculadas a las acciones promovidas en el campo por el Partido Comunista, contaron con el apoyo de la dirigente política y maestra Luisa Gómez de la Torre.

durante las décadas del 60 y 70, de la mano de los movimientos sociales indígenas y campesinos, con amplia participación de las organizaciones y comunidades de base.¹¹²

Desde la segunda mitad del siglo pasado, en la época desarrollista, las políticas educativas se orientaron bajo el impulso de la expansión de la oferta. Varios autores (Arcos, 2008; Luna y Astorga, 2011) coinciden en el criterio de que desde los años 50 hasta los 80 se puede hablar de un ciclo de cambio radical en el panorama educativo, donde la creación de oportunidades educativas para el acceso fueron aspectos centrales de la política con efectos directos en todos los niveles educativos. Un refuerzo a estas políticas y en especial a la expansión de la infraestructura se dio durante la década de los 70 gracias al flujo de recursos provenientes de la exportación del petróleo. La infraestructura educativa construida fue un importante aporte para la creación de condiciones de expansión del acceso a la educación, en especial en el nivel primario (FLACSO, 2005).

Arcos (2008:53) ha señalado que esta reforma por el acceso “fue parte de un amplio movimiento de inclusión social, vinculado a la construcción de un estado nacional”. En este proceso la educación tomó un lugar importante, dado que “en países más rurales, con economías menos diversificadas, menos industrializados y urbanizados, como fue el caso del Ecuador, el sistema escolar fue el principal espacio de la producción de lo público” (Puiggrós, 2001: 16).

La segunda mitad de la década de los 80 marcó el inicio de otra alternativa de modernización para la educación, bajo la búsqueda de la eficiencia del propio sistema educativo, en el contexto de la estrategia del llamado ajuste estructural, liderada por el Banco Mundial, que se orientaba, básicamente, a reducir la inversión y mejorar el servicio. Al igual que en el caso de Bolivia, como se analizó en el capítulo 3, se produjo una transición hacia políticas orientadas por la gestión eficiente y el mejoramiento de la calidad educativa,

¹¹² Al momento, el sistema de educación intercultural bilingüe ha sufrido un fuerte debilitamiento, en el contexto de las tensiones políticas entre las organizaciones sociales indígenas y campesinas y el gobierno de la Revolución Ciudadana y, también, en relación al enfoque y reales prioridades establecidas por las actuales políticas educativas.

categorías que adquieren un valor por sí mismos, independientemente de las nociones conceptuales que están atrás de ellas, estrechamente vinculados a un nuevo modelo económico (Arcos, 2008).

Los logros de la expansión y diversificación de los sistemas educativos de las décadas anteriores fueron oscurecidos por una agenda hegemónica neoliberal basada en dos premisas: la noción de privatización de la educación pública como instrumento para la reforma educacional y la reducción del gasto público. Un estudio de la FLACSO (2005: 57) sintetiza este nuevo momento:

“el aparente consenso frente a la política educativa basada en la ampliación de la cobertura se debilita y se inician fuertes debates en torno al rol del Estado conjuntamente con políticas económicas aperturistas y desreguladoras que afectan también los modelos educativos. La discontinuidad en materia de política educativa se convierte en un rasgo característico del sistema, así como los grandes problemas de financiamiento del sector”.

En este marco general se financiaron grandes proyectos de mejoramiento de la calidad educativa, con crédito de la banca internacional¹¹³ que operaron con la modalidad de unidades ejecutoras bajo una gestión paralela a la estructura del Estado e incidieron en el debilitamiento del rol político y normativo del Ministerio de Educación (Arcos, 2008). Asimismo, estos proyectos desarrollaron una propuesta organizativa desconcentrada de ‘redes escolares’, ubicadas en territorios ‘homogéneos’, previamente focalizados en zonas de mayor pobreza. Contribuyeron al debilitamiento de la rectoría educativa, en el marco de reducción del Estado nacional, acompañada de una sistemática reducción de la inversión en educación (Robalino, 2015).

La calidad de la educación básica, en el ámbito de estos proyectos, fue identificada con la red escolar como el modelo desconcentrado de gestión administrativa y pedagógica. En este marco, los proyectos de calidad en la práctica concentraron su atención en insumos como infraestructura y desarrollo administrativo de estas redes locales desconcentradas, disminuyendo el fortalecimiento pedagógico y curricular (Crespo, 2000; FLACSO, 2005). Paralelamente, en esta etapa se formularon propuestas y reglamentos para la gestión descentralizada de los servicios educativos, orientados a la

¹¹³Denominados PROMECEB (proyecto de mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica), EB.PRODEC (Educación Básica: Desarrollo, Eficiencia y Calidad) y Redes Amigas.

transferencia de competencias al nivel municipal; sin embargo, estas propuestas carecieron de una normativa precisa que permitiera distinguir con claridad los alcances de los procesos de descentralización y de desconcentración. Estos proyectos estuvieron inspirados en la idea de que la descentralización de la educación significa aumentar la participación de los ciudadanos en el nivel local y disminuir la acción del Estado en la administración y gestión educativa, según anota Minteguiaga (2014).

El Ministerio de Educación (2002) consideró insatisfactorios los resultados que ofrecieron los proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación básica, implementados en el país durante la década del 90 con crédito externo. Estudios más recientes concluyeron que la decisión de operar los proyectos fuera del Ministerio de Educación redujeron el valor de sus inversiones no produciendo cambios de largo aliento en el sector educación (Whitman, 2008). Estos grandes proyectos no arrojaron los resultados esperados, especialmente al fallar en convertirse en el motor de cambio institucional que, supuestamente, arrastraría al conjunto de las políticas y estructuras institucionales de la educación básica (Arcos, 2008).

En este segundo gran ciclo de signo neoliberal, se desconectó a la educación del desarrollo nacional y por ende de un proyecto de país, vinculándola más bien con acciones “compensatorias” orientadas a resolver los problemas que las políticas macroeconómicas no podían atender (Minteguiaga, 2014).

Luna y Astorga (2011) señalan que el periodo de signos neoliberales llega a su límite –sin colapsar– en el 2000, en medio de una crisis económica y política. Para fines de la década del 90 e inicios del nuevo siglo, efectivamente, Ecuador experimentó la mayor crisis económica, social y política de su historia, cuyo impacto sufrió la población más vulnerable y, de manera particular, la niñez y adolescencia. Un profundo desequilibrio social de muy larga historia se manifestó en elevados índices de pobreza, inequidad social, desnutrición, desempleo y bajos ingresos. El porcentaje de la población en situación de pobreza aumentó del 31.8% en 1995 al 37.9% en 1998 y al 43.8% en 1999; el desempleo abierto pasó del 8.5% de la PEA en mayo 1998 al 15.6% en mayo

1999, mientras el gasto social en educación, salud y bienestar social cayó en 8% en términos reales entre 1998 y 1999 (Crespo, 2000).

En este contexto, el periodo comprendido entre la segunda mitad de la década del 90 y primera del nuevo siglo estuvo caracterizado por una alta conflictividad social, económica y política, coincidente con el escenario descrito en el caso de Bolivia. Como se analizó en el capítulo 2, un largo proceso de resistencia al modelo neoliberal se desarrolló desde la década anterior con fuerte protagonismo del movimiento indígena. En abril de 2005 se produjo en Quito¹¹⁴ una movilización liderada por sectores medios llamada la 'Rebelión de los Forajidos' para impedir el avance del modelo neoliberal y exigir el cierre de la base militar norteamericana en el puerto de Manta, considerada una violación de la soberanía del Ecuador (Idrobo, 2015). Estos acontecimientos fueron el detonante de las transformaciones políticas que vinieron a continuación.

La problemática fundamental de la educación en esta etapa fue caracterizada por diversos actores consultados por el Ministerio de Educación y Cultura¹¹⁵ (2002). Los problemas priorizados fueron: la falta de sostenibilidad de una política educativa de largo plazo y de un proyecto educativo de país apoyado por la sociedad; la discontinuidad de planes estratégicos; la ausencia de metas nacionales de largo plazo; débil asignación de recursos para la educación, entre otros. A su vez, la evaluación intermedia del Programa Redes Amigas-REAR¹¹⁶ (FLACSO, 2005) subrayó que el Ministerio de Educación y Cultura no ha definido un modelo pedagógico como propuesta nacional, al referirse a los factores internos que incidieron en la falta de resultados del proceso pedagógico de las redes.

En este contexto se inscribe la llegada del tercer ciclo de reforma educativa, de signo post-neoliberal, que recupera la rectoría del Estado en materia educativa, objeto del presente capítulo y cuyo escenario fue largamente analizado en los dos primeros capítulos.

¹¹⁴ Quito es la capital de la República del Ecuador, actualmente con 2 millones de habitantes.

¹¹⁵ El Ministerio de Educación convocó a un encuentro nacional de técnicos y tomadores de decisión para la identificación de prioridades de la educación ecuatoriana

¹¹⁶ El último de los proyectos del Ministerio de Educación con financiamiento externo.

5.2. Propuestas y prioridades de la Revolución Educativa (2006- 2013)

En 2007 llega al poder por la vía de elección popular, una articulación de movimientos sociales, bajo el nombre de Alianza País que propone un nuevo proyecto de Estado y se expresa a través de un proceso llamado Revolución Ciudadana liderado por el Presidente Rafael Correa, proyecto sustentado en el enfoque del Buen Vivir o Sumak Kawsay, extensamente analizado en los primeros capítulos.

Muñoz¹¹⁷ (2014:8) ha caracterizado el espíritu y los propósitos del programa de transformación que animaban al movimiento político que llegó al gobierno bajo el liderazgo del Presidente Rafael Correa:

“Quienes apuntaban a un nuevo proceso constituyente que refundara el Estado, imaginaban tres componentes: un ideario programático, un enfoque de derechos y una estructura moderna, democrática y territorializada. Este ímpetu constituyente se convirtió en uno de los fundamentos de una propuesta política que buscaba recuperar lo público como fundamento de convivencia, romper con un modelo económico concentrador y excluyente, consolidar un Estado democrático, y construir poder popular. Para lograrlo, la Revolución Ciudadana debió disputar y modificar las relaciones de poder y, una vez en el gobierno, canalizar las demandas y las expectativas ciudadanas”.

El antecedente e insumo básico de la propuesta educativa impulsada por el Gobierno de la Revolución Ciudadana, constituyó la aprobación del primer Plan Decenal de Educación 2006-2015, mediante consulta popular realizada por el gobierno anterior en 2006. En un hecho inédito cerca del 70% de los ecuatorianos respaldó un plan de largo plazo que el Gobierno de Rafael Correa, también en un hecho inédito, lo asumió como agenda de la “Revolución Educativa”, produciéndose un giro en la dinámica contemporánea de la educación que se había caracterizado por las discontinuidades de las políticas educativas en las décadas anteriores.

El Plan Decenal de Educación incluyó ocho políticas educativas, que fueron luego reflejadas en la Constitución de 2008 y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).

¹¹⁷ Pavel Muñoz, miembro destacado del grupo de tecnócratas que formularon el Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir, ocupó el cargo de Director de la Secretaría de Planificación SENPLADES durante el Gobierno de la Revolución Ciudadana.

El análisis realizado en el presente estudio del caso ha permitido distinguir tres etapas en el itinerario de la llamada Revolución Educativa:

- Período de transición (2007 – 2008).
- Etapa de profundización y rupturas en el sistema educativo (2009 – 2013)
- Fase de apuesta por la sociedad del conocimiento (2013...)

A continuación se caracteriza cada una de estas etapas, se describen sus principales realizaciones y se presentan algunas observaciones sobre la dinámica de disputas entre diferentes enfoques y actores. Puesto que el objeto del presente estudio corresponde al período 2006 -2013, la tercera fase no se desarrolla en extenso sino apenas se dibuja un perfil de la tendencia abierta en ese momento histórico.

5.2.1. Etapa de transición (2006 – 2008)

Esta fase tiene un antecedente en la decisión del gobierno del Presidente Alfredo Palacios¹¹⁸ (2005-2007) de incluir en la Consulta Popular¹¹⁹ el Plan Decenal de Educación (PDE) como uno de los temas sobre los cuales debía pronunciarse el país. El 26 de noviembre de 2006 el Plan Decenal de Educación 2006-2015 fue aprobado con el voto del 66.1% de la población. Llama la atención el hecho de que tuvieron que pasar varias décadas para concretarse el sueño de planificar la educación en Ecuador por ciclos de mediano plazo. En 1951, el entonces Director de Educación del Ministerio había expresado la necesidad de que el país cuente con un plan decenal, aspiración que se concretó en 1961 en el Plan Integral de Educación que, lamentablemente, se truncó dos años más tarde por un golpe militar (Crespo, 2011).

¹¹⁸El Presidente Alfredo Palacios asumió el gobierno en 2005, en calidad de Vicepresidente luego de las revueltas que derribaron al entonces Presidente Coronel Lucio Gutiérrez.

¹¹⁹ El Presidente Alfredo Palacios convocó a la población a decidir sobre algunos temas cruciales para el país mediante el voto directo en una Consulta Popular. El Plan Decenal se sometió a aprobación popular en un hecho inédito en el Ecuador.

Este momento de transición corresponde al primer gobierno de la Revolución Ciudadana, previo a la aprobación de la Asamblea Constituyente a fines de 2008. En este período diversos actores del campo educativo, del gobierno y la sociedad realizaron propuestas para la nueva Constitución, incluso con enfoques no coincidentes. Resultan significativas en este período las propuestas de la Unión Nacional de Educadores (UNE) el sindicato nacional de docentes, así como el aporte realizado a través de la llamada “Agenda Ciudadana” preparada por una alianza de la sociedad civil liderada por el Contrato Social por la Educación (2006)¹²⁰.

En esta etapa el Gobierno pone en marcha algunas estrategias y un conjunto de medidas encuadradas en las metas establecidas en el Plan Decenal que, dado el momento en que surgen, todavía no habían incorporado los nuevos enfoques de la Educación, posteriormente contemplados en la nueva Constitución, según se analizó en el capítulo 2. El conjunto de medidas de esta fase de transición se detallan más adelante.

La Revolución Educativa encontró en el Plan Decenal 2006-2015 el instrumento organizador de medidas para enfrentar los compromisos asumidos en su programa de gobierno frente a las demandas de los actores del sistema educativo y las expectativas ciudadanas. El Gobierno adoptó el Plan Decenal de Educación desde una lógica de continuidad y, de modo pragmático, lo utilizó como un mapa de ruta para la implementación de la Revolución Educativa, convirtiéndolo en la agenda para llenar el vacío de una política y un modelo educativo para el país.

Esta opción asumida por el Ministerio de Educación generó reacciones diversas entre los actores de la educación, así, representantes del Contrato Social por la Educación se preguntaron si acaso el Plan Decenal no se convirtió en una suma de reformas o un ordenador de mejoras e inversiones (Luna y Astorga, 2011). Por otra parte, posiciones cercanas al sindicato docente destacan que “los avances contrastan con factores de conflicto que se

¹²⁰El Contrato Social por la Educación (CSE) es una alianza de ONGs e instituciones en torno a la educación que ha tenido una activa participación en la formulación de propuestas, estudios y reflexiones en el campo de las políticas educativas en el marco de la defensa del derecho a una educación de calidad.

mantienen (...), la falta de una propuesta educativa integral, (puesto que) se trabaja por proyectos aislados (...) con lo que el Estado construye nuevas formas de discriminación educativa, todas bajo el impulso de una meritocracia” (Isch, 2011:382,384)

Robalino (2015) por su parte, ha recogido la perspectiva de diversos actores que lo han considerado uno de los hitos en el recorrido de la educación ecuatoriana y una referencia de continuidad durante 10 años de gestión de la política educativa. El ex Viceministro de Educación¹²¹ (Cevallos, 2015) ha destacado al respecto que los afanes de reformar la educación ecuatoriana cobraron un nuevo impulso con el Plan Decenal.

El Plan Decenal de Educación 2006-2015 (Ministerio de Educación, 2006) se propuso como objetivo garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana. Robalino (2015) identifica cuatro marcos en los que se originaron las políticas del Plan Decenal de Educación: 1) curricular, 2) talento humano, 3) financiero y de gestión, 4) rendición de cuentas. Se destaca, por el interés de este estudio, que el segundo marco se orientó hacia el funcionamiento y aplicación de nuevos sistemas de: formación docente, carrera docente, desarrollo profesional, supervisión educativa, y capacitación del personal administrativo.

Las ocho políticas educativas contempladas por el Plan Decenal de Educación fueron:

1. Universalización de la educación inicial de 0 a 5 años
2. Universalización de la educación general básica (EGB) de primero a décimo grado
3. Incremento de la matrícula en el bachillerato hasta alcanzar al menos 75% de la población en edad correspondiente

¹²¹ Pablo Cevallos Estarellas fue Viceministro de Educación desde 2010 hasta 2013.

4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la Educación continua para adultos
5. Mejoramiento de la infraestructura física y el equipamiento de las instituciones educativas
6. Mejoramiento de la calidad y equidad en la educación e implementación del Sistema Nacional de Evaluación (SER)
7. Revalorización de la profesión docente, el desarrollo profesional, las condiciones de trabajo y la calidad de vida
8. Aumento del 0,5% anual de la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar al menos el 6%.

En esta etapa, se pusieron en marcha diversas estrategias y programas en línea con el Plan Decenal. En relación a las tres primeras políticas, una medida fundamental fue la eliminación de las barreras de acceso a la educación, dentro del Programa de Universalización de la Educación Básica, orientado a mejorar los niveles de matrícula, retención y conclusión de estudios. Este programa desarrolló acciones complementarias como la entrega gratuita de textos escolares de alta calidad, uniformes para los estudiantes en las escuelas públicas; la zonificación de la matrícula y de la oferta escolar para acercar las instituciones educativas a las comunidades y familias; el impulso a los programa de alimentación escolar; etc.

Respecto al conjunto de acciones emprendidas como parte de las políticas de univrsalización, Segovia y Andrade (2016: 40) explican que en el período de análisis “se llevaron a cabo iniciativas bajo tres tipos de esfuerzo: garantizar suficiente oferta educativa a través del incremento, optimización y mejora de la infraestructura escolar; garantizar la oferta educativa a través del incremento de personal docente; y eliminar barreras o crear incentivos para el acceso a la educación”, según se indicó anteriormente.

Por otra parte, la política 7, relacionada con la revalorización, el desarrollo profesional y las condiciones de trabajo de los docentes, se tradujo en un

conjunto de medidas que se adoptaron en esta primera etapa, según señala Robalino (2015:140):

“Durante el primer año de gobierno, en noviembre de 2007, el Presidente Rafael Correa expidió cuatro decretos ejecutivos para atender, entre otros aspectos, algunos problemas considerados centrales en el funcionamiento y gestión del sistema educativo, entre ellos: falta de docentes, ausencia de evaluación y necesidad de rotación en los niveles directivos en las escuelas. Estos decretos promovieron la creación de 12.000 partidas docentes y la reforma al Reglamento de la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Fiscal. Esta reforma incorporó las pruebas de oposición para el ingreso al magisterio fiscal y limitó a cuatro años el periodo de duración para los rectores de los colegios y directivos de escuela, los cuales podrán ser reelectos por un periodo adicional. Otras iniciativas fueron tomadas en los siguientes meses, entre ellas: 1) La jubilación voluntaria de docentes como una estrategia para renovar el personal docente y ampliar el número de partidas, esto mediante un estímulo económico de 12 mil dólares para que docentes de avanzada edad se jubilen; 2) Aumento de salarios para todo el magisterio en el 2007 y 2008; 3) Bono para los docentes que laboran en zonas de frontera; 4) Apoyo al fondo de cesantía y plan de vivienda del magisterio: bono de 3.600 dólares para que el docente construya su vivienda”.

El efecto del conjunto de acciones descritas se recogen en documentos oficiales, así, el Informe del Ministerio de Educación (2007) del 2º año de ejecución, resalta la ampliación de cobertura educativa como logro importante de la política educativa, por medio de estrategias como la asignación de docentes en zonas rurales, fronterizas y marginadas debido a la creación de nuevos puestos docentes o desdoblando los puestos de docentes jubilados; aseguramiento de la calidad de los profesores a través de un sistema de selección; eliminación de barreras de ingreso al sistema educativo; etc.

El Plan Nacional de Desarrollo 2009-2013¹²² (SENPLADES, 2009), por su parte, recogió algunas cifras nacionales sobre factores de la eficiencia interna del sistema educativo que mostraban una recuperación, posiblemente por efectos de la implementación de medidas del Plan Decenal de Educación y su política de universalización de la Educación Básica. Según los registros del Ministerio de Educación, la matrícula de educación inicial, básica y bachillerato habrían experimentado un aumento del 10%, 8% y 15% entre los períodos

¹²²Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 -2013. Objetivo 2.

2007-2008 y 2008-2009, lo que podría estar asociado a las políticas orientadas a la eliminación de barreras de acceso impulsadas desde el Gobierno.

Un estudio realizado en el año 2009 (Ponce, 2010), revela que la probabilidad de asistir a escuelas de educación básica aumentó, con respecto al año 2005, en 1% en el 2006, 1.4% en el 2007 y 3% en el 2008. Para el caso del bachillerato, esta probabilidad se habría incrementado en 2% en el 2006, 3% en el 2007 y 4% en el 2008. En cuanto a la educación superior, los datos muestran un incremento en la matrícula de 2 puntos porcentuales entre el 2007 y el 2008 (ENEMDU, 2007, 2008) aun cuando, según esta misma fuente para la fecha, todavía la tasa de escolaridad continúa en niveles inferiores al 20%.

En 2008, el Ministro de Educación que estuvo al frente de esta primera etapa de la Revolución Educativa, caracterizó del siguiente modo el nuevo momento que transitaba el país en el campo de la educación:

“Vivimos en el país momentos de oportunidad para producir cambios fundamentales. En la educación se impulsan acciones importantes, en el marco de las políticas del Plan Decenal, aprobadas por mandato ciudadano. El país cuenta con políticas educativas, con apoyo político a la educación, traducido en el aumento significativo de la inversión pública; hay estabilidad en el ejercicio del gobierno de la educación y mayor gobernabilidad del sector. La sociedad ecuatoriana y los más diversos sectores políticos cada vez valoran más la educación como bien público y estratégico” (Vallejo, 2008).

5.2.2. Etapa de profundización y rupturas (2009 – 2013).

En el marco de la Revolución Ciudadana, en este período se asiste a la profundización de un conjunto de acciones para avanzar hacia el cambio del modelo económico político. Al respecto Muñoz (2014:7) explica el alcance de esta finalidad de transformación estructural:

“El proyecto político-ciudadano aspiró a un cambio del régimen de acumulación en el país, y, por lo tanto, un nuevo modo de regulación social, es decir, un nuevo tipo de Estado, normas, regulaciones, entidades y pautas de conducta acordes con el momento histórico. En otras palabras, construir institucionalidad, en el sentido amplio del término, y aportar en la consolidación del Estado ecuatoriano. Bajo el marco de la recuperación de las facultades públicas, entre

ellas, la de planificar, definimos como un objetivo del desarrollo nacional, la transformación democrática del Estado”.

En el campo de la educación, esta etapa se caracteriza por la implementación de cambios progresivos en el sistema educativo, bajo el aval del nuevo marco constitucional¹²³, que definió los lineamientos para la sociedad del Buen Vivir en Ecuador, según se analizó en el capítulo 2. En este marco se construye el Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013 y se prepara y aprueba un nuevo marco legal para la educación, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), aprobada en 2010 y, posteriormente, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, con sus correspondientes reglamentos¹²⁴.

“Posterior a la promulgación de la Constitución del 2008 se aprueba el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013. En el Objetivo 12 “Construir un Estado democrático para el Buen Vivir” se retoma fuertemente la necesidad de recuperar la autoridad pública y las facultades esenciales para democratizar el Estado y acercarlo a la ciudadanía, retomando la noción de un Estado inteligente, dinámico y estratégico que impulsa la participación ciudadana. Para ello, se apela a la reorganización y clarificación de las competencias de las carteras de Estado; la reforma de la normativa imperante para lograr alineamiento con los postulados establecidos en la nueva Constitución; el establecimiento de las zonas de planificación como niveles territoriales para la planificación y desconcentración de las entidades del Ejecutivo en los territorios” (Muñoz, 2014:8).

De manera semejante al caso de Bolivia, a partir de la aprobación de la nueva Constitución se inicia una nueva etapa en el proceso político de la Revolución Ciudadana que marca también una fase de profundización de la Revolución Educativa. Como se analizó en el capítulo 2, luego de muchos años de debilitamiento y desinstitucionalización del sistema educativo, la Constitución (2008) planteó la recuperación de la rectoría del sistema educativo e integró a la educación dentro de un amplio sistema nacional de inclusión y equidad social.

¹²³ En 2008 se aprobó y expidió la Constitución vigente y a partir de ella distintos instrumentos legales como el Plan Nacional del Buen Vivir (2009-2013), la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).

¹²⁴La LOEI fue aprobada en enero de 2011 y publicada en el Registro Oficial No. 417 del 31 de Marzo 2011. Para la operacionalización de las políticas establecidas en la LOEI, el Ministerio de Educación expidió un año más tarde, en enero 2012 dos decretos :“Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural” y “Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por procesos del Ministerio de Educación” (Acuerdo Ministerial del 25 de enero 2012).

Al caracterizar este nuevo momento de posicionamiento de las orientaciones constitucionales en la política educativa, Samaniego (2013) destaca que los principios de universalidad, gratuidad y calidad de la educación delimitan el ámbito de acción de todos los actores del sistema educativo nacional. El Estado asume de manera clara un rol fundamental en el cumplimiento del derecho a la educación de la población.

Según Segovia y Andrade (2016:38) un conjunto de factores posibilitaron en esta etapa la implementación de cambios dentro de la “Revolución Educativa”:

“La existencia del PDE, junto a una nueva norma constitucional, a la voluntad política, a la legitimidad con la que se instala el régimen, a la mayoría legislativa del partido de gobierno, a la bonanza económica (dada por los altos precios del petróleo y que dura buena parte de los años analizados), crean el escenario para la implementación de lo que el gobierno llama la “revolución educativa”: la recuperación de la rectoría de la Autoridad Educativa Nacional sobre el sistema; una constante inversión en el sector educativo; la aprobación de una nueva Ley de Educación; y, el desarrollo de políticas, programas y proyectos para reformar al sector, incrementar calidad y cobertura”.

El Ministerio de Educación (2012:11-23), por su parte, sintetiza en “veinte rupturas al statu quo educativo”, los cambios promovidos por el nuevo marco legal, que se desprenden de la Constitución, la Ley y su reglamento. Estas rupturas se agrupan en cuatro ámbitos:

- a) rupturas que reconceptualizan la educación como un derecho de las personas y comunidades;
- b) rupturas que apuntan a un profundo cambio de la estructura del sistema nacional de educación;
- c) rupturas que apuntan a superar los viejos paradigmas de calidad y equidad educativa para asegurar mejores aprendizajes del estudiantado;
- d) rupturas que contribuyen a la revalorización de la profesión docente.

Con el cambio en la normativa introducida por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), Segovia y Andrade (2016) reconocen los esfuerzos significativos realizados en la gestión, en tres aspectos: la priorización de la educación; el desarrollo e implementación de un nuevo modelo de gestión y la recuperación de la rectoría y despolitización del sector. Efectivamente, en este aspecto, el Ministerio se orientó a institucionalizar una nueva estructura

organizativa del sistema educativo con un modelo desconcentrado que contempló cuatro niveles territoriales de gestión para permitir a la Autoridad Educativa Nacional garantizar y asegurar el cumplimiento cabal de las garantías y derechos constitucionales en materia educativa (Crespo, 2011). El sistema educativo, bajo las orientaciones de la SENPLADES y en correspondencia con la reorganización territorial del país, fue armado bajo una modalidad desconcentrada que combinó la rectoría central con la desconcentración territorial en la gestión del sistema¹²⁵. Esta propuesta encajaba en la apuesta de generar una estructura moderna, democrática y territorializada del Estado que, como ha señalado Muñoz (2014), constituyó desde su origen una de las aspiraciones fundamentales de la Revolución Ciudadana.

5.2.3. Etapa “Hacia la sociedad del conocimiento” (2013...)

Este período coincide con el segundo mandato del Presidente Correa, marcado por las formulaciones del nuevo Plan Nacional del Buen Vivir 2013 – 2017, que llegó acompañado del anuncio de un cambio en la matriz productiva y que, a su vez, enfatizaba en el fortalecimiento de las capacidades y los conocimientos:

“Queremos avanzar hacia una economía diferente, en la que la ciencia, la tecnología, la innovación y el conocimiento nos permitan transitar de una economía de los recursos finitos - es decir, de la producción y exportación de recursos naturales- hacia la apropiación científica, económica e industrial de esos recursos, para alcanzar la economía de recursos infinitos, basados en el fortalecimiento de las capacidades y los conocimientos de la fuente más valiosa que tenemos: la población de nuestro país.”

El nuevo Plan expresa la opción por un cambio de modelo productivo que anuncia un período con continuidades y rupturas. Para Ospina (2013) estos discursos tienden a enfatizar cada vez más la idea del cambio desde el aprovechamiento de recursos finitos hacia los infinitos, en medio de la

¹²⁵ La nueva organización desconcentrada incluye 9 Zonas (con dos Distritos Metropolitanos), 140 Distritos y 1200 Circuitos. La antigua organización de nivel provincial desaparece, según establece la primera disposición del Estatuto Orgánico de Gestión organizacional de enero 2012.

controvertida decisión de optar por la explotación minera como vía para obtener recursos económicos que permitan financiar los servicios sociales públicos, como educación y salud.

Esta opción por la transformación de la matriz productiva, trae consigo la profundización de las tensiones internas de las fuerzas en el poder del gobierno entre un “ala más pragmático-productivista” frente al “ala social”. El modelo anterior no se ha desarmado; un proceso redistributivo de la riqueza convive con niveles de consumismo muy alto. La resolución escalonada a futuro juega con las opciones de mayores recursos o profundización de la redistribución. Se prevé un futuro de polarización en términos de disputa ideológica, conflictividad social, duelos electorales, según anota Reyes (2013)¹²⁶.

En esta etapa cobra relevancia la conformación e implementación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) que, según disposición constitucional, asume la función de formar a los nuevos docentes del país, como se analizará más adelante.

5.3. Políticas de formación docente en la revolución educativa

5.3.1. Algunos hitos en la historia de la formación docente

Al inicio del siglo XX, la Revolución Liberal inauguró en el país la política de formación docente con la creación de los primeros normales públicos para preparar maestros laicos¹²⁷. Según ha destacado Paladines¹²⁸ (citado en Terán, 2012):

“El proceso de establecimiento e institucionalización de la educación laica en el Ecuador puede apreciarse a través de varios momentos que despuntan con la Revolución Liberal de 1895. En 1900 se crean los dos primeros establecimientos que constituyen el punto de partida del sistema normalista encargado de la formación de los nuevos docentes de la educación pública.

¹²⁶Reyes, Hernán. Ecuador coyuntura actual y perspectivas. Conferencia. Puenbo (Ecuador), 2 y 3 de julio de 2013.

¹²⁷ Dos normales se crearon en Quito, uno en Cuenca y otro, posteriormente, en Guayaquil.

¹²⁸ Carlos Paladines, “La educación en el Ecuador: de García Moreno a Eloy Alfaro”, en *Viajeros, Científicos, Maestros. Misiones alemanas en el Ecuador*, Galería Artes, Proyecto EBI, Quito, 1989, pp.50

Empero, solo en 1905 se oficializa el carácter laico de la enseñanza primaria. En 1906 las competencias del Estado en materia de Educación se consagran con la expedición por parte del presidente Eloy Alfaro de la Ley Orgánica de Instrucción Pública

En esta fase jugaron un papel importante para el desarrollo de la educación laica diferentes misiones educativas. Terán (2012) explica que la misión alemana llegada al país en 1913 se convierte en eje de la nueva organización escolar y de la formación de los docentes laicos durante dos períodos consecutivos, bajo el enfoque de la pedagogía herbartiana.

En la década de los 30 se inicia una estrategia sostenida para la creación de los normales rurales que hizo posible la extensión del sistema educativo al campo. Ya entre 1935 y 1936 se habían creado 6 normales rurales¹²⁹ (Tobar, 1948:53) que, según anota Albornoz (1951) tuvieron gran influencia en la gestación de un ‘movimiento didáctico’ con sentido social y que marcaría un ‘espíritu de compromiso comunitario’ en la formación de maestros, hasta entrada la década del 80¹³⁰.

Emilio Uzcátegui (1981:248) uno de los más importantes pensadores de la educación del siglo pasado, comparó al Normal Rural de Uyumbicho de esta época con Warisata, la emblemática escuela normal boliviana para campesinos que, como se describió ampliamente en el capítulo anterior, fue recuperada como sustento orientador del modelo educativo socio comunitario, promovido por la actual Revolución Educativa del Estado Plurinacional de Bolivia. En 1935 se creó la Dirección Técnica de Educación Rural y en 1936 se estableció la sección de Escuelas Normales y Misiones Culturales con un Plan de Trabajo para la escuela rural primaria ecuatoriana ‘con sentido pedagógico’.

Según Uzcátegui (1981: 247-248) “la educación indígena pasa al primer plano de nuestra política educacional”, cuya organización y reglamentación estuvo

¹²⁹ En los siguientes lugares del país: Esmeraldas, Chone y Santa Rosa en la Costa, y Otavalo, Uyumbicho y Alausí en la Sierra.

¹³⁰ “Para poder hacer realidad la saludable idea de la Escuela de la Comunidad, es indispensable contar con maestros dueños de un espíritu libre de toda clase de prejuicios y con una filosofía de vida completamente realística y racional. Vale decir, la escuela de la Comunidad no puede surgir sino de manos de maestros laicos” (Albornoz. H: 1951). Será importante rastrear con más atención dónde y porqué se pierde este hilo importante en la historia de la formación del maestro ecuatoriano contemporáneo (Crespo, 2011).

inspirada en experiencias mexicanas. “Nacieron, entonces, las Misiones Culturales, de tipo permanente, con las funciones de “investigar la realidad, superar la preparación de los maestros en servicio y mejorar la colectividad”.

A mediados del siglo, en el contexto de la Revolución de 1944, la Asamblea Nacional Constituyente dicta una Constitución progresista y varias leyes de carácter social, entre las que destaca la Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio Nacional, cuyo segundo capítulo está dedicado al mejoramiento profesional docente. Para la época, la expedición de esta Ley significó un gran avance para el Magisterio Nacional puesto que se estableció un sistema de equilibrio profesional, un mejoramiento de las condiciones de vida y se fijaron las reglas para el ejercicio de la docencia (Fabara, 2012). En el mismo año 1944 se crea la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) que tiene una amplia participación en la creación de las escuelas interculturales bilingües¹³¹.

Posteriormente, en la etapa del desarrollismo, en 1969, unos pocos años más tarde de la elaboración del primer Plan Nacional de Educación, se dicta el Plan de Estudios para los colegios normales del país¹³², con el propósito de fortalecer la formación docente, la misma que debía atender la expansión del sistema, puesto que entre 1963 y 1973 se habían duplicado los escolares, de 698.000 niños a 1.274.000, según detalla Fabara (2012).

En este momento se establecieron los objetivos de la formación docente y el perfil de los docentes, con cuatro características: 1) personalidad dinámica, madura, responsable y activa, poseedora de riqueza moral e intelectual, capaz de guiar con orden y armonía la formación de las nuevas generaciones; 2) sólida formación cultural que le permita apreciar y difundir los valores nacionales y universales; 3) participación activa en la solución de los problemas sociales y económicos de la comunidad y en la integración de esta al desarrollo

¹³¹ Como se refirió anteriormente, la dirigente política y pedagoga Luisa Gómez de la Torre conjuntamente con las indígenas Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña crean las primeras escuelas clandestinas para indígenas en el norte del país, en el Cantón Cayambe, en las antiguas haciendas de la Asistencia Pública.

¹³² Ministerio de Educación (1973) “Reglamento General de Educación” Imprenta del Ministerio de Educación. Quito, Ecuador. Mencionado en Fabara (2012).

nacional; y, 4) amplia y sistemática formación y perfeccionamiento profesionales (Fabara, 2012).

En 1973, bajo las orientaciones del “Plan Quinquenal de Desarrollo de la Educación, 1973 – 1977”, se inició la transformación progresiva de los colegios normales convirtiéndolos en “centros exclusivamente profesionales” con la eliminación de los tres primeros años de Ciclo Básico, a fin de incrementar la matrícula netamente profesional. De esta forma se unificó el pensum de estudios para los normales urbanos y rurales, con la disposición de que estos adapten la formación a las necesidades locales y regionales¹³³. Para 1974 se contaba con 42 instituciones formadoras de docentes, inadecuadamente distribuidas y con la obsolescencia del modelo normalista, que había perdurado casi sin modificaciones durante las tres cuartas partes del siglo (Fabara, 2012). Desde entonces, estas instituciones siguieron un proceso burocrático de adecuaciones, sin alterar sustancialmente sus condiciones de creciente deterioro de calidad y eficiencia.

En la década del 90 el Proyecto PROMECEB, con orientación al sector rural, incluyó dos intervenciones referidas al ámbito pedagógico: 1) la reforma de los institutos normales que formaban docentes bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación; y 2) la capacitación de docentes en servicio. Al respecto destaca Robalino (2015), citando a Abendaño, que el PROMECEB emprendió la transformación de los colegios e institutos normales en Institutos Pedagógicos (IPED) con el objeto de que ellos se constituyan en un elemento fundamental de la red institucional para llevar adelante el mejoramiento de la calidad de la educación básica. Se trataba de instituciones responsables de la formación docente inicial, la profesionalización y capacitación de los docentes en servicio de los niveles pre-escolar y educación básica. Mediante esta reforma las escuelas normales creadas a principios del siglo XX, fueron

¹³³ Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (1996) “Diagnóstico Básico del Sistema de la Formación Docente” (Franklin Ramírez, Alfonso Aguirre y Carlos Túqueres). Unidad Ejecutora MEC – BID.

transformadas en 1991 en Institutos Pedagógicos, bajo la modalidad de planteles de post-bachillerato con tres años de estudio teórico-práctico¹³⁴.

En la década del 90, el proyecto EB-PRODEC, orientado a las áreas urbanas periféricas, atendió entre otros campos, la producción de materiales educativos, elaboración de textos escolares y la formación docente en servicio. Inicialmente, los procesos de formación en servicio se orientaron a los docentes de las escuelas de las redes educativas formadas al amparo del proyecto y, posteriormente, incluyó en su planificación a todos los docentes a nivel nacional, como una acción del Proyecto en apoyo a la implementación de la reforma curricular de 1996.

A partir de ese momento, a través del EB-PRODEC, se implementó un plan de capacitación para la aplicación del nuevo currículo mediante equipos de facilitadores a nivel nacional que, a su vez, formaba equipos provinciales y éstos capacitaban a los maestros, traduciendo la denominada “estrategia en cascada” muy difundida en esos años y que ha tenido niveles de efectividad variables. Asimismo, como parte de la estrategia se promovió la conformación de una modalidad de formación entre pares denominada círculos de estudio (Robalino, 2015).

En este periodo, la formación inicial tuvo algunas acciones importantes con programas de profesionalización y de postgrado para los docentes del sistema público. Al respecto, Robalino (2015: 119) destaca que a través del EB PRODEC “se promovió una alianza con 11 universidades calificadas que emprendió un Programa de Licenciatura y un Programa de Maestría que se ejecutaron a nivel nacional con un impacto importante en las culturas escolares de las instituciones de los participantes. De hecho, el Programa de Maestría fue, probablemente, la primera experiencia de esa naturaleza en Ecuador. Respecto a las estrategias de formación docente implementadas, Whitman (2008) afirma que las redes escolares tuvieron un importante reconocimiento e interesantes innovaciones como círculos de estudio de los maestros y la capacitación realizada para apoyar la nueva reforma curricular.

¹³⁴ Los títulos que recibían sus egresados los habilitaban para ejercer la docencia como profesores primarios.

Además de estas acciones, también durante este periodo e igualmente asociados a los proyectos con financiamiento externo, aparecen las nociones de evaluación docente vinculada a los resultados de aprendizaje, la necesidad de establecer mecanismos de control a los profesores, el estímulo a la competencia entre docentes y otros conceptos que posteriormente se irán afirmando ligados a un enfoque de sistema educativo para la productividad y la globalización (Robalino, 2015).

5.3.2. Apuestas de la política de formación docente.

Condiciones de la formación docente

En 2012, durante el desarrollo de la Revolución Educativa, existían programas de formación docente inicial en 44 universidades, de las cuales 26 eran Facultades de Filosofía y Educación y 18 escuelas o especialidades de formación de enseñantes en otras instituciones de educación superior. De las 44 universidades, 17 eran públicas, 5 privadas religiosas y 22 privadas laicas. Estas instituciones atendían a aproximadamente 60.000 estudiantes y contaban con 2942 profesores. Dada la autonomía universitaria y, hasta ese momento, la inexistencia de procesos sistemáticos de evaluación y un sistema de acreditación, no se conocía técnicamente sus condiciones de calidad (Fabara, 2013).

Por otro lado, los 28 Institutos Superiores Pedagógicos ISPED (6 dedicados a la formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe) mostraban su situación crítica en los procesos de evaluación que se realizaron en este período. Al 2014, los 28 institutos estaban distribuidos en todas las provincias del país, ofrecían una formación de tres años, incluido el último destinado a la práctica docente. Atendían un estimado de 6100 estudiantes y tenían 629 profesores (Fabara, 2013).

En efecto, una evaluación realizada en 2009 por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

(CONEA)¹³⁵, en virtud del mandato constitucional N° 14, determinó que una sola institución se ubicaba en categoría A, cubriendo satisfactoriamente las tres áreas establecidas¹³⁶, en tanto las 27 instituciones restantes apenas daban cuenta de dos (categoría B). Entre otras consideraciones la evaluación determinó que faltaban estudios de mercado y perfiles ocupacionales, actualización curricular, provisión de equipos informáticos y bibliotecarios, organización eficiente del servicio rural, mayor vinculación con la comunidad y elaboración de planes estratégicos y operativos (Fabara, 2013).

Por otra parte, a finales de 2013 el Gobierno declaró a la carrera de educación de interés público y exigió que los estudiantes que deseen seguir las carreras de docencia debían alcanzar un alto puntaje (800/1000 puntos) en el examen de admisión (ENES). Esta decisión dejó en una situación difícil a los ISPED, debido a que muy pocos estudiantes que logran este puntaje están inclinados a formarse en un instituto que no tiene la categoría de universidad ni otorga títulos en el nivel de una licenciatura, razón por la cual la matrícula de todos los ISPED se redujo significativamente en los años que siguieron a esta disposición (Fabara, 2016).

Esta situación de debilitamiento, los resultados de la evaluación mencionada y de otros estudios realizados, así como las exigencias colocadas en la LOES, fueron parte de los sustentos que respaldaron el cierre en 2014 de los Institutos Pedagógicos en Ecuador y la implementación de la nueva Universidad Nacional de Educación, UNAE, legalmente aprobada en 2013 en respuesta al mandato constitucional.

Robalino (2015) realiza una síntesis del proceso de la formación docente en este período:

“(En la década del 90) los normales se convirtieron en Institutos Superiores Pedagógicos con la aspiración de que el nivel de la formación inicial eleve su calidad, fortaleciendo la investigación, la relación con el territorio y la incorporación de las corrientes universales, etcétera. Sin embargo, casi 20 años después, una evaluación institucional y otra, de aprendizaje de los postulantes a profesores, llevaron al cierre de estas instituciones para que la

¹³⁵ www.conea.net

¹³⁶ Abordó tres grandes áreas: situación de la docencia, situación de los estudiantes y administración institucional.

naciente Universidad Pedagógica UNAE asuma directamente la organización del sistema de formación inicial”. (Robalino, 2015: 126)

El Estado asume el compromiso de la formación de docentes desde la UNAE como la opción estratégica para emprender una transformación de fondo en la formación inicial. Según Creamer¹³⁷ (2013) se trataba de responder a una problemática compleja que afronta grandes dificultades, como las siguientes:

- Formación insuficiente y poco actualizada en lo científico - disciplinar y en las didácticas.
- Desarticulación entre teoría (entendida como transmisión de información) y práctica (entendida como modelos de imitación del desempeño en el aula).
- Poca generación de ambientes de aprendizaje integrales y adecuados a las necesidades del contexto de los estudiantes y donde se desarrolle la metacognición y se desarrolle un perfil de docente reflexivo.
- Ausencia de investigación e innovación pedagógica: por ende, poca formación de destrezas básicas para su desarrollo: manejo de información (acceso a fuentes, observación, recolección y registro de datos, procesamiento), bajo nivel de análisis, síntesis y evaluación reflexiva.

Formulación de propuestas

En estas condiciones descritas, la Revolución Ciudadana colocó la formación docente como un elemento fundamental para el logro de los cambios propuestos, en la perspectiva más integral del desarrollo profesional docente en línea con recomendaciones realizadas por la UNESCO (2012) sobre la revalorización de la profesión docente.

Como ya se ha mencionado, el Plan Decenal, aborda el tema docente de modo específico desde la política N° 7 referida a “Revalorización de la profesión

¹³⁷ Ex Subsecretaria del Ministerio de Educación en la 2ª fase de la Revolución Educativa.

docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida”. Esta política se reforzó y amplió a partir de los mandatos constitucionales y legales referidos a los temas docentes; por ello resulta importante una rápida mirada de las propuestas de la Revolución Ciudadana sobre la profesión docente.

El Ecuador avanzó en el periodo que se analiza en este apartado, en cambios relativos a la manera de entender el trabajo docente. Al respecto, Robalino (2013:41) ha señalado que “resulta muy interesante el apareamiento en el marco legal de la educación ecuatoriana de una comprensión de carrera docente en el sentido de un trayecto profesional en constante desarrollo y motivación que incluye formación inicial, formación en servicio, remuneraciones, estímulos profesionales, evaluación, etc”.

En efecto, se han impulsado varias estrategias y programas como parte de un esfuerzo para mejorar la preparación de los docentes, reconocer su trabajo, sentar bases que hagan de la docencia una carrera atractiva para los mejores aspirantes a la educación superior, y atraer a la educación pública a los mejores profesionales. Estas acciones, enmarcadas en la Política 7 del PDE 2006-2015, atienden, de manera más específica, aspectos asociados a la revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida, entre otras dimensiones (Robalino, 2013, Creamer, 2016). Destacan cambios emprendidos en relación a aspectos como: nuevo escalafón docente e incremento de remuneraciones; creación de nuevos puestos docentes para el sistema de educación pública; nueva carrera educativa; evaluación docente obligatoria con un enfoque meritocrático; diseño del programa de Mentorías para dar apoyo pedagógico a los docentes en el aula¹³⁸; definición de estándares de calidad educativa y de desempeño docente a partir de la revisión de los currículos de Educación Básica. Estas son algunas de las intervenciones realizadas para la implementación de la política 7 del PDE que aunque constituyen avances importantes tienen cuestionamientos en relación a la articulación e integración entre ellas para, en conjunto, avanzar en un proceso fuerte de revalorización social de la profesión docente.

¹³⁸ El programa constituye un interesante ejercicio de diseño que ocurrió entre 2009 y 2013, pero que aún no ha sido implementado.

En el campo específico de las políticas de formación docente, siguiendo a Creamer (2016) se resalta: la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en el 2013; la decisión de la Secretaría Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) de ofrecer apoyo económico a las personas que ingresen a la formación docente; la exigencia de que los estudiantes deben obtener un puntaje de 800 en el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) para acceder a estudios en Educación; la emisión del Reglamento de Régimen Académico (Consejo de Educación Superior-CES,2013) que promueve el rediseño curricular de Educación Superior y que permite impulsar, conjuntamente con las universidades, la elaboración de una propuesta curricular genérica y referencial para la carrera de Educación coordinada por el CES. Asimismo, se han realizado acciones específicas de acuerdo a los niveles y especialidades de los docentes¹³⁹.

5.3.3. Estrategias priorizadas en la formación docente

Dos grandes estrategias fueron priorizadas por el Ministerio de Educación (2014) en el campo de la formación docente. Las experiencias y recomendaciones internacionales, así como las referencias en países con reformas educativas exitosas y eficaces¹⁴⁰ (UNAE, 2014) sustentaron la decisión del Ministerio de asumir a la formación y fortalecimiento de las capacidades docentes como uno de los factores determinantes en la mejora sustancial de la calidad de la educación. Este supuesto se tradujo en el desarrollo de dos líneas estratégicas que tuvieron tiempos, enfoques, trayectorias y anclajes institucionales muy diversos: la formación continua, plasmada en especial en el programa SiPROFE (2008-2013) y la formación inicial, como se mencionó, a través de la creación y puesta en funcionamiento en 2014, de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

¹³⁹ Por ejemplo, se evaluó a los docentes de inglés del país y posteriormente se implementó el programa de becas "Go teacher".

¹⁴⁰ Resulta de interés destacar que el Ministerio utiliza como referencia para su análisis el informe internacional de McKinsey & Company: Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. Londres: McKinsey.

Estas dos estrategias tuvieron respaldo constitucional y legal y, de modo particular, la UNAE responde directamente a la Disposición Transitoria Vigésima de la Constitución que señala en el inciso primero: “El Ejecutivo creará una institución superior con el objetivo de fomentar el ejercicio de la docencia y de cargos directivos, administrativos y de apoyo en el sistema nacional de educación”.

a. La formación en servicio

Una de las primeras y más importantes iniciativas de la segunda etapa de la Revolución Educativa fue la creación en el año 2009 del Sistema de Desarrollo Profesional en servicio “SíProfe” que se implementó hasta el 2013.

El SíProfe se desarrolla desde una lógica remedial para cubrir, inicialmente, los vacíos de la formación inicial; la intención del Ministerio fue que a medida que se mejoraban las capacidades de los docentes en servicio, el Programa se concentre en un futuro próximo en líneas de apoyo a la actualización y profundización de los conocimientos de los docentes en ejercicio (Robalino, 2013).

Sus propósitos fueron: apoyar la formación continua de docentes y directivos institucionales, ofrecer acompañamiento a los profesores principiantes y establecer mecanismos de acompañamiento a los docentes de aula.

La elaboración de los materiales que incluían módulos y materiales de apoyo a los participantes y la validación de la calidad de los mismos, fueron procesos que el Ministerio cuidó con mucha atención promoviendo la participación de expertos nacionales e internacionales en las diferentes temáticas y organizando procesos técnicos de revisión.

La implementación se realizó a través de universidades seleccionadas, cuyos equipos de facilitadores debían cumplir un conjunto de requisitos académicos y pedagógicos y, además, aprobar un curso de formación impartido por el Ministerio de Educación con el fin de asegurar el enfoque, la metodología y la efectividad de las acciones de capacitación a los docentes.

Los docentes participantes también debían cumplir un perfil definido de acuerdo al curso y su inscripción se realizaba a través de la página web del Programa. Entre el 2009 y el 2012, cerca de 293.000 tomaron entre uno y tres cursos. Los cursos implicaron preparación de facilitadores, diseños modulares, pruebas de entrada, pruebas de salida y aplicaciones de campo en trabajos grupales e individuales. Segovia y Andrade (2016) señalan que se ofreció cursos de inducción, de capacitación y actualización en conocimientos disciplinares y pedagógicos organizados por el Sistema SíProfe.

Pese al valor de los procesos de formación de largo aliento, surgen algunas alertas. Al respecto, Creamer (2016) ha señalado que si estos programas se desarrollan únicamente en contextos académicos distanciados de la práctica, no se garantiza que el maestro desarrolle la capacidad de implementar currículos innovadores y efectivos. Esto requiere de indagación reflexiva y de acompañamiento de docentes expertos, en su propio contexto.

A continuación se destacan otros aspectos críticos que se han levantado sobre el programa SíProfe, entre otros: 1) la capacidad para satisfacer la demanda de los docentes que en ocasiones era mayor que la oferta de cursos; 2) la pertinencia de las temáticas para todos los docentes que participaban dado que algunos profesores se inscribían sin que existiera una relación directa entre los contenidos del curso y su práctica profesional; 3) la coherencia entre el discurso innovador de la calidad educativa y el enfoque específico de los distintos módulos; 4) la articulación de los distintos procesos de capacitación que podían seguir los docentes; 5) el aseguramiento de la calidad de los equipos de facilitadores de las universidades; 6) el impacto de las capacitaciones en las prácticas de los docentes; 7) el impacto global del Programa en los aprendizajes de los estudiantes; entre otros aspectos.

El SíProfe concluyó como Programa en el 2014 y aunque sale del periodo de este estudio se menciona a continuación, brevemente, la actual estrategia de formación en servicio. Luego de la terminación del SiProfe, el Ministerio de Educación optó por promover y financiar programas de cuarto nivel y desarrolló una estrategia para estimular a los docentes para que obtengan sus especializaciones y maestrías en universidades de España y de varios países

americanos mediante acuerdos suscritos por el Ministerio con estas instituciones (Calvas, 2014). Esta estrategia se implementa bajo el respaldo de información que muestra que procesos de mayor profundidad y alcance pueden tener un mayor impacto en la calidad del trabajo de los docentes. Al momento, el Estado ha entregado becas para estudios de posgrado a, aproximadamente, diez mil docentes.

b. La nueva Universidad Nacional de Educación (UNAE), 2013

La formación inicial de docentes es una de las preocupaciones principales en relación al desempeño docente. Según un estudio realizado por Fabara (2011:3) “las instituciones formadoras en Ecuador se han debatido entre el desorden, la insuficiencia de políticas educativas y la falta de recursos humanos y financieros. En los últimos años, recién a partir del 2006, se han producido varios cambios que, se espera, contribuyan al mejoramiento del sistema”. Entre los problemas recurrentes de la formación inicial se anotan: desarticulación con las necesidades del sistema educativo nacional; dispersión de enfoques, contenidos, metodologías; persistencia de enfoques conceptuales tradicionales; escasa producción de conocimiento acerca de la formación docente y la educación por parte de las instituciones formadoras; proliferación de ofertas de formación docente (en especial desde las universidades públicas y privadas) sin consideración de las demandas del sistema; escasez de docentes en algunas áreas importantes: matemática, física, inglés, educación intercultural bilingüe, educación inicial y otras; cuestionamientos a la calidad de las instituciones formadoras en especial a partir de las últimas evaluaciones a los institutos pedagógicos realizadas por los organismos estatales correspondientes (CONEA, 2009¹⁴¹ citado en Robalino, 2013)¹⁴².

¹⁴¹ CONEA, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (2009). Informe de evaluación de los institutos superiores en Ecuador. Disponible en <http://www.itv.edu.ec/documentos/conea/coneainformefinal.pdf>

¹⁴² El Consejo Nacional de Evaluación, CONEA, concluyó sus funciones a partir de la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior mediante la cual se constituyó el CEAACES, Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior.

Frente a problemas como los mencionados, la Constitución de la República estableció en su disposición transitoria vigésima la creación de una institución educativa dirigida por el Ministerio de Educación. Esta disposición constitucional se refleja en la LOEI como la creación de la Universidad Nacional de Educación. La creación de una institución universitaria para la formación de los docentes por mandato constitucional es una señal poderosa del valor que se está asignando al trabajo docente (Robalino, 2013:44). Esta institución, aun cuando fue creada por iniciativa gubernamental cumplió estrictamente el proceso académico establecido en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) al igual que las demás universidades en Ecuador.

El Ministerio de Educación (2012:23) señaló al momento de creación que la UNAE “fortalecerá y complementará la actual oferta nacional de formación inicial de docentes y de otros profesionales de la educación, especialmente aquellos cuya necesidad se desprende del nuevo modelo de gestión educativa”. Al mismo tiempo, la UNAE servirá de “modelo a otras instituciones de educación superior acerca de cómo debe ser la formación de educadores de excelencia”. De esta manera, la existencia de la UNAE apunta a que en el futuro “el país disponga de un cuerpo docente de primer orden, condición necesaria para producir una mejora cualitativa sustancial en la educación”.

El objetivo general de la estrategia UNAE fue crear una institución estatal de tercer y cuarto nivel de educación superior para formar docentes, especialistas e investigadores educativos con alta capacidad de gestión del sistema educativo para su permanente mejoramiento. Sus objetivos específicos son: 1) formar talento humano con competencias específicas para la docencia de educación inicial, general básica, bachillerato; y en varias disciplinas; 2) formar especialistas e investigadores educativos que requiere la gestión del sistema educativo nacional; 3) desarrollar la investigación educativa en el país para fortalecer el pensamiento pedagógico y educativo, así como para alimentar las políticas públicas; 4) consolidar a la Universidad Nacional de Educación como un referente de calidad para el sistema de educación superior nacional que forma docentes y especialistas educativos; 5) establecer relaciones de cooperación interinstitucional a nivel nacional e internacional para

incidir en el sistema de educación superior que forma docentes y especialistas educativos.

El proceso de constitución de la UNAE no ha estado exento de desafíos, particularmente, porque es una experiencia inédita en el país, en cuanto se refiere a una universidad que pretende cumplir con todos los requisitos de calidad para la formación de docentes y, al mismo tiempo, convertirse en una plataforma de articulación e impulso para todas las instituciones universitarias que forman docentes en el país y en un espacio de coordinación e implementación de políticas y estrategias de formación en servicio. Es decir, se pretende que la UNAE tenga un rol fundamental en la gran dimensión de formación y desarrollo docente.

La UNAE, siguiendo a Creamer (2013) es una apuesta de política pública para avanzar hacia la sociedad del conocimiento, el gran objetivo que trazó el Plan del Buen Vivir 2013-2017. En esta perspectiva, la UNAE se ubica en el contexto de la reforma educativa integral y tiene un lugar central de incidencia en el mejoramiento de la calidad de la formación inicial y continua docente y, por lo tanto, en la renovación del talento humano para lograr los objetivos de calidad, equidad y cobertura en el ámbito de la educación.

El Estado ecuatoriano, en esta dirección asigna un enorme valor a la UNAE para desarrollar propuestas curriculares innovadoras para la formación inicial y formación en servicio de la diversidad de profesionales que requiere el sistema educativo; fortalecer y extender la aplicación de un nuevo enfoque pedagógico en el sistema educativo; generar políticas y estrategias para la formación continua dirigidas a renovar el talento humano educativo.

Estas aspiraciones se plasman en los documentos oficiales de la UNAE que, junto con dar cuenta de su implementación, establecen las aspiraciones-desafíos en un contexto de grandes demandas para universalizar la educación asegurando la calidad y el prestigio de la educación pública.

El modelo pedagógico propuesto para la UNAE y que se encuentra en implementación reciente, se vincula con el modelo de desarrollo hacia una

sociedad del conocimiento que ponga la ciencia y la tecnología al servicio de toda la población. “La educación es el instrumento para la construcción de un conocimiento emancipador, a través de la formación académica y profesional integral, desde una visión humanista y científica que incorpora los saberes y las culturas de nuestro pueblo. En el horizonte del sistema educativo ecuatoriano está una revolución cultural que genere nuevas concepciones y valores para la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad crítica, emprendedora, creativa y solidaria (UNAE, 2014:4)

Asimismo, la UNAE reitera oficialmente (2014:4) que

“apunta a convertirse en el referente del sistema educativo del país, a través de un pensamiento educativo y pedagógico adecuado a las demandas del nuevo modelo de país y de sociedad que se promueve a través de las políticas de Estado y gubernamentales vigentes en el Ecuador. La UNAE es un componente estratégico del proceso de mejora de la calidad de la educación en el país y debe motorizar los procesos de transformación y mejora del sistema educativo nacional”.

En este enfoque se asume la formación de docentes que desarrollen capacidades para participar activamente en las transformaciones sociales y en la construcción de la sociedad del conocimiento inclusiva y solidaria.

La propuesta de UNAE (2014) presenta un modelo pedagógico con un conjunto de ejes de fundamentación conceptual que buscan la coherencia entre el discurso y la práctica de la formación de docentes: jurídico – político; sociológico; epistemológico; psicológico; neurocientífico; y, pedagógico.

El modelo se articula con las capacidades básicas establecidas dentro del perfil docente, el cual no es un listado de “virtudes” que debe tener el futuro docente sino unas condiciones básicas que deberán estar en constante fortalecimiento y desarrollo. Resulta interesante revisar la entrada innovadora a la definición de estas capacidades para alcanzar los niveles esperados de la formación de docentes.

La UNAE define un perfil del docente formado que tiene las siguientes capacidades básicas: 1) Capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento. La mente científica y artística; 2) capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más

heterogéneos. La mente ética y solidaria; 3) capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía. La construcción del propio proyecto vital. La mente personal; 4) capacidad para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas educativos; 5) capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum; 6) capacidad para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje; 7) capacidad para aprender a autorregularse y a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida.

El modelo curricular de la UNAE se basa en los siguientes 4 principios fundamentales: 1) Relevancia del componente práctico del currículum de formación; 2) La teoría como herramienta para comprender, cuestionar y diseñar la práctica; 3) Utilizar el espacio virtual como plataforma privilegiada para la transmisión, producción y expresión cooperativa de contenidos de aprendizaje, propuestas y proyectos de intervención; y, 4) Prioridad al compromiso social.

El dominio de las tecnologías de información y comunicación en la práctica cotidiana es una prioridad, para lo cual se ha propuesto que, por lo menos “el 30% del programa de formación se desarrolle utilizando las plataformas virtuales, bien en cursos online gratuitos internacionales -MOOCS y WEU, CURSERA, EDEX-, bien a través de los cursos o materiales propios desarrollados en las propias universidades ecuatorianas” (UNAE, 2014:23).

El modelo curricular de la formación de docentes en la UNAE se construye a partir de los siguientes elementos: la formación del pensamiento práctico; la teorización de la práctica y experimentación de la teoría; y, la teoría como herramienta privilegiada de comprensión y de acción

En Ecuador, según Creamer (2016) la formación inicial ha tenido hasta el presente dos componentes fragmentados: el teórico y el práctico, que inicia al finalizar los estudios. Además, las prácticas han consistido básicamente en el aprendizaje de un oficio o la adquisición de destrezas didácticas, pero han carecido de reflexión e investigación diagnóstica y exploratoria de los problemas pedagógicos, esenciales para el diseño de procesos educativos acordes con las demandas de construir sociedad más justas y solidarias. Por

otro lado, la formación inicial ha caminado desarticulada de la formación en servicio, del currículo escolar, de las condiciones de trabajo y salud de los docentes, de la carrera docente. En general ha predominado una mirada fragmentada del trabajo y la profesión docente.

En los actuales escenarios, bajo una visión integrada de la formación con un enfoque también integral de la docencia, evidentemente, la UNAE está frente a grandes desafíos, tal como se reconoce internamente: constituirse en el referente de la formación de docentes; generar investigación y conocimiento pertinente para apoyar las políticas y estrategias en el campo de la formación; consolidar alianzas con los actores involucrados en la formación de profesionales de la educación como una estrategia de incidencia en la calidad de la formación docente y, más allá, convertirse en un factor esencial en la construcción de un nuevo modelo de sociedad.

Más aún si se considera que el actual marco legal de la educación ecuatoriana replantea la carrera docente pública para que el maestro se desarrolle como profesional de la educación. La Constitución en el artículo 349 dispone que el personal docente tenga derecho a un sistema de formación continua que le permita actualizarse y mejorar académica y pedagógicamente. Del mismo modo, la LOEI en su artículo 10 literal “a”, señala que los docentes del sector público “tienen derecho a acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y los del Sistema Nacional de Educación” (Ministerio de Educación, 2012).

En este sentido, después de este camino que ha recorrido la educación y la formación docente en Ecuador, siguiendo a Robalino (2013, 41) “existe la oportunidad en el Ecuador para contribuir a la superación del enfoque administrativo que ha dominado la concepción de carrera. Uno de los desafíos, evidentemente, está en superar estas lógicas administrativistas que están enraizadas en las culturas y prácticas institucionales para construir nuevas maneras de formular las políticas y las estrategias que se orienten a la valorización social de la profesión docente y al reconocimiento real del valor

fundamental que tiene para el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para toda la población”.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5

RUPTURAS, CONTINUIDADES Y TENSIONES DE LAS REVOLUCIONES EDUCATIVAS Y LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

El presente estudio se propuso explorar las relaciones entre las nuevas constituciones y leyes de Educación de Ecuador y Bolivia orientadas por el emergente paradigma del Buen Vivir / Vivir Bien y su aplicación en las políticas educativas, más específicamente en las de formación docente, procurando identificar sus fundamentos, traducciones y rupturas durante el periodo del 2006 al 2013.

A partir de los hallazgos obtenidos en los dos casos, en este capítulo final se busca responder a las preguntas centrales del estudio, procurando analizar las articulaciones y correspondencias entre los fundamentos y enfoques plasmados en los marcos constitucionales bajo el horizonte de sociedades del Buen Vivir o Vivir Bien y la implementación de las prioridades programáticas establecidas.

Si bien no se trata de un estudio comparado, el análisis muestra características comunes y rasgos diferenciados detectados en la gestión de las políticas descritas, examinando la presencia de continuidades y rupturas en los enfoques y estrategias con relación a políticas educativas prevalecientes en América Latina en las últimas décadas.

Los hallazgos del estudio permiten también dar cuenta de un conjunto de tensiones, contradicciones, límites y posibilidades identificados en la implementación de las “Revoluciones Educativas, supuestas las particulares traducciones que su implementación ha tenido en el contexto mayor de disputa de enfoques, intereses y construcción de sentidos para la educación.

En este sentido, el estudio se ha orientado hacia la contribución en la búsqueda de comprensiones que rebasan el campo estricto de la educación, procurando problematizar la pertinencia de las estrategias adoptadas por los Gobiernos

para implementar sus procesos de transformación educativa en el escenario de 'refundación de los Estados' en el que se gestaron nuevos sentidos para la educación y entraron en disputa diversos proyectos de sociedad y desarrollo.

En efecto, luego de más de una década de implementación de estos proyectos educativos, aún existe poca reflexión en América Latina sobre las articulaciones entre los cambios educativos efectivamente alcanzados en relación a la concreción de nuevos paradigmas de sociedad.

En esta misma dirección, Braslavsky y Cosse (2006) han señalado que la investigación educativa y la investigación acerca del Estado prestaron poca atención a las preguntas acerca del funcionamiento del Estado en el sector educación, lo cual resulta una seria carencia a la hora de intentar construir otro Estado que sirva para producir otras políticas. Muy poco se ha investigado qué es lo que ocurre en la puesta en práctica de las políticas educativas en los niveles superiores e intermedios de la administración pública. En el caso del Ecuador, no se ha producido información suficiente que dé cuenta de los enfoques de calidad educativa y sus concreciones en las políticas, estrategias y acciones educativas que el país ha llevado a cabo.

Por este motivo, resulta de gran importancia generar investigación para propiciar la reflexión crítica sobre la construcción social de proyectos orientados a la transformación educativa por nuevos paradigmas de sociedad, como han sido los casos de Bolivia y Ecuador, en la última década. Con este propósito, el presente capítulo se estructura en tres apartados. El primero se orienta a colocar los grandes temas conclusivos sobre los fundamentos y la emergencia social de paradigmas alternativos de sociedad y desarrollo denominados "Sumak Kawsay (Buen Vivir) en Ecuador y Sumak Qamaña (Vivir Bien) en Bolivia. Este análisis se basó, según se explicó en la introducción, en una revisión exhaustiva de la literatura anterior y actual sobre los temas que se abordan en la investigación; los documentos oficiales de los países seleccionados sobre contexto social, político y educativo; los informes de evaluaciones e investigaciones realizadas sobre estos temas y otros materiales disponibles que contribuyeron a configurar una base de información fundamental para el presente estudio. El análisis del primer apartado se basa

en el rastreo de las raíces culturales de los significados de estos conceptos; en la caracterización del momento histórico en que se visibilizaron públicamente; y en la exploración del curso que tuvieron estas formulaciones en el pensamiento social de la época y la posterior bifurcación de significados y debates en la primera fase de su posicionamiento en el campo social, político y educacional.

El segundo apartado se concentra en los aspectos relacionados con las prioridades asumidas por los Estados Plurinacionales de Bolivia y Ecuador en la construcción de sus políticas educativas y, de modo particular, en la implementación del campo de la formación docente, reconocido como factor primordial para el logro de las transformaciones educativas; estos temas se abordan a partir de los hallazgos de las similitudes y diferencias de los dos casos de estudio¹⁴³. Finalmente, el tercer apartado, a través de una lectura analítica de los casos de estudio, identifica de manera transversal algunas tensiones y límites en los procesos de implementación de las políticas de cambio educativo, así como posibilidades de concreción a partir de la voluntad política de los Estados y de la sociedad para avanzar en un proceso sostenido de transformación.

6.1. El horizonte del Buen Vivir / Vivir Bien y los nuevos sentidos de la educación

Diversos pensadores indígenas e investigadores sociales contemporáneos han explicado el origen y sentido de estas nuevas nociones. Algunos han explicado que se trata de un proceso de larga duración de “resistencia histórica ante la estructura colonial”, que recién comienza y se proyecta hacia una utopía realizable de “volver a vivir bien”. Para otros, estas expresiones han surgido en un momento histórico reconocido por los pueblos indígenas de los Andes como el “tiempo del décimo Pachakuti” signado en el mito de la época en que ‘todo va a cambiar’.

¹⁴³Sader (2008) explicó que Bolivia, Ecuador y Venezuela son países donde el neoliberalismo no echó raíces hondamente como en el caso de Chile, México, Colombia, Perú, Brasil y Argentina. Los primeros avanzaron planteándose objetivos estratégicos, no económico-financieros, sino sociales, culturales, étnicos, de soberanía nacional.

De todas maneras, estas construcciones culturales constituyen aportes significativos de los pueblos indígenas al pensamiento social latinoamericano contemporáneo, a partir del legado conceptual y vital de pueblos andinos originarios. Efectivamente, la presente investigación constata el surgimiento de estos nuevos imaginarios de sociedad en el espacio de convergencia de las luchas de los pueblos latinoamericanos contra las agendas neo liberales y los Tratados de Libre Comercio con USA de los 90's y primera década del presente siglo, con los procesos de "deconstrucción" y renovación de la teoría social, alimentados e inspirados en pensamientos ancestrales de los pueblos indígenas de la región andina, divulgados bajo los enunciados de "Sumak Kawsay" (Buen Vivir) en Ecuador y "Sumak Qamaña" (Vivir Bien) en Bolivia.

En medio de la ola emancipatoria que recorrió América Latina surgieron debates sobre el carácter de recreación, traducción, invención u originalidad de estos nuevos pensamientos. Al respecto, diversos estudios han reconocido que estos paradigmas son el reflejo de una dinámica histórica en la que los movimientos indígenas, pueblos y etnias han buscado reconstruir y reivindicar su propia manera de vivir, de concebir el mundo, el sentido de la vida y la ética que ordenaba la existencia de las comunidades, en una dinámica de confrontación o crítica a la penetración e impacto del modelo occidental de desarrollo en el contexto de la globalización neo colonizadora y depredadora.

De este modo, los primeros trabajos de sistematización explícita sobre el Sumak Kawsay y el Suma Qamaña aparecieron a la luz de la crítica del desarrollo, transmitiendo una 'cosmología de vida' que propugna el "vivir bien en armonía con los otros miembros de la naturaleza y con uno mismo". En consecuencia, estas nociones conceptuales no constituyen una mera invención de los intelectuales indígenas contemporáneos o el proyecto de volver al pasado, como diversos críticos lo han planteado; al contrario, algunas corrientes del pensamiento social latinoamericano han reconocido en estas conceptualizaciones la reaparición de algunas racionalidades sumergidas por la colonialidad, el germen de propuestas políticas movilizadoras de los pueblos oprimidos, el surgimiento de alternativas al modelo del desarrollo, y/o aspectos centrales en los "discursos de transición" hacia el 'post desarrollo'.

Estas nuevas concepciones de sociedad han ingresado en la literatura política y social del nuevo siglo y se han incorporado posteriormente en los textos de las nuevas Constituciones y Leyes de Educación de Ecuador y Bolivia, aún cuando alrededor de estos paradigmas coexisten diversidad de discursos con distintos abordajes, conceptualizaciones, en un contexto de debates desarrollados paralelamente y en dinámica con la primera fase de refundación constitucional de estos Estados.

Asimismo, hay que señalar, siguiendo la información colocada en los dos primeros capítulos, que los enfoques del Sumak Kawsay y del Suma Qamaña surgen de manera elaborada y se potencian en un momento inédito de movilización social que puso en disputa un nuevo modelo de sociedad, a partir del reconocimiento del carácter Plurinacional, dejando atrás el Estado colonial, reconociendo ‘Derechos a la Naturaleza’ y asumiendo el compromiso de gestar sociedades para el Buen Vivir / Vivir Bien.

Luego de muchos años de debilitamiento y desinstitucionalización del sistema educativo, en parte por efectos de las políticas de corte neo liberal de los 80’s y 90’s, las nuevas Constituciones asignaron a la educación roles protagónicos en la construcción de estos proyectos alternativos de sociedad y desarrollo. En el caso de Bolivia, se le asignó el objetivo de la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para el Vivir Bien (Art. 80) y en el caso de Ecuador se consideró a la educación como “condición indispensable para el Buen Vivir” (Art. 27. Constitución Ecuador, 2008) , distanciándose de una función meramente instrumental o de preparación para el mercado, adquiriendo la misión primordial de contribuir a la construcción de una forma diferente de relacionamiento con la naturaleza y una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía” (Ecuador. Preámbulo de la Constitución 2008).

Por su parte, se reconoció a la educación como “un “derecho de las personas a lo largo de su vida” (Art. 26, Constitución Ecuador, 2008), reconectándola con las necesidades y demandas de sociedades diversas, interculturales, con iguales oportunidades para todos. Una ruptura importante constituyó, a la vez, la restitución al Estado de la ‘responsabilidad primordial’ de la Educación, como

“un deber ineludible e inexcusable”, “área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal” y “garantía y condición para la igualdad e inclusión social” (Art. 26. Constitución Ecuador, 2008). “Función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado” (Art. 1. Constitución Bolivia, 2009).

El proceso real de construcción del ‘constitucionalismo transformador’ no ha sido lineal, al contrario, se han presentado múltiples dificultades políticas, puesto que la naturaleza de esta refundación ha sido compleja y ha estado acompañada de luchas y conflictos en cada país. En consecuencia, se han presentado diferencias importantes en los procesos refundacionales de Bolivia y Ecuador. Las discusiones sobre el Sumak Kawsay en Ecuador y Suma Qamaña en Bolivia, y especialmente su inserción en leyes, normas y programas siguieron recorridos paralelos, pero diversos, con debates y formulaciones heterogéneas.

Las denominadas “Revoluciones Educativas” entraron en fase de profundización, enfrentando los retos de traducir los marcos constitucionales y jurídicos a la formulación e implementación de políticas educativas a través planes, programas y procesos que fueron que fueron presentados en los capítulos 3 y 4.

En el caso de Ecuador, de modo general, el enfoque del Buen Vivir consignado en los textos constitucionales ha sufrido importantes restricciones en el momento de su traducción a los instrumentos jurídicos del marco legal de la Educación, según se analizó oportunamente. En el caso de Bolivia, luego de varios años de consulta, debate y confrontaciones, se logró importantes consensos con actores sociales que permitieron incorporar en la ley dos dimensiones fundamentales orientadoras del proyecto de la revolución educativa: la descolonización educativa como condición para una profunda transición cultural y la intra e interculturalidad. Aspectos más específicos que se explican en el siguiente apartado con más detalle.

6.2. Rupturas y continuidades en las revoluciones educativas: similitudes, especificidades y rasgos clave

La mirada de proceso sobre la trayectoria de las Revoluciones Educativas de Bolivia y Ecuador resulta importante a los propósitos de esta investigación, pues se busca no solamente identificar prioridades en la gestión de los respectivos gobiernos como objeto final, sino encontrar señales que ayuden a explicar tendencias con relación a la conexión y coherencia con los enfoques de sociedad y los marcos constitucionales definidos en la fase previa de la llamada refundación de los Estados. El análisis de la formación docente constituye, en este sentido, apenas un ámbito seleccionado para profundizar la exploración respecto de la concreción de las políticas emprendidas por los gobiernos; sirve, por tanto, de apoyo para examinar estas interacciones y articulaciones.

La breve caracterización de algunos rasgos de su formación histórica, realizada en los capítulos precedentes, mostró semejanzas importantes entre Bolivia y Ecuador y un paralelismo en los procesos de transformación política y educativa emprendidos en la última década, las mismas que se recogen a continuación. El análisis de los casos, sin embargo, ha permitido también resaltar diferencias importantes en relación a las estrategias y prioridades adoptadas en la construcción de sus proyectos educativos, que se analizan más adelante. Bolivia ha propuesto la 'descolonización del pensamiento' como vía de transformación cultural y construcción de un nuevo sistema educativo denominado 'Modelo Educativo Socio Comunitario y Productivo', mientras que Ecuador ha priorizado políticas orientadas a garantizar el ejercicio del derecho a la educación en términos de la democratización del acceso, ha puesto énfasis en la reforma organizativa del sistema y ha introducido dispositivos tecnocráticos orientadas a la mejora de la calidad de la oferta.

Bolivia y Ecuador: coincidencias y aspectos comunes

Una vez establecidos los nuevos marcos constitucionales y legales y posicionados públicamente sus discursos fundacionales, Ecuador y Bolivia pusieron en marcha procesos de transformación educativa denominados por sus gobiernos como “Revolución Educativa”. Entre 2006 y 2013 – período escogido para el presente estudio - estos países han vivido procesos cuyas trayectorias han transitado de una fase de ‘transición’ a una etapa de profundización de las transformaciones, marcada por la recuperación de la rectoría de los sistemas educativos por parte del Estado, acompañada de la formulación de políticas educativas consideradas prioritarias para alcanzar las finalidades y metas propuestas en sus discursos fundacionales.

Los dos países han logrado posicionar a la Educación como eje estratégico de las transformaciones nacionales en el marco de la función primordial encomendada al Estado, asumiendo la rectoría de las políticas educativas y convirtiendo a sus logros en expresión política visible de los avances en la transición política hacia la nueva sociedad deseada. Tanto Bolivia como Ecuador han fortalecido el papel del Estado a diferencia de décadas anteriores cuando la definición de las prioridades y políticas educativas estaban en manos de las agencias de financiamiento internacional, en especial Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo.

En efecto, las Revoluciones Educativas se orientaron a la transformación integral de los sistemas educativos, sustentadas en los nuevos marcos constitucionales. Para su concreción, los dos países emprendieron de manera prioritaria la transformación de sus marcos legales a través de nuevas leyes de Educación y la consecuente adopción de normas y reglamentos. Sin embargo, como se mostró en el capítulo 2, para el caso de Ecuador, en la formulación jurídica de la nueva ley los grandes enfoques y orientaciones sufren restricciones importantes perdiendo el espíritu que le dio origen y en la traducción a la reglamentación se limitan los cambios.

Desde una perspectiva general de análisis la investigación destaca a algunas características comunes de las políticas educativas implementadas por los dos países en el período estudiado:

- Rescate y recuperación de la Educación Pública, por parte de los Estados, para responder a la reconceptualización que le asigna un rol fundamental en el cumplimiento del derecho a la educación de la población y/o en la construcción del nuevo Estado Plurinacional.
- Priorización de la política de universalización de la educación (inicial, básica y bachillerato), con estrategias y programas orientados a la ampliación del acceso y mejoramiento de la oferta, bajo los principios de universalidad y gratuidad de la educación.
- Incremento significativo en las tasas de inversión social en Educación, con tasas de crecimiento en el gasto en educación inicial, básica y bachillerato.

En el ámbito particular referido a la cuestión docente, la investigación, igualmente destaca algunas políticas comunes:

- Articulación de diversos factores en torno al desarrollo profesional docente: carrera (nuevo escalafón), evaluación, mejoramiento de salarios, condiciones laborales, formación, entre otros.
- Revalorización de la profesión docente y desarrollo profesional. A la educación se le reconoce como una de las carreras de interés público (Ecuador).
- Decisión de los Estados de asumir la conducción de la formación docente como un elemento fundamental para el logro de los cambios propuestos. La formación docente es concebida, en ambos países, dentro de una perspectiva más integral del desarrollo profesional. En Ecuador, la naciente Universidad Pedagógica (UNAE) creada por mandato constitucional, asume directamente la organización del sistema de formación inicial a nivel nacional. En Bolivia, la Constitución prevé la atención desde el Estado la formación de maestros, no solamente en su etapa inicial sino a lo largo de toda su carrera profesional. Más aún, la formación docente se establece como una responsabilidad exclusiva del Estado.

Bolivia y Ecuador: especificidades y rasgos clave

Como se indicó en la introducción, esta investigación no establece comparación ya que no se trata de un estudio comparado. Sin embargo, a partir del análisis de los casos presentados en capítulos anteriores, se destacan algunas especificidades y rasgos característicos de las políticas implementadas por cada país, como un aporte a la producción de conocimiento sobre los procesos nacionales particulares.

Es interesante apreciar, en base a la investigación realizada, que Bolivia toma distancia crítica con las recetas internacionales provenientes de las reformas de los 90 con enfoque neo-liberal, y coloca a la educación en un rol protagónico orientada a la construcción del Estado Plurinacional del Vivir Bien, mediante la construcción e implementación de un nuevo modelo educativo alineado a tal fin. Por su lado, Ecuador apuesta por un “cambio de la estructura y el funcionamiento del sistema nacional de educación” y la “reconstrucción de los paradigmas de calidad y equidad educativa” (Ministerio de Educación, 2013:15,18), sin lograr articular un modelo educativo acorde con los principios y enfoque del Buen Vivir, al que lo adopta de manera formal y marginal.

A continuación, a partir de los hallazgos de la investigación, se organizan las características particulares de cada caso en un conjunto de rasgos clave.

Rasgos claves del caso Boliviano

Un primer rasgo clave en Bolivia es la construcción de las políticas educativas con autonomía. La Revolución Educativa surgió en un contexto social de generalizada oposición a la reforma educativa de los 90' y asumió una lectura crítica de la misma, marcando una clara diferenciación confrontacional. Como proyecto político marca un desalineamiento con las agendas educativas impuestas por la banca multilateral, que financió y orientó la reforma de los 90. En contrapartida, Bolivia asumió una postura de construcción autónoma de la

política educativa, a partir de los propios sujetos. Así, el Ministerio de Educación destaca del siguiente modo la perspectiva y postura con la que se asume la construcción de las políticas educativas:

“tenemos derecho a equivocarnos y de no ir por un sendero ya aprobado, validado, (...). Lo que nos exige ser nosotros mismos, es decir construir nuestras propias políticas y hacerlo con nuestros propios esfuerzos y con nuestras propias fuerzas. No tanto por el rechazo a priori de lo universal -lo de otros países- sino para ser fieles a nosotros mismos, a nuestro sistema educativo, a nuestro modelo educativo. Claro, operativamente, esto es mucho más difícil porque nos exige a nosotros mismos el pensar, el plantear nuevas alternativas. Nuevos desafíos para los cuales no estábamos preparados. Pero estamos saliendo a flote, nos está mostrando que sí vale la pena esta fidelidad a nosotros mismos, y el énfasis que hemos puesto al modelo, al currículo, a la estrategia de formación del maestro” (Carrión, 2016: 1).

La identidad del proceso boliviano proviene de la originalidad de su enfoque, sus principios y bases. Confronta con los moldes y recetas prefabricadas e impuestas por las agencias internacionales. Es el resultado del ejercicio de soberanía política e histórica contenido en la nueva Constitución y la Ley de Educación, como se vio en el capítulo 2. La estructura curricular tiene un carácter situado en el pensamiento y las raíces milenarias de los pueblos indígenas. Destacan los énfasis puestos en la dimensión estratégico- político - cultural de la ‘descolonización’; en el carácter transformador y productivo del enfoque dada su orientación a la resolución de las necesidades, inequidades y exclusiones históricas; en el enfoque contextualizado guiado por la prioridad puesta en el principio de pertinencia; y, finalmente, en el ejercicio de afirmación cultural con el principio de pluralismo epistemológico.

Un segundo rasgo es el énfasis en el “alineamiento estratégico”. De este modo, el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional se considera, en primer lugar, como una cuestión político – estratégica, no meramente técnica, puesto que está alineada con el horizonte de sociedad y los roles asignados a la Educación. Tiene concordancia con las bases, fines, objetivos de la Ley de Educación. Por otro lado, la propia Ley está alineada con el enfoque de la Constitución y sirve de pauta permanente para los decisores y gestores de las políticas, quienes lo señalan constantemente como una referencia para la acción, en especial para el campo de la formación docente:

“La misma clave de visión y atención integral se ha respetado al momento de llevar a la práctica los mandatos de la Constitución Política del Estado y de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, respecto a la profesión y formación docente” (Ministro de Educación en Ministerio de Educación, 2015a:15)

Como se analizó en el estudio del caso Bolivia, el Nuevo Modelo Educativo constituye el núcleo político – pedagógico del nuevo sistema y la matriz curricular orientadora de las transformaciones educativas. Constituye la bisagra que “articula los procesos de formación integral de las personas con los cambios políticos y sociales del país”; conecta y traduce la estrategia político transformadora de la Educación, a partir de los fundamentos y fines contemplados en la Constitución y la Ley, con los actores, con el quehacer pedagógico y el mundo de la institucionalidad educativa.

Un factor importante que aquí se plantea para el caso boliviano, como resultado de esta investigación, es el hecho de que los decisores y gestores de las políticas educativas han sido a la vez co-autores de los fundamentos y enfoques planteados en la Constitución y la Ley, lo que no ha ocurrido en el caso del grupo tecnocrático decisor de las políticas educativas en Ecuador.

Un tercer rasgo clave es la apuesta por un sujeto del cambio. Bolivia ha asumido la opción de impulsar la “revolución educativa con una revolución docente”, como se ha denominado a la generación de las transformaciones educativas con el sujeto histórico docente, dentro de una política de participación y consensos. Esta cuestión sobre el sujeto co-protagonista de las transformaciones se retoma en el próximo apartado.

Rasgos claves del caso ecuatoriano

Un primer rasgo clave es la formulación e implementación de una agenda educativa con énfasis en una dimensión técnica. La gestión estratégica y programática de la Revolución Ciudadana, en términos más globales, se ha orientado por una agenda técnica y no por una agenda político estratégica (Plan Decenal de Educación 2006-2015). Esta agenda fue formulada en el Gobierno anterior y, por lo tanto, elaborada por especialistas distantes a los

actores y procesos fundacionales de los marcos constitucionales y a los discursos del movimiento político transformador de la Revolución Ciudadana que llegó posteriormente, más allá que esta agenda recibió la aprobación de la población mediante una Consulta Popular, como se señaló en el capítulo correspondiente.

Según se analizó, la Revolución Educativa encontró en el Plan Decenal 2006-2015 su programa estratégico, convirtiéndolo desde una lógica pragmática en una hoja de ruta que sustituyó a una política educativa orientada por los enfoques fundamentales formulados en la Constitución, como el caso del horizonte de sociedad para el Buen Vivir. Por ello, ha surgido el cuestionamiento de si el Plan Decenal no constituyó apenas una suma de reformas o un ordenador de inversiones. En este sentido, con la información analizada en esta investigación no se registra la construcción de un proyecto estratégico articulador, ni estrategias sólidamente integradas al enfoque del Buen Vivir en la Educación. En la implementación de las políticas no se evidencia el rol estratégico asignado a la Educación para la construcción de la sociedad del Buen Vivir.

Un segundo rasgo clave constituye lo que se han denominado las 20 rupturas promovidas por el nuevo marco legal para la educación. El Ministerio de Educación (2012) sintetiza la propuesta de transformación educativa en lo que denomina “20 rupturas” con el statu-quo educativo”, provenientes del marco legal que se compendia en Leyes y reglamentos. Estas 20 rupturas organizadas en cuatro grupos denotan el énfasis de la lectura oficial sobre lo que reivindica como prioridades de su gestión, así: a) el carácter público del servicio educativo en función del cumplimiento del derecho a la educación de las personas y comunidades; b) la necesidad de cambio de la estructura del sistema nacional de educación; c) la reconstrucción de viejos paradigmas de calidad y equidad educativa para asegurar mejores aprendizajes del estudiantado; d) la revalorización de la profesión docente.

Un análisis de esta agrupación oficial de las llamadas rupturas legales, a su vez, permite situar tres grandes campos prioritarios de la gestión de las políticas educativas de la Revolución Educativa que avanzaron de la mano con

sus correspondientes mecanismos de operación: democratización del acceso; reformas en el ámbito pedagógico para el mejoramiento de la calidad y reforma organizacional.

A continuación, se analiza cada uno de estos, también como rasgos clave, con el fin de identificar las continuidades o rupturas en relación a los enfoques de las políticas prevalecientes en las décadas anteriores influenciadas por el enfoque neo-liberal.

Un tercer rasgo es el énfasis en la política de universalización. Según se analizó en el capítulo 4, ésta política se orientó a la democratización del servicio público de la educación (inicial, básica y bachillerato), ampliando el acceso mediante un conjunto de medidas como la eliminación de barreras de ingreso al sistema educativo. En este campo se encuentra una línea directa de articulación con los principios de universalidad y gratuidad definidos en el marco constitucional

Un cuarto rasgo clave es lo que podría denominarse la construcción de reformas en el ámbito pedagógico con un enfoque tecnocrático del mejoramiento de la calidad. Este enfoque se traduce en que, si bien se instalan medidas de valorización docente, el énfasis está puesto en las medidas dirigidas a la regulación docente, promoviendo diversos controles e introduciendo la evaluación del rendimiento, sin alejarse de recetas internacionales, donde prevalecen los principios de meritocracia y competitividad. Las medidas son producidas por especialistas, con carencia de procesos participativos amplios de consulta y debate con los actores de la educación (Creamer, 2015).

Esta construcción tecnocrática de la política educativa se orientó tempranamente por los parámetros de la lógica de los estándares (Ministerio de Educación, 2011:6-7), que fueron elaborados para regular el desempeño profesional en términos de logros esperados, mediante el señalamiento de

metas educativas con un fuerte contenido prescriptivo sobre el trabajo docente¹⁴⁴.

De esta manera, los estándares de desempeño presentan características homogeneizadoras puesto que posicionan “objetivos básicos comunes por lograr”, independientemente de diferencias culturales o geográficas de las escuelas y los estudiantes; introducen la lógica de la evidencia y la medición, puesto que “están referidos a logros de desempeños observables y medibles” y responden a las exigencias de la globalización, puesto que requieren “ser homologables con estándares internacionales”. Una vez instalados en el sistema educativo, los estándares pasaron a ser la medida de la calidad educativa reduciendo su enfoque a aquello que podía ser cuantificado y, de hecho, se convirtieron en el dispositivo orientador y regulador central de la política de mejoramiento del sistema educativo. El mismo documento oficial de difusión (Ministerio de Educación, 2011:7) pregunta ¿Por qué necesitamos estándares en Ecuador? y responde con la siguiente argumentación:

“Existe evidencia a nivel mundial que sugiere que los países que cuentan con estándares tienden a mejorar la calidad de los sistemas educativos. Hasta ahora, nuestro país no había tenido definiciones explícitas y difundidas acerca de qué es una educación de calidad y cómo lograrla. A partir de la implementación de los estándares, contaremos con descripciones claras de lo que queremos lograr y podremos trabajar colectivamente en el mejoramiento del sistema educativo” (Ministerio de Educación, 2011: 7)

Resulta interesante constatar que estas posturas coinciden con las nociones de evaluación docente vinculadas a los resultados de aprendizaje, a la necesidad de establecer mecanismos de control a los profesores, al estímulo de la competencia entre docentes y otros conceptos que posteriormente se irían afirmando ligados a un enfoque de sistema educativo para la productividad y la globalización que aparecieron durante el período de los proyectos con financiamiento externo de los 90 (Robalino, 2015).

Estos mecanismos de control, regulación, evaluación y rendición de cuentas se agrupan en un conjunto de medidas impulsadas por la intención de propiciar la

¹⁴⁴Para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados, igualmente fijados según estándares de aprendizaje

“reconstrucción de los paradigmas de calidad educativa, para asegurar mejores aprendizajes” (Ministerio de Educación, 2012: 18). A partir de estos datos se puede afirmar que estos campos de las políticas educativas mostraron continuidad con los principios y enfoques de las reformas de la década de los 90. Incluso, con la fuerza emanada de la Constitución, que otorga la rectoría al Ministerio de Educación, se logra profundizar la instalación de las lógicas de calidad subyacentes en los estándares y medición. Este discurso instala lo que algunos autores han denominado la “ideología de la calidad educativa” que ha servido como “herramienta para dirigir el propio sentido de la política educativa, de las dinámicas institucionales y de las prácticas pedagógicas” (Imen, 2010)

145

Un quinto rasgo clave es la modernización de la estructura del sistema educativo como un nuevo modo de regulación social por vía de la nueva institucionalidad. Una de las prioridades de la política educativa en el caso de Ecuador se orientó a institucionalizar una nueva estructura organizativa del sistema educativo, bajo un nuevo modelo desconcentrado de gestión institucional, reforma que estuvo enmarcada en el objetivo del proyecto político oficial de aportar a la consolidación del Estado por medio de la construcción de institucionalidad. Según explica Muñoz (2014:7)¹⁴⁶ “el proyecto político-ciudadano aspiraba a un nuevo modo de regulación social, es decir, un nuevo tipo de Estado, normas, regulaciones, entidades y pautas de conducta acordes con el momento histórico.

¹⁴⁵ (...). Los supuestos de esta concepción pedagógica, a poco de andar, revelan su carácter profundamente autoritario (...), ineficaz. (...) es autoritario en la medida que admite una sola mirada del mundo y de la ciencia, se establece según cánones cientificistas y se aleja radicalmente de los intereses, las preguntas, las preocupaciones y las necesidades de la comunidad educativa (...) constituye la imposición de un punto de vista acerca de cuál es el conocimiento...(...) defiende la curiosa idea de que el valor del aprendizaje es la apropiación de conocimientos...en una presunta “sociedad del conocimiento” que vuelve a los conocimientos cada vez más obsoletos. (p 27). Esta es la *Ideología gerencialista en educación que considera que solo la medición de “productos” homogéneos permite la comparación y la competencia, respondiendo así a los supuestos de la lógica mercantil..”*

¹⁴⁶ Por su carácter contradictorio con los enfoques constitucionales, resulta relevante llamar la atención sobre medidas de reorganización territorial del sistema educativo puesto en marcha con su lógica de racionalización administrativa e integración ‘modernizante’, que entran en conflicto con la cultura organizativa de los pueblos indígenas, al poner en riesgo la sobrevivencia de escuelas interculturales ubicadas en territorios [de mayoría] indígenas y arraigados históricamente en organizaciones comunitarias tradicionales. Al suprimir escuelas que no llenan requisitos burocráticos uniformizadores, previamente definidos, se termina por violentar derechos de los pueblos indígenas. (CSE, 2016)

6.3. Tensiones, límites y posibilidades en los procesos de cambio

En este apartado se colocan cinco grandes aspectos derivados de los principales hallazgos de esta investigación que aportan a la reflexión sobre las tensiones y límites en los procesos de la construcción de políticas educativas en ambos países, así como las oportunidades de desarrollo y concreción:

- La educación como campo de disputas
- La construcción de las políticas entre tensiones, herencias y desafíos
- Los límites y posibilidades en el funcionamiento del Estado en el sector de la educación.
- El sujeto de la transformación educativa.
- Las políticas de formación docente: qué docentes para qué sociedad.

La Educación como campo de disputas

La educación no es un campo técnico autónomo ni neutro dentro de las sociedades. Al contrario, es una construcción social e histórica de sujetos con intereses que disputan la producción de sentidos y la configuración de un tipo de sociedad e individuo. En la tradición de la sociología de la educación se ha reconocido al campo educacional como una arena de disputa en la que sus actores buscan imponer sus opciones políticas y arbitrarios culturales y donde opera la lucha por el monopolio de la “competencia científica” (Bourdieu, 1999). Esta mirada puede ser útil para situar y comprender la gestión actual de las políticas educativas en Bolivia y Ecuador como ámbitos donde sus operadores al realizar las traducciones en planes, programas, proyectos o estrategias disputan por imponer sus opciones político-pedagógicas y sus categorías de percepción e interpretación (Sander, 2009).

Estas disputas e imposición de decisiones ocurren en un contexto de necesidad de legitimación política de los gobiernos, que demanda urgencia en el logro de realizaciones efectivas y visibles para las poblaciones. Bajo estas condiciones, la implementación de las políticas educativas, por su parte, pasan a convertirse en campos técnicos donde ocupan un lugar privilegiado 'los especialistas' como poseedores del saber científico y técnico, quienes terminan por imponer sus dispositivos tecnocráticos correspondientes a las agendas internacionales y/o a los marcos de referencia vigentes de sus disciplinas, en muchos casos en abierta contradicción con las matrices epistemológicas de los nuevos paradigmas de sociedad y educación definidos a nivel constitucional o de los planes de gobierno. Los Gobiernos buscan implementar sus políticas en contextos de disputa por la construcción de su legitimidad social y política, donde diversas fuerzas se confrontan, incluso dentro de los respectivos gobiernos, para imprimir una direccionalidad a las propuestas de desarrollo y readecuar la función estratégica y las prioridades de la educación. Como se analizó para el caso del Ecuador, en la traducción a programas y estrategias se produce el estrechamiento o "domesticación" de los marcos constitucionales (Buen Vivir), bajo la lógica legitimadora del conocimiento especializado.

De hecho, en el contexto latinoamericano contemporáneo la construcción de las políticas educativas se mueve dentro de dinámicas sociales donde conviven de manera compleja y contradictoria, con diversos formatos, neoliberalismo y pos-neoliberalismo, como han señalado Oliveira y Feldfeber (2011). De manera que es común la presencia de mucha heterogeneidad y hasta contradicciones en las traducciones que realizan estos gobiernos en la fase de operacionalización de las políticas educativas en programas y proyectos. En este sentido, Acosta (2009) ha destacado la presencia de una evolución contradictoria en estos gobiernos llamados progresistas y Lander (2013), a su vez, ha reconocido que los procesos no son unitarios o coherentes. Al referirse al caso brasileño en el campo de las políticas educativas, Oliveira (2009) ha señalado que en esta experiencia de cambio educativo se configuran procesos ambivalentes en los que coexisten rupturas y permanencias.

En los casos estudiados de Bolivia y Ecuador entró en disputa el modelo de sociedad del Buen Vivir / Vivir Bien. Surgieron, entonces, las confrontaciones sobre el enfoque y sentido de la educación dentro de tal horizonte, así como sobre las estrategias más adecuadas para plasmar tales propósitos.

García Linera (2011) ha explicado para el caso de Bolivia que la educación, considerada como “función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado” (Constitución, Art. 1), se reconfigura en sus propósitos, proyectos y obras, colocando en el Estado y sus instituciones la responsabilidad de gestionar y ordenar esta nueva sociedad en transición. En consecuencia, la educación pasa a ser parte importante de la expansión de la demanda del ejercicio de los derechos, por parte de los sectores sociales, reconocida como responsabilidad estratégica del Estado, disminuyendo el espacio político de la institucionalidad local [del sindicato ayllu] o de la sociedad civil, que tuvieron funciones protagónicas en otras condiciones históricas. Así, este nuevo lugar de la educación donde el Estado asume la rectoría de las políticas educativas conduce a disputas y abre contradicciones entre Gobierno y los movimientos indígenas, movimientos sociales o la sociedad civil organizada, con las diferencias propias de cada caso.

Cuestiones estructurales en la configuración y construcción de los nuevos Estados Plurinacionales inciden, igualmente, en las disputas sobre los enfoques que subyacen y las prioridades que se busca imprimir en las políticas educativas. Tal es el caso, por ejemplo, de las movilizaciones en Bolivia en torno a la construcción de las autonomías indígenas (Exceni, 2015) o los debates sobre la plurinacionalidad e interculturalidad, debido al cuestionamiento de la visión del Estado monocultural y la disputa de diferentes concepciones de interculturalidad (Walsh, 2009). En Bolivia, los sectores indígenas demandaban que la autonomía educativa se plasme en cada región y que se refleje en la Ley, siendo éste uno de los temas de mayor discusión y divorcio debido al interés del Gobierno de promover la ‘integración’ de Bolivia, colocándose así en confrontación los principios de Estado plurinacional, democracia participativa y autonomías. En otro ejemplo, el sindicato de docentes cuestionaba a la Revolución Educativa con el argumento de

principalizar el cambio social con el protagonismo étnico reduciendo el lugar de la lucha clasista.

En Ecuador, por su parte, las organizaciones de la sociedad civil (Contrato Social por la Educación, 2012) cuestionan el desbalance que se produce entre Estado y sociedad, bajo el principio constitucional que asigna al Estado la rectoría de las políticas educativas, y genera la reducción de la participación de diversos actores de la sociedad. A su vez, las pugnas entre gobierno y movimientos indígenas, o entre gobierno y sindicato de maestros (UNE, 2009) fueron agudizándose. En el transcurso del proceso de la Revolución Educativa en Ecuador, los debates, confrontaciones y demandas se produjeron sobre diversas cuestiones estratégicas como la obligatoriedad de la evaluación docente, la rendición de cuentas de todos los actores educativos (incluida la empresa privada de la educación), la alternabilidad de autoridades de las instituciones educativas, la gratuidad de la educación hasta el tercer nivel, la autonomía universitaria con responsabilidad, y el alineamiento de la oferta educativa universitaria con el nuevo Plan Nacional de Desarrollo, entre otros aspectos.

Finalmente, la disputa mayor de poder se produce entre las fuerzas innovadoras y plurales que impulsan los cambios y los sectores capitalistas, debilitados políticamente, pero con la fuerza de los medios de comunicación para impugnar desde los espacios de poder que maneja la viabilidad de cualquier tipo de cambio por más mínimo que fuere.

La construcción de las políticas públicas entre tensiones, herencias y desafíos

En los procesos educativos que implementan Bolivia y Ecuador, como ya se ha analizado a través de la información presentada en capítulos anteriores, se encuentra en juicio la coherencia de la política educativa con el nuevo modelo de sociedad planteado en los marcos constitucionales. En este contexto, se pueden identificar algunas tensiones presentes en los enfoques de política educativa, que se expresan en posiciones divergentes al momento del diseño

de las propuestas específicas, no solamente en el caso de los países estudiados, sino de manera general en los procesos de desarrollo educativo de los distintos países de América Latina.

Para visibilizar estos contrastes, en el cuadro siguiente se señalan algunos desafíos provenientes de los nuevos marcos constitucionales y algunos énfasis provenientes de las recetas internacionales que ponen en tensión la formulación y el contenido de las políticas.

Cuadro N° 6: Desafíos y énfasis en la construcción de las políticas públicas

Algunos énfasis en los enfoques provenientes de recetas internacionales	Desafíos provenientes de los marcos constitucionales
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidad en los resultados, (medición vía pruebas). • Desempeño docente vía meritocrática. • Estandarización de los resultados de aprendizaje y los desempeños docentes. • Educación orientada al mercado (competitividad). 	<ul style="list-style-type: none"> • Soberanías: cultural, educativa y tecnológica (autonomías) • Inter e intra culturalidad (pluralidad y dimensión comunitaria). • Contextualización de los aprendizajes (relevancia y pertinencia). • Convivencia y armonía con la Naturaleza.

Fuente: elaboración propia

Este análisis permite ampliar las reflexiones sobre la formulación de las políticas en el escenario regional de América Latina puesto que las políticas en construcción no se encuentran al margen de los procesos y transformaciones que se vive en la región. Están presentes las herencias contradictorias de las reformas educacionales de la última década del Siglo XX, emprendidas en casi todos los países de América Latina. De manera que pueden identificarse tanto

líneas de continuidad y/ o profundización de las reformas de los 90's, y, por otra parte, rupturas y propuestas transformadoras.

Pese a los grandes avances en relación al desarrollo de una educación con enfoque de derechos a partir de la acción de los movimientos sociales en América Latina, a nivel regional se aprecian tendencias que operan en la gestión de las políticas educativas de los países latinoamericanos, bajo la influencia de la internacionalización de las agendas educativas: a) la política educacional encarada como regulación del trabajo docente; b) las reformas concebidas como la incorporación de dispositivos tecnológicos; c) la homogenización de los contenidos, metodologías y estrategias de aprendizaje a través del establecimiento de estándares nacionales con escaso margen a los desarrollos curriculares locales.

Respecto a la política educacional como regulación del trabajo docente, Barroso (2011) ha señalado que está basada en el conocimiento y se asocia a transformaciones tanto estructurales como cognitivas ocurridas en el marco de medidas de modernización administrativa inspiradas en lo que se ha denominado una 'nueva gestión pública'. El uso del conocimiento sirve no solo para fundamentar y legitimar las decisiones políticas, o garantizar su eficacia, sino sobre todo como 'una forma de gobernar' la educación. Siguiendo al mismo autor, la noción de 'instrumento de acción pública' ayuda para percibir el modo como operan hoy los cambios en las políticas públicas y el papel que los nuevos modos de regulación desempeñan en la reorganización del Estado y de sus formas de gobierno (Oliveira, 2011). Esta lógica se sostiene en un modelo que Lessard (2006) denomina "*económico burocrático*" y que tiene relación con el movimiento de exigencia por los resultados.

Por otro lado, la fuerte presencia de dispositivos tecnológicos en las reformas hasta el punto de convertirse en aspectos transversales se relaciona con la capacidad que tienen para convertirse en un sello de éxito, eficiencia, excelencia, modernidad y expresión de la capacidad de la gestión pública, como lo postula Barber (2007).

A su vez, una marca de los actuales sistemas educativos en la mayoría de países constituye la tendencia a homogenizar a través de los estándares, hoy convertidos en instrumentos político-técnicos bajo el argumento de garantizar la misma calidad de educación para todos, reduciendo o eliminando los saberes locales, el conocimiento de las comunidades, debilitando la presencia de los pueblos y culturas, desconociendo las diferencias y anulando la posibilidad de posibilitar la diversidad.

Muy de la mano con los estándares, los sistemas de evaluación, por otra parte, se posicionan como parámetros de validez y verdad que solo admiten realidades 'medibles'. La consecuencia es que importantes dimensiones de realidad social y educativa quedan excluidas por no ofrecer posibilidades de medición, instalando así lo que Souza Santos (2007) ha denominado el "desperdicio de la experiencia". Sin embargo, estas realidades no medibles, corresponden a dimensiones estratégicas en la construcción de la nueva sociedad del Buen Vivir/Vivir Bien, donde la educación no constituye apenas un mero instrumento técnico, como conjunto de dispositivos especializados para adquirir la 'excelencia' en el conocimiento, sino parte indispensable de la transformación de las personas para la convivencia y la armonía con la naturaleza. La educación es también productora de nuevos sentidos de vida, de saberes culturales y de nuevas prácticas de convivencia.

Los límites y posibilidades en el funcionamiento del Estado en el sector de la Educación

Los procesos emprendidos en Bolivia y Ecuador, estudiados en esta investigación, permiten explorar además de la coherencia y la articulación entre la teoría y la práctica, como se ha analizado anteriormente, la sostenibilidad de los cambios, los límites que tienen estos procesos. Los hallazgos de este trabajo se fortalecen con un estudio reciente con funcionarios que han participado en la gestión pública de países que iniciaron procesos de refundación a partir de asambleas constituyentes, como Ecuador y Bolivia,

realizado por un equipo de la Fundación Rosa Luxemburgo (Martínez, Rátiva y otras, 2015).

La dialéctica política del Estado como instrumento facilitador o el Estado como impedimento se plantea como cuestión central procurando analizar los límites y posibilidades de transformación social en la institucionalidad estatal. Tal cual se ha planteado anteriormente, el punto de partida es “pensar el Estado como un espacio en constante disputa” en el que se despliegan luchas políticas entre proyectos políticos diferentes, “entre distintas tramas de opresión que se articulan e imbrican, normalizan y disciplinan, pero también como un constante flujo de pliegues, rupturas y posibles fisuras y puntos de fuga que posibilitan resistencias y alternativas” (Martínez, Rátiva y otras, 2015:38).

Según estas autoras, la experiencia de América Latina de los últimos 15 años constituye un ejemplo de las posibilidades de experimentación en la transformación democrática del Estado que intenta rebasar sus límites modernos pero utiliza sus mismos dispositivos normativos¹⁴⁷. En este sentido, Pierre Calame (2009), refiriéndose a la ‘revolución educativa’ de Ecuador, argumentó que difícilmente podrá hacerse efectiva y sostenerse con un gobierno de la Educación sostenido en ‘ideas de ayer e instituciones de antes de ayer’.

En el caso del proceso boliviano, Prada (2014:199) concluye que la interculturalidad no fue incorporada a la gestión pública ni hubo un cambio de gestión en los dos períodos de gobierno, desde 2006. “La gestión de Gobierno, en su conjunto, se ha mantenido bajo los marcos de la estructura y la concepción normativa liberal”, dentro de un “estancamiento de la vieja institucionalidad”.

Robalino y Crespo (2014) han señalado que los cambios enfrentan la resistencia de maquinarias institucionales que presentan grandes dificultades

¹⁴⁷El estudio analiza, entre otros, los siguientes factores que dan cuenta de los límites institucionales: la tecnocracia y la política desde la estadística; el peso colonial; el imperio de la norma y el (des) orden burocrático; el lugar de las decisiones.

para transformarse y adoptar otros ritmos y direcciones, a menos que haya una fuerte y sostenida presión social por el cambio, tanto interna como externa.

Por su parte el estudio mencionado (Martínez, Rátiva y otras, 2015) concluye que el 'pluralismo institucional y de gestión' tanto en la estructura de toma de decisiones como de construcción de proyectos y de políticas públicas surge como una condición fundamental para avanzar con el cambio necesario.

Sobre la cuestión del sujeto de la transformación educativa

Diversos estudios y análisis han mostrado que las reformas educacionales resultantes de un proceso de inducción externa, convirtieron a los docentes en simples ejecutores de modelos prefabricados e impuestos, negando el protagonismo docente. En palabras de Barroso (2008) las reformas educativas, sobre todo las de la década de los 90, fueron "concebidas por unos, ensayadas por otros e impuestas a todos".

El presente estudio contribuye a mostrar en los casos analizados que bajo un discurso político renovado y progresista y una voluntad política de cambio, pueden existir tanto la opción por el protagonismo docente en los procesos de cambio, como ocurre en el caso de Bolivia y una debilidad en la presencia de los docentes en el diseño e implementación de las reformas, como ocurre en el caso de Ecuador. De ahí que este estudio abre, por lo menos, dos preguntas fundamentales, que requieren investigarse con mayor profundidad: ¿en qué lugar se encuentran, efectivamente, los docentes dentro de las dinámicas contemporáneas de transformaciones educativas?, ¿cuáles son los cambios realmente existentes?; en términos de protagonismo y participación de los docentes, ¿cuál es la diferencia entre estos procesos y las reformas de los 90?

En el caso de Ecuador, el enfoque de la construcción tecnocrática de la política educativa, con escasa participación docente (Creamer, 2015), orientada por parámetros centrados en el desempeño profesional bajo la lógica de estándares (Ministerio de Educación, 2011), ha restringido la actoría social y la autonomía pedagógica de los docentes, tornando al docente en operador de

las reformas elaboradas por los especialistas, ahora legalizada bajo el discurso político de la rectoría del Estado. En el caso de Bolivia, de acuerdo con la información recolectada, resulta muy significativa la opción oficial de emprender la Revolución Educativa con una Revolución Docente, reconociendo al profesorado como el sujeto histórico de la transformación educativa.

El tema del protagonismo y la participación de los docentes y sus organizaciones en los cambios educativos resultó crucial al momento de pensar el éxito y la sostenibilidad de los procesos. La creencia de que los docentes son un obstáculo para solucionar la crisis del sistema educativo, según Gentili (2013) ha hecho fracasar decenas de leyes y propuestas de reforma escolar. El Banco Mundial, según el mismo autor, con su persistente falta de perspicacia para los problemas que sufren los más pobres, propone superar la crisis docente con políticas salariales diferenciadas, sistemas de evaluación y jerarquización de dudosa eficacia, que profundizarán la segmentación y la diferenciación escolar; además de su evidente desprecio y criminalización de las organizaciones sindicales que luchan por los derechos del magisterio. Para Tardif (2000), esta 'coyuntura paradójica' debería por lo menos sacarnos del sueño dogmático de la razón profesional, manteniéndonos despiertos y sobre todo alertas frente a los riesgos y peligros que esta crisis conlleva para la educación y la formación.

Sin duda, la evidencia existente prueba la necesidad de promover y garantizar la actoría de los docentes y directores de las escuelas en las reformas educativas, en su diseño, implementación y evaluación y, sobre todo, para que éstas ofrezcan respuestas sólidas a la realidad y a las demandas de las escuelas y sean parte de la construcción de los proyectos de vida de los profesionales de la educación. Al respecto, Zemelman (2012) ha señalado que "si los cambios no expresan un sentido para los docentes, si no interactúan con las subjetividades de los docentes, si no se maneja con la racionalidad de su vida cotidiana, estos no se sostienen".

Nuevamente, la participación social y el protagonismo docente en las reformas educativas sigue siendo un gran desafío para avanzar en la constitución del sujeto del cambio. Al respecto Minteguiaga (2012: 46-47) ha explicado que

“desde diferentes perspectivas teóricas de izquierda, se ha intentado identificar a ese sujeto y colocar en este buena parte de la responsabilidad histórica por la transformación social”¹⁴⁸; en términos generales, han sido aquellos sujetos históricamente excluidos, invisibilizados, ausentes de las miradas dominantes. Boaventura de Sousa Santos (2010a:23) considera al respecto 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”. He aquí un tema crucial para posteriores estudios.

La investigación realizada deja información esencial para continuar los análisis y también deja múltiples interrogantes. Por ejemplo, en el caso de Bolivia es muy importante profundizar, en posteriores estudios, el carácter de las alianzas del Gobierno con el sindicato docente, ya que diversos análisis sobre las relaciones de los Estados “progresistas” de América Latina señalan que los movimientos sociales pasaron de una primera fase de efervescencia participativa a una etapa posterior de cooptación, con la pérdida de autonomía e identidad, y como éste hay otros temas fundamentales que requieren mayor investigación.

Las políticas de formación docente ¿qué docentes para qué sociedad?

“Nada debe hacer quien aprende si a eso que tienen que hacer no le encuentra sentido”, dicen los mayores”

(Daniel Matul. 2012. Liga Maya)

¹⁴⁸En 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.

Las interrogantes que se colocan en el subtítulo es una pregunta persistente en América Latina en los últimos 20 años, según lo ha señalado Cuenca (2016). Para esta investigación, a causa de las características de los procesos sociales en los países seleccionados, estas preguntas cobran mayor relevancia, puesto que si la educación ha recuperado un lugar tan primordial en la construcción de la nueva sociedad para el Buen Vivir/Vivir Bien, los docentes se convierten en sujetos constructores de estos proyectos políticos estratégicos. Sujetos que, siguiendo el discurso oficial en los documentos fundacionales de la Reforma Educativa en Bolivia, requieren, por lo menos, tres características y capacidades, ausentes de las recetas internacionales: a) pensamiento descolonizado, que se construye desde la diversidad (aceptación del otro como legítimo otro) y en diálogo de saberes; b) convivencia, que se construye desde un modo de estar en relación con los otros de manera no violenta; c) espíritu de armonía con la naturaleza, que se construye desde un conocimiento que integra el sentir, el saber y el vivir.

Bien podría concluirse, entonces, que hay que inventar, no solo innovar o mejorar, la formación de los sujetos docentes para sociedades del Buen Vivir. Por tanto, las preguntas más específicas que Cuenca (2016) plantea requieren ahora de profunda construcción -no repetición de recetas- en los casos de Bolivia y Ecuador: ¿cómo deben formarse los docentes?; ¿en qué deben formarse?; ¿quiénes deben ser formados?; ¿dónde deben ser formados?

Repensar la formación y el desarrollo profesional de los docentes en la construcción del Buen Vivir o del Vivir Bien, aparece como un enorme y permanente desafío que se deriva de la investigación realizada. La formación y el desarrollo profesional de los docentes requiere una tarea de deconstrucción, que coloca ante lo que Quijano (2005) ha denominado 'des/encuentros' entre la percepción y el conocimiento de nuestra propia historia y la realidad social, debido a la influencia dominante de la perspectiva eurocéntrica, más aún en las reformas educativas que se orientan por un discurso y una base conceptual disruptiva y que en la implementación retoman estrategias que han sido cuestionadas en sus orígenes.

Así, la investigación realizada permite explicitar algunos desafíos o demandas para una formación docente que contribuya a la construcción del Buen Vivir/Vivir Bien, los mismos que han sido extraídos de las lecciones aprendidas y de las carencias identificadas en los dos casos estudiados. Estas demandas solo podrán alcanzarse si se emprende en diálogo y construcción con los sujetos de la educación y si la formación docente hace parte integral y coherente de un proyecto político de sociedad que marque el rumbo de los proyectos educativos nacionales. En efecto, surge la importancia del debate amplio sobre ¿qué docentes? y ¿para qué modelo de sociedad necesitamos formar? Este proceso de diálogo reflexivo puede contribuir a la emergencia de los nuevos sentidos para la educación, desde las necesidades más profundas de los actores de la educación, y posibilitar la apertura hacia el horizonte del Buen Vivir y la generación creativa de nuevas pedagogías desde el Sur.

En esta misma línea aparece el desafío de implementar o profundizar la estrategia de formación con el enfoque de la descolonización del pensamiento, no solo para docentes sino como parte de una transformación cultural. Ello permitirá restaurar el pensamiento común, la sensibilidad de los pueblos, la diversidad cultural, la recuperación de los saberes y de la experiencia docente. Resulta crucial en este momento de globalización sin límites, construir una educación intercultural crítica a partir de la recuperación de los saberes y conocimientos de los pueblos en diálogo con el conocimiento científico.

A diferencia de la educación liberal que mira al “progreso humano” de los individuos, aisladamente como átomos sociales, la construcción de sociedades del Buen Vivir requieren desarrollar pedagogías interculturales y críticas, que promuevan el desarrollo humano, social y espiritual colectivo, tratando a los humanos como seres sociales, culturales y espirituales que aprenden en interacción interétnica a través del diálogo intercultural y democrático, entre ellos y desde su contexto material, histórico, social, cultural y espiritual (Souza, 2012).

Múltiples interrogantes, desafíos y demandas están colocados para continuar el debate, para generar nuevo conocimiento y, especialmente, para contribuir desde la academia a la formulación y fortalecimiento de las políticas necesarias

y coherentes con modelos de sociedad que apuestan por otras formas de desarrollo que incluyan, redistribuyan y garanticen el ejercicio de los derechos a toda la población.

BIBLIOGRAFÍA

ALBORNOZ, Hugo L. **“El Maestro Laico y la Escuela de la Comunidad”**. En: Revista Ecuatoriana de Educación. No 14 (Homenaje al Normal Juan Montalvo y Manuela Cañizares). Quito, marzo – abril de 1951. pp 104 -114.

ACOSTA, Alberto y MARTINEZ, Esperanza (Comps.). **El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo**. Quito: Abya Yala. 2009.

ACOSTA, Alberto. Respuestas regionales para problemas globales. En: Irene León (Coord.). **Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios**. Quito: FEDAEPS. 2010.

ACOSTA, Alberto. **Buen Vivir Sumak Kawsay. Una oportunidad para imaginar otros mundos**. Quito: Abya Yala. 2012.

AGUIRRE, Noel. **Educación Alternativa y Especial en tiempos de transformación. Realidades y Perspectivas**. La Paz: Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. 2010.

AGUIRRE, Noel. Bolivia: Vivir Bien. Una alternativa ante la crisis civilizatoria. En: Ibañez, A. y Aguirre, N. **Buen Vivir, Vivir Bien. Una utopía en proceso de construcción**. Bogotá: Desde Abajo. 2013.

AGUIRRE, Noel. **“Maestros, maestras y los desafíos del conflicto**. Conferencia presentada en el II Seminario latinoamericano Maestros y Maestras Hoy. Claves para una educación diversa y humana, organizado por el IDEP. Bogotá, 23 y 24 de abril de 2015.

AGUIRRE, Noel. **Hitos y rupturas de la Revolución Educativa**. Documento de trabajo. Ministerio de Educación. 2016

ALBÓ, Xavier. **“Suma qamaña = el buen convivir”**. La Paz: CIPCA. 2009.

ALBÓ, Xavier. Suma qamaña = convivir bien. ¿Cómo medirlo? En: Ivonne Farah y Luciano Vasapollo (Coord.). **Vivir bien: ¿paradigma no capitalista?** La Paz: CIDES –UMSA / Universidad de Roma La Sapienza. 2011.

ANDRÉU, J. **Las técnicas de Análisis de Contenido:** Una revisión actualizada. Recuperado el 25 de marzo de 2012 de public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf.

ARCE, Luis. “**Los países vecinos han dejado sus economías en manos privadas**”. La República, domingo, 2 de octubre del 2016, p.16. Lima

ARCOS, Carlos y ESPINOZA, Betty. (Coord.). **Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad.** Quito: FLACSO Sede Ecuador. 2008.

ARROYO, Miguel. **Outros sujetos, outras pedagogías.** Petrópolis RJ: Vozes. 2012.

ARZE, Carlos y Gómez, Javier. Bolivia: ¿El ‘proceso de cambio nos conduce al Vivir Bien? En: Lander, Edgardo. **Promesas en su laberinto. Cambios y continuidades en los gobiernos progresistas de América Latina.** La Paz: IEE/CEDLA/CIM. Pp 37 a 131, 2013.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. **Constitución de la República del Ecuador 2008. Dejemos el pasado atrás.** Quito: Publicación oficial. 2008.

ASAMBLEA CONSTITUYENTE. **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.** La Paz: versión oficial. 2009.

AVILA, Ramiro. De la utopía de Montecristi a la distopía de la revolución ciudadana. En: **El correísmo al desnudo.** Quito: Montecristi Vive, 2013.

AYALA, Enrique. **Resumen de Historia del Ecuador.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar – Corporación Editora Nacional. 2012.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico – social: uma revisao pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. En: Ball, S y Mainardes, J. (Org.). **Políticas Educacionais e questões e dilemas.** Sao Paulo: Cortez Editorial. 2011.

BARBER, Michael and MOURSHED Mona. **How the world's best-performing school systems come out on top.** Londres: McKinsey & Company.2007.

BARROSO, Joao. Da política baseada no conhecimento ás praticas baseadas em evidencias. Consequências para a regulacao do trabalho docente. En: OLIVEIRA, D. y DUARTE, A. **Políticas Públicas e Educacao.** Belo Horizonte: Fino Traco Editora. 2011.

BAUTISTA, Rafael (2011). Hacia una constitución del sentido significativo del “vivir bien. En: FARAH, Ivonne y VASAPOLLO, Luciano (Coord.). **Vivir bien: ¿paradigma no capitalista?** La Paz: CIDES –UMSA / Universidad de Roma La Sapienza. 2011.

BORDIEU, Pierre. **Intelectuales, Política y Poder.** Buenos Aires: Eudeba, Colección Antropología Social. 1999.

BRASLAVSKY, Cecilia y Cosse, Gustavo. **Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones.** En: REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en la Educación. Vol 4, No.2e, 2006.

BRETÓN, Víctor; CORTEZ, David y GARCÍA, Fernando. Presentación del Dossier **En busca del sumak kawsay.** En: Íconos. No 48. Vol. 18. Issue 1. 2014. Quito: FLACSO, Sede Ecuador. 2014.

BURCH, Sally. **Diálogo de Saberes.** En: América Latina en Movimiento 493. Ciencia, Tecnología e Innovación. Agencia Latinoamericana de Información (ALAI). 2014.

CALAME, Pierre. **Reinventar la democracia. La revolución de la gobernanza.** Quito: CEM, UASB, CAFOLIS. 2009.

CALVAS, Vanessa. **La Formación Docente: transformaciones y desafíos en América Latina y Ecuador.** Presentación en el Tercer Seminario Nacional de la Red de Trabajo Docente, Quito, junio, 2014.

CÁRDENAS, Félix. **Mirando Indio. Aportes para el debate descolonizador. Año cinco de la descolonización en Bolivia, Estado Plurinacional.** Documento de trabajo. La Paz: Ministerio de Educación. 2010.

CARRIÓN, Fernando. **La experiencia de la formación docente en Bolivia.** Documento para discusión interna. La Paz: Ministerio de Educación. 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños. Perspectivas latinoamericanas sobre modernidad, colonialidad y geopolíticas del conocimiento.** Popayán: Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Editorial Universidad del Cauca. 2005.

CEVALLOS, Pablo (2015) Cambiar la arquitectura institucional del sistema escolar para mejorar la calidad educativa en Ecuador. En: **Hacia una sociedad educadora. Propuestas para el debate.** Quito: Grupo Faro, Quito Minga Libro. 2015.

CHOQUEHUANCA, David. **25 postulados para entender el Vivir Bien.** En periódico La Razón, edición digital 31 de enero 2010. La Paz. 2010.

CIMA Consultores-CIDE. **Informe Preliminar de Evaluación del PROMECEB.** Documento interno. Quito: Ministerio de Educación. 1998.

COLECTIVO CABILDEO. **Conexiones entre el paradigma del “Vivir Bien” y los Derechos de las mujeres.** La Paz: Cabildeo Interno. (s/f).

CONTRATO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN. **Agenda Ciudadana por la Educación 2013-2021.** Quito: CSE. 2012. Recuperado el 12 de marzo de 2015 de <http://contratosocialecuador.org/images/publicaciones/agendascse/agendaciudadana2013.pdf>.

CONTRATO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN. Documental “Se nos fue la alegría” (CD). Ecuador: 2016

CONTRERAS Manuel y TALAVERA, María. **La reforma educativa boliviana 1992-2002. Del escepticismo a la esperanza.** La Paz: mimeo. pp 64 a 72. 2004.

CORTEZ, David. **La construcción social del “Buen Vivir” (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida.** Quito: Programa Andino de Derechos Humanos, PADH-UASB (padh@uasb.edu.ec.) (mimeo). s/f.

CREAMER, Monserrate. Cambios educativos sostenibles a partir de innovaciones curriculares en la formación docente. En: GRUPO FARO. **Hacia una sociedad educadora. Propuestas para el debate.** Quito: Grupo Faro. 2015.

CRESPO, Carlos. **Escenario, conflictos y proceso de cambio educativo en el caso del Ecuador.** Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Reformas Educativas y Política en América Latina” organizado por el CIDE y PREAL del 17 al 19 de enero, Santiago de Chile. 2000.

CRESPO, Carlos La silla vacía. Claves fundamentales de la Constitución para el nuevo sistema educativo. En: Luna, M. (Coord.). **Aportes ciudadanos a la revolución educativa.** Quito: Contrato Social por la Educación en Ecuador. 2009.

CRESPO, Carlos. **Una propuesta para la escuela rural que construye el ‘Buen Vivir.** Documento elaborado para discusión interna. 38pp. Quito: CAFOLIS. 2010.

CRESPO, Carlos. Buen Vivir. Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la Educación. En: **Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción.** Quito: Contrato Social por la Educación en el Ecuador. 2012.

CRESPO Carlos. La gestión pública de la educación en Ecuador. Del centralismo a la desconcentración: en búsqueda de un nuevo modelo de gestión. Estudio inédito preparado para publicación sobre 100 años de Educación en el Ecuador. Quito, IAEN. 2012.

CRESPO, Carlos. Una gran deuda y cinco demandas en la construcción de las políticas de formación docente para el buen vivir. En: ORTÍZ, M.E.; CRESPO, C. y otros (Coord). **Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en**

Ecuador y América Latina. Quito: Universidad Politécnica Salesiana – Abya Yala. 2015.

CROSSO, Camila. Enfoque de los derechos humanos: las 5 A para la garantía del derecho humano a la educación. En: **Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción.** Quito: Contrato Social por la Educación en el Ecuador. 2012.

CUENCA, Ricardo. **Itinerarios de la Formación Docente en América Latina.** Conferencia presentada en Seminario Internacional organizado por GIZ en Guatemala, IEP – Universidad Peruana Cayetano Heredia. julio 2016.

CUENCA, Ricardo. Historias, trayectorias y contextos: la Formación de Profesionales indígenas en Bolivia y Perú. En: CUENCA, Ricardo (Ed) **Etnicidades en construcción. Identidad y acción social en contextos de desigualdad.** Lima: IEP. 2014.

DÁVALOS, Pablo. Reflexiones sobre el sumak kawsay (el buen vivir) y las teorías del desarrollo. Publicado el 09 de septiembre de 2008 en Eutsi - Pagina de izquierda Antiautoritaria.

DÁVALOS, Pablo. Sumak Kawsay (La Vida en Plenitud).s/f. Recuperado de <http://www.puce.edu.ec/documentos/CuestionessobreeelSumakKawsay.pdf>. 13 de marzo de 2016.

ESCOBAR, Arturo (2001). «**Pachamámicos vs Modernicos**». Disponible en línea: www.politicayeconomia.com/2010/05/C2%BFpachamamicos-versus-modenicos/#mores-27.

ESCOBAR, Arturo. Más allá del desarrollo: Post desarrollo y transiciones hacia el pluriverso. Prefacio a la segunda edición. En: **La Invención del Desarrollo.** Popayán: Editorial Universidad del Cauca. 2012.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”.** No 070. La Paz: Ministerio de Educación. 2010.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. (2016). 10 años. **Decidimos Vivir Bien. Informe del Presidente Evo Morales Ayma. 2006 – 2016.** La Paz 22 de enero 2016.

ESTERMANN, Josef. **Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo.** La Paz: ISEAT. 2006.

EXENI, José Luis. Bolivia: Las autonomías indígenas frente al Estado plurinacional. En: **¿Cómo transformar? Instituciones y cambio social en América Latina.** Quito: Fundación Rosa Luxemburgo / Abya Yala. 2006.

FABARA, Eduardo. **Estado del arte de la formación docente en el Ecuador.** Cuaderno 8. Quito: Contrato Social por la Educación Ecuador. 2013.

FABARA, Eduardo. **Políticas educativas en la formación de maestros a partir de la Revolución Alfarista** (inédito). Quito. 2012.

FABARA, Eduardo. **La formación de docentes en el Ecuador del año 2015.** Presentación en el Tercer Seminario Nacional de la Red de Trabajo Docente, Quito, julio, 2016.

FARAH, Ivonne y VASAPOLLO, Luciano (Coord.). **Vivir bien: ¿paradigma no capitalista?** La Paz: CIDES –UMSA / Universidad de Roma La Sapienza. 2011.

FELDFEBER, Miriam. Estado y Reforma Educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. En: FELDFEBER, Miriam (Comp.). **Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y material Didáctico. 2009.

FLACSO- Ecuador. **Evaluación de gestión y de impacto del Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales del Ministerio de Educación. Informe final.** Quito: FLACSO, Sede Ecuador. 2005.

FLICK, Uber. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata. 2007

GALEANO, Eduardo. **Memoria y Desmemorias**. En: Los diablos del Diablo. Bogotá. Le Monde diplomatique. 2014.

FLOR, Eulalia (Comp). **Construcción de un Estado democrático para el Buen Vivir: análisis de las principales transformaciones del Estado ecuatoriano 2007-2012**. Quito: SENPLADES. 2014.

GRUPO FARO, EDUCIUDADANIA. **Acompañando al Plan Decenal de Educación. Hacia un Sistema de Observación Ciudadana. Informe 1**. Quito: Grupo Faro. 2010.

FLORES, Isabel (Ed). **¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Encuentro internacional “El Desarrollo profesional de los docentes en América Latina”**. Lima: Ministerio de Educación del Perú, UNESCO, GTZ, ProEduca. 2004.

GARCÍA, Álvaro. **La construcción del Estado**. Conferencia magistral del Vicepresidente de Bolivia al recibir el título Doctor Honoris Causa. 9 de abril, 2010. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. 2010.

GARCÍA, Álvaro. **Las Tensiones creativas de la Revolución. La quinta fase del proceso de Cambio**. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional – Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional. 2011.

GENTILI, Pablo. **“Más y mejores docentes para todos”**. En Periódico El País. España 24 de abril de 2013. Publicado con motivo de la Semana de Acción Global “Todo niño y niña necesita un maestro”, promovida por la Campaña Mundial por la Educación (CME).

GRUPO PERMANENTE DE TRABAJO SOBRE ALTERNATIVAS AL DESARROLLO. **Más Allá del Desarrollo**. Quito: Fundación Rosa Luxemburgo - Abya Yala. 2011.

GUDYNAS, Eduardo. Buen Vivir y críticas al desarrollo: saliendo de la modernidad por la izquierda. En: HIDALGO, F. y MÁRQUEZ A. (Eds.). **Contrahegemonía y Buen Vivir**. pp. 71 – 91. Quito: Universidad de Zulia y Universidad Central del Ecuador. 2012.

GUDYNAS, Eduardo. **El malestar moderno con el Buen Vivir: Reacciones y resistencias frente a una alternativa al desarrollo**. En: Revista Ecuador Debate 88. Quito. Abril 2013. pp. 183 a 205.

GUDYNAS, Eduardo. **Derechos de la Naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales**. Lima: Programa Democracia y Transformación Global (PDTG), Centro Latinoamericano de Ecología Social (CLAES). 2014.

GUDYNAS, Eduardo. **Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo**. En: América Latina en Movimiento # 462. Febrero 2011. Quito: Agencia Latinoamericana de Información -ALAI.

IBAÑEZ, Alfonso y AGUIRRE, Noel. **Buen Vivir, Vivir Bien. Una utopía en proceso de construcción**. Bogotá: Desde Abajo. 2013.

GUENDEL, Ludwig. **Políticas Públicas y Derechos Humanos**. San José: mimeo. 2005.

GUIMARAES, C., DOMINGUES, J. y MANEIRO, M. Bolivia. A historia sem fim. En: DOMINGUES, J. y otros. **A Bolivia no Espelho do Futuro**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2009.

GUTIÉRREZ, Walter. **Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües**. Documento de trabajo. La Paz: Ministerio de Educación. 2016.

HIDALGO-CAPITÁN, A., GUILLÉN, A., y DELEG, N. (Eds.). **Antología del pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Sumak Kawsay Yuyay**. Cuenca/Ecuador – Huelva/España: Centro de Investigación en Migraciones de la Universidad de Huelva, PYDLOS. 2014.

HIDALGO-CAPITÁN, A. y CUBILLO, A. (2014). **Seis debates abiertos sobre sumak kawsay**. Revista Íconos de Ciencias Sociales. No. 48. Enero 2014. Quito, FLACSO Ecuador. 2014.

HIDROVO, Tatiana. La construcción histórica del Estado ecuatoriano. En: FLOR, Eulalia (Comp.) (2014). **Construcción de un Estado democrático para el Buen Vivir: análisis de las principales transformaciones del Estado ecuatoriano 2007-2012**. Quito: SENPLADES. 2014.

HOBSBAWAM, Erick y RANGER, Terence. **La invención de la tradición**. Barcelona: Crítica. 2012.

HOUTART, François. **El camino a la utopía y el bien común de la humanidad**. La Paz: Ruth Casa Editorial. 2011.

HUANACUNI, Fernando. **Vivir bien – Buen vivir** - Presentación en el Foro Público “El Buen Vivir de los Pueblos Indígenas Andinos”, Quito, 28 de enero 2010. (2010-a).

HUANACUNI, Fernando. **Vivir Bien /Buen Vivir: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales**. La Paz: Instituto Internacional de Integración – CAB. 2010-b. Edición revisada, 2015.

IBAÑEZ, A. y AGUIRRE, N. **Buen Vivir, Vivir Bien. Una utopía en proceso de construcción**. Bogotá, Desde Abajo. 2013.

IMEN, Pablo. **La Escuela Pública tiene quien le escriba. Venezuela, Bolivia, y sus nuevas orientaciones político-educativas**. Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural Floreal Gorini. 2010.

INBERNÓN, F. (Coord.) **La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa**. Barcelona: Graó. 2002.

ISCH, Edgar. **Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano**. En: Educação & Sociedade. Revista de Ciência da educação. v 32 n 115. abr – jun -2011. Campinas, CEDES. pp 373-392. 2011.

JIMÉNEZ, Wilson y McEWAN, Patrick. **Estudiantes indígenas y acceso a la educación primaria en Bolivia.** Documento de Trabajo. Universidad de Illinois.2001. 24pp

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Universidad Central de Venezuela, Caracas.En: LANDER Edgardo (Comp.). **La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales.Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO. 2000. Pp 1-23.

LANDER, Edgardo. Tensiones/contradicciones en torno al extractivismo en los procesos de cambio: Bolivia, Ecuador y Venezuela. En: Lander, Edgardo y otros. **Promesas en su laberinto: Cambios y continuidades en los gobiernos progresistas de América Latina.** La Paz: IEE/CEDLA/CIM. 2013.

LANDER, Edgardo y otros. **Promesas en su laberinto. Cambios y continuidades en los gobiernos progresistas de América Latina.** La Paz: La Paz: Instituto de Estudios Ecuatorianos, Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario y Centro Internacional Miranda. 2013.

LANKSHEAR Y KNOBEL. **Pesquisa pedagógica. Do projeto á implementacao.** Porto Alegre: Artmed. 2008.

LARREA, Ana María. La disputa de sentidos por el Buen Vivir como proceso. En: **Socialismo y Sumak Kawsay. Los nuevos retos de América Latina.** Quito: SENPLADES. 2010.

LARREA, Carlos (Coord). **Atlas de desigualdades socioeconómicas del Ecuador respecto de los derechos del Buen Vivir.** Quito: Publicación SENPLADES. 2013.

LEÓN, Irene (Coord.). **Sumak Kawsay /Buen Vivir y Cambios civilizatorios.** Quito: FEDAEPS. 2010.

LE QUANG, Matthieu y VERCOUTÉRE, Tamia. **Ecosocialismo y Buen Vivir. Diálogo entre dos alternativas al capitalismo.** Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales. 2013.

LESSARD, Claude. Pesquisa e políticas educativas: uma interface problemática. En: Oliveira, Dalila y Duarte Adriana (Org.) **Políticas Públicas e Educacao: regulacao e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traco Editora. 2011.

LIZARAZO, Nelsy. **La no violencia y la no discriminación como campos informativos: un aporte simbólico al Buen Vivir**. Cuenca: Presenza IPA. Agencia de Noticias de Paz y No-violencia. 2011.

LÓPEZ, Luis Enrique y KUPER, Wolfgang. **La educación intercultural bilingüe en América Latina**. Cochabamba: GTZ, PINSEIB y PROEIB Andes. 2004.

LÓPEZ, Néstor. **Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz de panorama social y Educativo de la región**. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-UNESCO/ Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. 2007.

LUNA, M y ASTORGA, A. Educación 1950 -2010. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos. En: FLACSO, ESPOL y otros. **Estado del país. Informe cero. Ecuador 1950 – 2011**. Quito: FLACSO, ESPOL y CSE. 2011.

LUNA, Milton. Presentación de **Educación y Buen vivir: reflexiones sobre su construcción**. Quito: Contrato Social por la Educación en el Ecuador. 2012.

MACAS, Luis. Sumak Kawsay. La vida en plenitud. En: HIDALGO-CAPITÁN, A., GUILLÉN, A., y DELEG, N. (Eds.). **Antología del pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Sumak Kawsay Yuyay**. Cuenca y Huelva: Centro de Investigación en Migraciones- Universidad de Huelva, PYDLOS. 2014.

MAMANI, Pablo. (2011). Qamir qamaña: dureza de “estar estando” y dulzura de “estar siendo”. En: FARAH, Ivonne y VASAPOLLO, Luciano (Coord.). **Vivir bien: ¿paradigma no capitalista?** Pp 65-75. La Paz: CIDES –UMSA / Universidad de Roma La Sapienza. 2011.

MARTÍNEZ, Alexandra, RÁTIVA, Sandra, CEVALLOS, Belén, y MOKRANI, Dunia. El Estado como instrumento, el Estado como impedimento. Aportes al debate sobre la transformación social. En: **¿Cómo transformar? Instituciones y cambio social en América Latina**. Quito: Fundación Rosa Luxemburgo / Abya Yala. 2015.

MARTÍNEZ, Miguel. **La investigación cualitativa (síntesis conceptual)**. Revista IIPSI. VOL. 9 - Nº 1, 123 – 146. Lima: Facultad de Psicología UNMSM. 2006.

MEDINA, Javier (Coord.). **Suma Qamaña. La comprensión indígena de la Buena Vida**. La Paz: GIZ. 2001.

MEDINA, Javier. Acerca del Suma Qamaña. En: Vivir bien: ¿paradigma no capitalista? En: FARAH, Ivonne y VASAPOLLO, Luciano (Coord.). **Vivir bien: ¿paradigma no capitalista?** La Paz: CIDES –UMSA / Universidad de Roma La Sapienza. 2011.

MEDINA, Javier. Vivir Bien y de Vita Beata. Una cartografía boliviana. En: OVIEDO, A. (Comp.). **Bifurcación del Buen Vivir y el Sumak Kawsay**. Pp. 125 – 136. Quito: Ediciones Sumak.). 2014.

MEJÍA, Marco. **Educaciones y Pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la Educación Popular**. La Paz: Ministerio de Educación. 2012.

MESA, Carlos D.; MESA, José de y GISBERT, Teresa. **Historia de Bolivia**. La Paz 2016, Editorial Gisbert, Novena Edición.

MIGNOLO, Walter. **A opcao descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidades, no 34, p 287-324. Duke University - Universidad Andina Simón Bolívar. 2008.

MIGNOLO, Walter. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En: LANDER Edgardo (Comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Pp 34- 52. Buenos Aires: CLACSO. 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA Ecuador. **Prioridades de la Educación Ecuatoriana**. Memoria del Taller de Consulta. Cayambe, 13 al 15 de marzo, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. **Plan Decenal de Educación**. Quito: Publicaciones Ministerio de Educación. 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. **La Revolución educativa, 365 días después. Rendición de cuentas – año 2007**. Quito: Publicaciones Ministerio de Educación. 2007.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. **Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI**. Registro Oficial SP 417, 31 –marzo. Quito: 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. **Marco Legal Educativo: Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General**. Quito: Publicaciones Ministerio de Educación. 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. Estudio Preliminar: 20 Rupturas al statu-quo educativo promovidas por el Marco Legal. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. **Marco Legal Educativo: Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General**. Quito: Publicaciones Ministerio de Educación. 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR. **Ecuador 2007-2012: una transformación educativa**. Presentación realizada por el Viceministro de la época, Pablo Cevallos Estarellas en el Foro Internacional sobre Formación Docente, realizado en Quito el 13 de enero de 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN ECUADOR. **Estándares de Calidad Educativa. Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura**, 2011. Recuperado de www.educacion.gob.ec el 20 de julio de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Memoria del 1er Simposio internacional de Educación Intercultural del Abya Yala.** La Paz: UNESCO, UNICEF, EIBAMAZ. 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. Modelo Educativo, Currículo y metodologías para la transformación e inclusión. En: **Educación para la transformación e Inclusión.** Cuadernos para el Análisis y debate sobre educación alternativa y especial, No 1. La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Unidad de Formación No 1. Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo.** Cuadernos de Formación Continua. La Paz: Equipo PROFOCOM. 2012-a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Unidad de Formación No 2. Estructura Curricular y sus elementos en la diversidad: saberes y conocimientos propios.** Cuadernos de Formación Continua. La Paz: Equipo PROFOCOM. 2012-b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Aportes a la transformación de la Educación alternativa y especial. Cuadernos para el análisis y debate sobre educación alternativa y especial.** No 2. La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Memoria 2013.** La Paz: Publicaciones Ministerio de Educación. 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Implementando el Currículo Educativo.** La Paz: PROFOCOM. 2014 –b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Revolución Educativa con Revolución Docente**. Documento de trabajo. La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. 2015-a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Compendio Unidades de Formación – PROFOCOM. Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Subsistema de Educación Regular**”. La Paz: Equipo PROFOCOM. 2015-b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Material de apoyo al programa de Fortalecimiento técnico, tecnológico y productivo**. La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, DGEA, APEFE, Cooperación Belga al Desarrollo. 2015-c.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Directorio. Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional**. La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. 2015-d.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. Biblioteca Digital. Disco I y II. La Paz.

MINTEGUIAGA, Analía. Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. En: **Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción**. Quito: Contrato Social por la Educación en el Ecuador. 2012.

MINTEGUIAGA, Analía. **Las oscilaciones de la calidad en Ecuador, 1980-2010**. Quito: Editorial Instituto de Altos Estudios Ecuatorianos (IAEN). 2014.

MUÑOZ, Pavel. Del desmantelamiento a la recuperación del Estado. En: FLOR, Eulalia (Comp.) **Construcción de un Estado democrático para el Buen Vivir: análisis de las principales transformaciones del Estado ecuatoriano 2007-2012**. Quito: SENPLADES. 2014.

OLIVEIRA, D. Las políticas educativas en el gobierno de Lula: rupturas y permanencias. **RBPAE**, 25 (2), 197-209. 2009.

OLIVEIRA, Dalila y FELDFEBER Miriam. **Introducción al Dossiê As políticas educacionais dos novos governos na América Latina**. Em: Educacao e Sociedade. Revista de Ciências da Educacao. Abr-jun 2011. v 32 n 115. Campinas.

OLIVEIRA, Dalila. As políticas públicas en educacao e a pesquisa académica. En: OLIVEIRA, Dalila y DUARTE Adriana (Org.) **Políticas Públicas e Educacao: regulacao e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traco Editora. 2011.

ORTIZ, María Elena. El compromiso político en la formación docente. Aportes para repensar el currículo para la formación inicial. En: ORTÍZ, Ma.Elena, CRESPO, Carlos y otros (Coord). **Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina**. Quito: Universidad Politécnica Salesiana. 2015.

ORTIZ, María Elena; CRESPO, Carlos y otros (Coord). **Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina**. Quito: Universidad Politécnica Salesiana. 2015.

OSPINA, Pablo. **Ecuador: el nuevo período de gobierno y el cambio de la matriz productiva. Informe de coyuntura**. Quito: Oficina Ecuménica de Poyectos. Julio de 2013.

PALADINES, Carlos (2011). **Historia de la Educación y del Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos**. Vol 1 (4ª ed). Instituto Metropolitano de Patrimonio. Quito.

PÉREZ, Elizardo. **Warisata. La escuela–Ayllu**. La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. 2013.

PONCE, J. **Políticas educativas y desempeño. Una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador**. Quito. FLACSO-Ecuador. 2010.

- POPKEWITZ, T. **Sociología política de las reformas educativas.** El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid: Fundación Paideia y Ediciones Morata. 2000.
- PRADA, Raúl. **Descolonización y Transición.** Quito: Abya Yala. 2014.
- PUIGGROS, Adriana. Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. En: **Paulo Freire y a Agenda da Educacao Latino-Americana no século XXI.** Buenos Aires: CLACSO. 2001.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: LANDER Edgardo (Comp.). **La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas.** Pp 122-151. Buenos Aires: CLACSO. 2000.
- QUIJANO, Aníbal. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina.**Revista Estudos Avancados 19 (55). IEA/USP. 2005.
- QUIJANO, Aníbal. América Latina: hacia un nuevo sentido histórico. En: LEÓN Irene (Coord.). **Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios.** Pp 55 – 71. Quito: FEDAEPS. 2010.
- QUINTANILLA, Víctor. **Hacia la descolonización de la enseñanza de lenguaje y literatura en Bolivia.** La Paz: Ediciones AIDES. 2009.
- RAMÍREZ, René. **Igualmente Pobres, Desigualmente Ricos.** Quito: PNUD. 2008
- RAMÍREZ, René. **Introducción al Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural.** Quito: SENPLADES. 2009.
- REYES, Javier. **El papel de la Educación Permanente en el proceso de transformación de la Educación.** La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. 2010.
- REYES, Hernán. **Ecuador coyuntura actual y perspectivas.** Conferencia realizada en Puenbo-Ecuador, 2 y 3 de julio de 2013.

ROBALINO Magaly y CRESPO, Carlos. El desafío de avanzar en la calidad educativa con enfoque de derechos. A modo de reflexión. En: MINTEGUIAGA, Analía. **Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980 – 2010**. Quito: IAEN – VVOB – UNESCO. 2014.

ROBALINO, Magaly (2013). La educación de los docentes en un escenario de cambios sociales. Ecuador: aportes de una estrategia en construcción. En: RIVERO, José y RIVERA, Yina (Ed). **Formación docente, experiencias en el Perú y en otros países**. Pp. 33-49. Ediciones Consejo Nacional de Educación. Lima, 2013.

ROBALINO, Magaly. **Políticas educativas y valorización de la profesión docente. Una revisión de las políticas educativas nacionales gubernamentales en Ecuador y Perú. 1995-2010**. Tesis de Doctorado. Belo Horizonte: Biblioteca de Universidad Federal de Minas Gerais. Facultad de Educación. Programa de Pos Graduación en Educación, Conocimiento e Inclusión social. 2015.

RUBIO, Gonzalo. **Las corrientes pedagógicas que han dominado en el Ecuador desde la fundación de los Normales**. Revista Ecuatoriana de Educación. No 14. Quito, marzo – abril de 1951.

ROMERO, R. y LANZA, M. Despatriarcalización y descolonización: retos desde las políticas públicas. En: ARKONADA, K. (2012). **Transiciones hacia el vivir bien o la construcción de un nuevo proyecto político en el Estado Plurinacional de Bolivia**. La Paz: Viceministerio de Interculturalidad del Ministerio de Culturas. 2012.

SADER, Emir. **Refundar el Estado: posneoliberalismo en América Latina**. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación de la CTA – CLACSO. 2008.

SAFORCADA, Fernanda y VASILIADES, Alejandro. **Las leyes de Educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur**. Revista de Ciencia da Educacao Educacao & Sociedade v 32 n 115. abr – jun -2011. Campinas, CEDES. Pp 287 – 304. 2011.

SAMANAMUD, Jiovanny. **Políticas de Educación Superior y Formación Docente en Bolivia**. Documento de Trabajo interno. La Paz: Ministerio de Educación. 2016.

SAMANIEGO, Juan. Educación: logros, brechas, desafíos. En: LARREA, C. **Desarrollo Social, desigualdad y pobreza. Atlas de desigualdades socioeconómicas del Ecuador respecto de los derechos del Buen Vivir**. Pp. 14-43. Quito: SENPLADES. 2013.

SANDER, Benno. **Gestión educacional. Concepciones en disputa**. Revista Retratos da Escola. Dossiér Financiamento e Gestao da Educacao Básica. Volumen 3 – Número 4 – janeiro a junho 2009. Brasilia. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria critica e reinventar a emancipacao social**. Sao Paulo: Boitempo. 2007.

SANTOS, Boaventura Souza. **Construyendo el Estado Plurinacional**. Conferencia en Taller SENPLADES. Quito, 21 de enero de 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur**. La Paz: Plural. 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Interrogando al pensamiento crítico Latinoamericano**. Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano. Año 4, Número 43. 17 de septiembre de 2011. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

SARAYAKU. Sarayaku Sumak Kawsayta Ñawpakma Katina Killka / El libro de la vida de Sarayaku para defender nuestro futuro". Pp 79-102. En: HIDALGO-CAPITÁN, A., GUILLÉN, A., y DELEG, N. (Eds.). **Antología del pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Sumak Kawsay Yuyay**. Cuenca/Ecuador – Huelva/España: Centro de Investigación en Migraciones de la Universidad de Huelva, PYDLOS. 2014.

SAUTO, Ruth y otros. **La construcción del marco teórico en la investigación social**. Manual de Metodología. Colección Campus Virtual. Buenos Aires: CLACSO. 2005.

SENPLADES. **Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 -2013**. Quito: SENPLADES. 2010.

SEGOVIA, Fausto y ANDRADE, Alvaro. 1996-2016: dos décadas de cambios en la educación. En: **Hacia una sociedad educadora. Propuestas para el debate**. Quito: Grupo Faro. 2016.

SOUZA SILVA, José. **El paradigma del 'buen vivir'/'vivir bien' y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo'. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida**. Universidade de Campina Grande-PB. 2012.

SUBIRATS, José y NOGALES, Ivonne. **Maestros, escuelas, crisis educativa. Condiciones del trabajo docente en Bolivia**. Santiago de Chile: OREALC, UNESCO. 1989.

TAPIA, Luis. Análisis de Bolivia. En: **Grupo Permanente de Alternativas para el Desarrollo. Textos de Trabajo**. Quito: Fundación Rosa Luxemburgo. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formacao Profissional**. Petrópolis: Vozes. 2012.

TERÁN, Rosmarie. **Los docentes laicos como artífices de las políticas educativas liberales**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. 2012.

THWAITES, Mabel. **Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?** Buenos Aires: CLACSO. Año XI, Nº 27, abril. 2010.

TORREZ, Mario. El concepto de Qamaña. En: MEDINA, Javier (Coord). **Suma Qamaña. La comprensión indígena de la Buena Vida**. Pp 55 – 70. 2001. La Paz: GIZ, Recuperado de <http://www.bivica.org/upload/vida-buena.pdf> en marzo 2016.

TOBAR, Julio. **Apuntes para la Historia de la Educación Laica en el Ecuador**. Quito, Publicaciones del Colegio Normal 'Juan Montalvo' No 1. 1948.

UNAE. **Modelo Pedagógico de la UNAE**. Cuenca: UNAE. 2014.

UNIÓN NACIONAL DE EDUCADORES (UNE). **Propuesta de Educación para la Emancipación**. Quito. El Educador. 2008

UNIÓN NACIONAL DE EDUCADORES (UNE). **Posición de la UNE frente a la problemática educativa del país**. Quito. 2009.

UNESCO– GTZ. **Nuevos maestros para Bolivia. Informe de evaluación del proyecto de institutos normales superiores en educación intercultural bilingüe**. Hamburgo- La Paz: Instituto UNESCO para la Educación y GTZ. 2005.

UNESCO/Quito. **Elaboración de insumos para catastro de experiencias exitosas en Ecuador, Colombia y Bolivia**. Informe de consultoría. Quito: UNESCO. 2012.

UNESCO/OREALC. **Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos**. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO. 2007

ÚZCÁTEGUI, Emilio. 1981, **La Educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo**. Quito, Universidad Central.

VALLEJO, Raúl. Prólogo de **Hacia una educación de calidad en el Ecuador. Enfoques y experiencias innovadoras**. Cuenca: PROMEBAZ – PROCETAL. 2008.

VAN ZANTEN, Agnés. **Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização**. Revistas Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

VITERI, Carlos. **Visión indígena del desarrollo en la Amazonía**. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana [en línea] 2002, 1, num 3: 2015]. Recuperado el 30 de julio de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30510310>

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar – Abya Yala. 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. 2010.

WHITMAN, Gordon. Esfero rojo, esfero azul. Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente en las prácticas en el aula en el Ecuador. En Arcos, C. y Espinosa, B. (Coords.). **Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad** (p. 67-153). Quito: FLACSO Sede Ecuador. 2008.

YAMPARA, Simón. Viaje del Jaqi a la Qamaña. El hombre en el Vivir Bien. En: MEDINA, Javier (coord). (2001). **Suma Qamaña. La comprensión indígena de la Buena Vida.** La Paz: GIZ. Pp. 73 – 80. 2010. Recuperado en febrero de 2015 de: <http://www.bivica.org/upload/vida-buena.pdf>

Páginas web revisadas:

<http://www.bivica.org/upload/vida-buena.pdf>

www.conea.net

<http://www.itv.edu.ec/documentos/conea/coneainformefinal.pdf> (Informe de evaluación de los institutos superiores en Ecuador).

<http://contratosocialecuador.org/images/publicaciones/agendascse/agendaciudadana2013.pdf>.

<http://www.educacionbolivia.yaia.com/historia.html>

<http://www.minedu.gob.bo>

http://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=180:educacion-comienza-socializacion-del-curriculo-regionalizado-en-la-ciudad-de-cochabamba&catid=35:noticias

<https://sites.google.com/a/unefco.edu.bo/itinerarios-formativos/cuadernos-de-formacion-continua>

[http:// www.educacion.gob.ec](http://www.educacion.gob.ec)

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30510310>

<http://www.puce.edu.ec/documentos/CuestionessobreeelSumakKawsay.pdf>

public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf.

www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/catedras/gallegos/EducacioninterculturalbilingueBolivia