

Debate sobre calidad educativa	Titulo
Mejía J., Marco Raúl - Autor/a; Osorio Vargas, Jorge - Autor/a; Silva, Camilla Croso - Autor/a; Lacayo Parajón, Francisco José - Autor/a; Muñoz, Vernor - Autor/a; Méndez Coto, Marco Vinicio - Autor/a; Arteaga Böhr, Teresa - Autor/a; Fernández, Benito - Autor/a; Arana, Imelda - Autor/a; Riveros Serrato, Elizabeth - Autor/a; Boni, Alejandra - Autor/a;	Autor(es)
Lima	Lugar
Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)	Editorial/Editor
2015	Fecha
Serie Miradas desde la Educación Popular, Documento de trabajo no.6	Colección
Acceso a la educación; Ciudadanía; Educación popular; Transformación política; Calidad de la educación; Colombia; Nicaragua; Brasil; Chile; Bolivia;	Temas
Doc. de trabajo / Informes	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/ceaal/20160506035311/Debate_sobre_calidad_educativa.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Serie: Miradas desde la Educación Popular

Diciembre | 2015



DEBATE SOBRE CALIDAD EDUCATIVA



consejo de educación popular
de américa latina y el caribe

Debate sobre calidad educativa

GRUPO DE INCIDENCIA EN POLITICA EDUCATIVA



Debate sobre Calidad Educativa, es un material de la Serie “Miradas desde la Educación Popular”, impulsado por el Grupo de Incidencia en Política Educativa del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), realizado en diciembre del 2015, recoge reflexiones de un conjunto de educadores que aportan al debate sobre el sentido político y pedagógico del derecho a la educación transformadora. Se realiza gracias al apoyo de la DVV International.

Diciembre 2015

Miembros del Grupo de Incidencia en Política Educativa

Francisco Cabrera (Guatemala), Nélida Céspedes (Perú), Yadira Rocha (Nicaragua), Thais Bernardes (Brasil), Edgardo Alvarez (Chile), Silvio Gutierrez (Nicaragua), Ileana Malito (Venezuela).

Comité Ejecutivo

Presidente: Oscar Jara

Secretaría General: Nélida Céspedes

Tesorero: Edgardo Álvarez

Fiscal: Yadira Rocha

Co Fiscal: Thais Bernardes

Corrección de Estilo

Julia Vicuña Yacarine

Diagramación e impresión

Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156-164, Breña. Lima 5, Perú

Tiraje

500 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2016-05293

Auspiciado por:



BMZ



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

Índice

PRESENTACIÓN	4
1. La calidad de la educación, una disputa polisémica por sus sentidos <i>Marco Raúl Mejía J. (Colombia)</i>	7
2. Hacia un enfoque ciudadano de la calidad educativa <i>Jorge Osorio V. (Chile)</i>	25
3. La plena realización de los derechos humanos: nuestra lucha colectiva <i>Camilla Croso (Brasil)</i>	31
4. ¿Calidad de la educación o nuevo paradigma de educación? <i>Francisco José Lacayo Parajón (Nicaragua)</i>	39
5. Un enfoque innovador de la calidad educativa en la agenda post-2015 <i>Vernor Muñoz, Marco Vinicio Méndez Coto, Teresa Arteaga Böhr</i>	57
6. Educación popular, calidad educativa y “buen vivir” <i>Benito Fernández F. (Bolivia)</i>	69
7. Enfoque de género y calidad de la educación. Una conjunción necesaria <i>Imelda Arana Sáenz (Colombia)</i>	79
8. El concepto de calidad de Fe y Alegría y su sistema de mejora. Una mirada alternativa de la calidad <i>Elizabeth Riveros Serrato (Colombia)</i>	87
9. ¿Qué es y cómo se construye una universidad de calidad? De los rankings a la justicia social <i>Alejandra Boni. (Valencia/ España)</i>	95



Presentación

El Grupo de Incidencia en Políticas Educativas (GIPE) del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)¹, interesado en aportar al debate sobre el sentido político y pedagógico del derecho a la educación, busca deconstruir el concepto de calidad de la educación, y tal como plantea Marco Raúl Mejía en su artículo, se trata de una disputa polisémica de sentidos.

Durante las últimas décadas, y especialmente en América Latina, se ha venido reflexionando sobre el derecho a la educación, que en caso del CEAAL lo asume desde el enfoque de la Educación Popular, como perspectiva ética, política y pedagógica.

Paulo Freire, nos señala la importancia de la educación para la liberación personal y colectiva; una educación que toma en cuenta la diversidad geográfica, etaria, cultural, de género de los actores sociales; una educación cuyos conocimientos parten de la vida, para volver a ella transformándola, en un proceso sin fin; se basa en el valor del pensamiento crítico para el análisis de la realidad y los procesos de transformación; así como, la práctica de valores como la democracia, la participación, el cuidado de sí y de los otros, por lo tanto es una educación en y para la solidaridad.

Esto supone una educación que se liga a la defensa de los derechos humanos, al ejercicio de la ciudadanía, al respeto por los diferentes; asumida desde la interculturalidad, que implica el diálogo de saberes y su confrontación, abriendo un camino para construir nuestra propia identidad en diálogo con lo diferente. También se liga a una educación que plantea otro tipo de relación entre el ser humano y la naturaleza, en hermandad, y no sobreexplotación, ni expropiación de nuestros territorios y el agua.

Como bien lo plantea Benito Fernandez, lo que resalta en estos debates es la pluralidad de enfoques, y por tanto de sentidos que se la a la calidad educativa. Se trata, en efecto, de una categoría íntimamente ligada a las visiones y a los proyectos políticos presentes o en incubación en nuestras sociedades. Tal vez los dos polos en que se concretan estas visiones están en “la educación como excelencia” vrs. la “educación como derecho”. O una educación para que los actores sociales sean funcionales al mercado.

Hoy por hoy, la calidad ha estado ligada a mediciones, a estandarizaciones, que van a contracorriente de la educación como derecho humano fundamental, y a lo largo de la vida.

Por ello, compartimos con ustedes, este conjunto de provocadores artículos que ofrecen unas miradas más amplias y abarcadoras que pretenden colocar en el centro de la discusión el sentido esencial de la educación desde la perspectiva del derecho a la educación. Se sustentan también, en la declaración de derechos humanos, que brinda un marco conceptual para fijar las obligaciones de los gobiernos sobre el derecho a la educación: generar educación disponible, accesible, aceptable, y adaptable, y que figura igualmente en la Observación general número 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas.

Para aportar a esta disputa polisémica, contamos con valiosas contribuciones que provienen de destacados educadores y educadoras de diversas nacionalidades con amplia experiencia, compromiso, y dominio del tema: Vernor Muñoz (Costa Rica), Benito Fernández (Bolivia), Jorge Osorio (Chile), Marco Raúl Mejía (Colombia) y Elizabeth Riveros Serrato (Colombia), Francisco José Lacayo Parajón (Nicaragua), Camila Crosso (Brasil).

Cada uno de estos artículos es una suerte de reflexión provocadora que invita a volver a pensar

¹ El Grupo de Incidencia está formado por: Francisco Cabrera (Guatemala), Nélida Céspedes (Perú), Edgardo Álvarez (Chile), Yaira Rocha, Silvio Gutiérrez (Nicaragua), Ileana Malito (Venezuela), Thais Bernardes (Brasil).



cómo ese concepto de “calidad de la educación” se ha venido trastocando hasta convertirse en una tabla de datos, frecuencias, medidas de dispersión, etc. que sirven para interpretar partes pero que no alcanzan para comprender el conjunto del fenómeno educativo.

La calidad de la educación se ha convertido en lugar común. Todos los organismos de cualquier parte del mundo y de cualquier identidad están reclamando educación de calidad, pero la evidencia bibliográfica muestra que no se está hablando de la misma calidad ni de la misma educación. Y en un tema tan relevante conviene mostrar las diferencias y reconocer que la diversidad de perspectivas es enriquecedora pero que, claramente, no pueden todas ser correctas. Por eso la necesidad del debate. No solo para hacer saber, sino para hacer pensar, reflexionar, y contrastar.

Para el Grupo de Incidencia en política educativa del CEAAL, el propósito es incentivar el debate sobre lo que en la sociedad del siglo XXI puede considerarse educación de calidad o educación con calidad, ligada al derecho a una educación transformadora, o buena educación. En las siguientes páginas se perfilan estas perspectivas que obligan a contar con otros parámetros más allá de los ya conocidos resultados expresados en puntajes.

El derecho a la educación transformadora está en el centro del proceso y del debate. Es por esto que los artículos que compartimos resultan orientadores, esclarecedores, especialmente porque representan paradigmas vigentes de una educación que se liga a la construcción de nuevas personas y nuevas sociedades, justas, democráticas y solidarias.





La calidad de la educación, una disputa polisémica por sus sentidos¹

Marco Raúl Mejía J.

Educador popular, investigador colombiano de la Expedición Pedagógica Nacional y del proyecto Planeta Paz. Candidato a Doctor del Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), Santiago de Chile.

"Las analogías con las cuales la educación es comparada, bajo la óptica racional, provee de una serie de metáforas que ligan la calidad de la educación con la empresa, al alumno con el cliente, a la mente con la máquina, a las ideas con productos, al currículo con los artículos de consumo, etc. ¿De dónde proviene la expresión misma de calidad de la educación... calidad del producto... control de calidad... calidad competitiva...? Es el lenguaje empresarial instrumental, racional que ha penetrado lo educativo"².

Esta cita de Abraham Magendzo, de finales del siglo anterior, nos sirve muy bien como introducción y núcleo central de una discusión que apenas se planteaba en esa época como inicial de los nuevos requerimientos de la globalización a la escuela y que viniendo del mundo de la eficiencia educativa fue tomando perfiles propios desde la construcción de un lenguaje técnico sobre la educación y hoy se ha convertido en una realidad ineludible para cualquiera que intente colocarse en

un horizonte en el cual lo educativo intenta dar un salto para pasar de sus elementos cuantitativos a los cualitativos.

Las contrarreformas educativas en marcha vuelven a encontrar hoy en el modelo toyotista de producción como ayer lo hicieron en el taylorista y fordista toda la parafernalia para ser trasladada al mundo de la escuela, justificándose en los cambios del tiempo y modificando los sentidos tradicionales de la educación, adecuándola a los nuevos criterios productivistas de la globalización, construyendo una nueva idea de capital humano.

La idea de calidad está tensionada entre el desarrollo de unas posibilidades sociales jalonadas por las competencias que la globalización coloca como centrales al mundo de hoy y los requerimientos de unos contextos locales que navegando en la exclusión, la segregación generada por la pobreza, intentan construir su vida con dignidad y unos grupos que desde su opción intentan construir una opción de calidad con responsabilidad social y abierta al mundo de hoy desde su ethos popular.

1. La calidad de la educación, un problema ambiguo

Si se analiza con detalle, el camino que ha tomado la evolución de la idea de calidad educativa, en estas dos épocas en los últimos 40 años, pareciera agotar el problema en las discusiones centrales de la educación para ese tiempo. Así, en los años 60 se le hacía ver en relación con la inversión en educación y la ampliación cuantitativa de la cobertura. En la década del 70 se trabajó en torno a igualdad y equidad y en la década del 90 en una excelencia que haga real la meritocracia que el sistema educativo pretende organizar haciendo el énfasis en el traslado del modelo empresarial a la administración educativa y en los comienzos del nuevo siglo, el énfasis se coloca en la eficiencia interna del sistema, generando en algunos casos unas nuevas reformas educativas de tercera

¹ Apartes de la primera versión de un capítulo del tercer tomo de la serie Globalizaciones de mi autoría (Mejía, MR) que viene siendo publicada por Ediciones Desde Abajo.

² MAGENDZO, Abraham. Preguntas y respuestas desafiantes en torno a la calidad de la educación. Santiago de Chile. PIIE. Fotocopia. 1988.



generación³ o contrarreformas para posicionar una visión educativa más coherente con el paradigma toyotista de producción y los ajustes fiscales exigidos por los neoliberales.

Contradictoriamente, todos esos temas que en el pasado fueron contruidos, hoy parecieran salir de escena, perder protagonismo, porque son otros los requerimientos, ya han perdido centralidad los problemas de género, de desigualdad económica, de cobertura, de acceso universal, y en ese sentido el término comienza a llenarse de un marcado tinte tecnocrático en donde pareciera que se estuviera hablando de elementos objetivos. Es sintomática la manera como el problema de la calidad y la educación trae a colación una serie de procesos que hablan de competencias universales como indicadores de calidad de estándares, de evaluaciones, de eficiencia, de eficacia. Cuando se rastrea históricamente la problemática, como haremos a continuación, se pueden constatar dos elementos que estarán siempre moviéndose como hipótesis en las que intento desarrollar el siguiente texto.

La primera es que el término está marcado por tan variadas construcciones y tan diferentes concepciones que lo que muestra son las prioridades que colocan las diferentes formas de concebir la educación a la hora de ejecutar su pensamiento, y en ese sentido se hacen más visibles las de los grupos más poderosos que logran combinar control económico e inversión para el proyecto educativo. En ese sentido, a comienzos de este nuevo siglo el grupo dominante banca multilateral con los tecnócratas locales con formación americana en su idea de currículo imponen un nuevo modelo para ellos "técnico-objetivo", que se deriva de las discusiones de la comisión de calidad de Estados Unidos de 1983.

³ Hablamos de tercera generación en cuanto las de primera serían las impulsadas a la sombra de las dictaduras militares, las cuales hicieron visible el neoliberalismo en educación; las de segunda generación, la ola de nuevas leyes de educación de los últimos 30 años, que hicieron el esfuerzo por colocar la escuela a tono con la globalización; y las de tercera, las contrarreformas en marcha, por ejemplo, la actual mexicana. En algunos países se ha avanzado a la cuarta, las jalonadas desde movimientos sociales como la que se debate actualmente en Chile o grupos progresistas en el gobierno. por ejemplo, la O70 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Bolivia.

La década del 90 sorprende al mundo con una crisis del socialismo real y un capitalismo que toma para sí las transformaciones en el conocimiento, la tecnología, y hace de la globalización su proyecto de control. Para adecuarse a estas nuevas realidades, en la esfera de la educación la alerta la enciende en Estados Unidos el informe "Una nación en riesgo" ("A nation at risk"), de 1983, elaborado por la Comisión Nacional de la Calidad Educativa, que centra ésta en tres competencias: leer, escribir y matemáticas, que irían a impregnar las políticas educativas a nivel mundial en una educación al servicio de la economía del conocimiento, la cual a nivel de contenidos construyen la sigla STEM, como acrónimo para hablar de los estudios en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, que en algunas de sus corrientes ha generado lo que se ha venido denominando el pensamiento computacional y del déficit, y del reduccionismo cognitivo. Este planteamiento, con su influencia en políticos y economistas, marcará su influencia en educación y su orientación a las competencias y estándares.

La segunda constatación es que a pesar del esfuerzo tecnocrático la calidad no es un concepto objetivamente construido, ya que en alguna medida es una construcción subjetiva de actores y de concepciones en donde se hacen visibles las formas de entender en educación, contenidos, criterios, intereses, distribución de poderes, repartición de éstos, perdedores y ganadores. Es decir, estamos frente a un asunto político con connotaciones técnicas de un profundo contenido polisémico.

2. Surgimiento de la problemática

Esta problemática comienza a desarrollarse en forma en la década del 60 cuando el informe Coleman afirmaba que la escuela nada agregaba como resultados educativos a todos aquellos componentes previos que ya estaban básicamente en el mundo del niño, específicamente lo que le daba el origen familiar y las que tenía como características personales. Se pregunta por lo que agrega la escuela al proceso de socialización vivido por los niños.

Surge una reacción frente a este informe que comienza a preguntarse por cuáles son las



variables escolares internas que puedan dar cuenta de los procesos que se desarrollan en el ámbito de la escuela y que pueden mostrar realmente los logros que agrega la acción escolar a esos procesos anteriores. Como una primera reacción a la encuesta aparecen análisis de estudios de caso y éstos comienzan a arrojar una serie de dimensiones de funcionamiento escolar que permiten construir rasgos y variables del proceso organizativo y funcionamiento de la escuela. Es como se introduce la idea de que las variables deben dar cuenta de las diferentes estructuras y dimensiones de la escuela como un sistema holístico.

Se señala que al igual que el mundo de la fábrica la escuela debe mostrar sus resultados como productos. A la posición anterior reaccionan algunos diciendo que los factores son mucho más complejos.

Primeras aproximaciones

Para dar respuesta al informe Coleman, se abre un campo para dar cuenta de lo holístico de una elaboración de modelos teóricos globales que buscan explicar el proceso educativo en su dimensión totalizante. Por ello, aparece un primer camino que trata de determinar cuáles serían los elementos existentes como componentes básicos de ella. Se señalan inicialmente: el contexto, las conductas de entrada, el proceso y el producto. De este modelo se pasa a un cuestionamiento preguntándose por la especificidad de lo que se quería ver, si el modelo o sus resultados y aparece claramente la idea de eficacia como reguladora del proceso en donde se intenta ver cómo no son variables aisladas sino una red de factores que configuran un particular sistema de funcionamiento.

Todas las escuelas son colocadas bajo unos proyectos de eficacia que tienen unos indicadores básicos, en términos de productos visibles como resultados del proceso escolar. Es así como se recibe una reacción de una serie de grupos que moviéndose en un horizonte educativo más de corte de valores y de socialización van a reaccionar planteándose críticamente dando origen a una diferenciación de fondo en la idea de calidad y haciendo presente una visión humanista.

Desde esta concepción se plantea que el progreso de los estudiantes debe ser visto en función de una escuela que forma seres humanos, y en ese sentido los logros son una amplia gama de los más diversos tipos: intelectuales, sociales, morales y emocionales, afectados y generados por unas particulares condiciones que deben tener en cuenta su nivel socioeconómico, su entorno familiar, los saberes y aprendizajes previos. Para estas concepciones un sistema escolar eficaz va a ser aquel capaz de maximizar la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados integrales a partir de las condiciones reales de sus miembros, lo que supone plantearse cómo el valor agregado que la escuela coloca en su proceso de enseñanza, va a ser un hecho constituido por múltiples factores. En ese sentido, la eficacia escolar va a ser la resultante de ese valor agregado en esa gama amplia de logros⁴.

Desde el valor agregado, el énfasis no está en el producto sino en hacer crecer a todos los alumnos según su contexto, más allá de rendimiento sólo académico se incluye su crecimiento moral, afectivo y físico. En esta visión se le da un lugar central a las escuelas.

De igual manera, emergió una diferencia y discusión desde la perspectiva de la comunidad educativa, que desarrolla su planteamiento generando un cuestionamiento, el cual muestra que para definir la calidad educativa es necesario controvertir y salir de la idea de producto que viene funcionando en el mundo escolar, y que en la sociedad corresponde más al desarrollo de la esfera productiva fabril, mostrando que su aparataje de análisis está haciendo una transposición del mundo de la fábrica al mundo de la educación en forma mecánica sin entender las diferencias y las especificidades con las cuales está construida la escuela. Por ello, va a ver la escuela como una institución de socialización y a plantear que la calidad de la educación va a lograr verse si está fundada en los valores comunitarios, si responde a las necesidades de los alumnos, y por la integración que en su funcionamiento consiga con la comunidad humana a la cual pertenece la escuela.

⁴ MORTIMORE, J. The use of performance indicators. Paris. OCDE. 1981.



Los procesos escolares van a tener un valor en sí mismos, con cierta independencia de los productos. Por ello, la buena organización de un centro y su gestión tienen por sí mismo un sentido educativo que funciona como currículo oculto. Sin la existencia de éstos no sería posible el éxito académico. En esta visión el clima escolar que se construye con esos múltiples aspectos es el que va a posibilitar el crecimiento social y afectivo de alumnos y profesores⁵. El tema preocupa a planificadores y organismos internacionales que siguen buscando indicadores para dar cuenta de la calidad en términos de resultados⁶.

3. Auge de la discusión

A finales de la década del 80 y en el 90 el tema de la calidad resurge con fuerza inusitada ya que al lograrse un cierto consenso social sobre la globalización y la necesidad de una educación para ella la idea de calidad empieza a recuperar parte de su vieja concepción y se le integran nuevos elementos, requeridos por los cambios de un mundo que produce y organiza su trabajo bajo otros parámetros. Es el tiempo de las nuevas leyes de educación, con las cuales se iniciaba la modificación de los sistemas nacionales de educación contruidos desde finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. En estas modificaciones se busca refundar la educación, de cara a las realidades de la globalización. Es en Europa el lugar donde la discusión toma nuevo auge.

a. El movimiento de escuelas eficaces y de calidad

La discusión europea del sector educativo de la Unión Europea, alimenta una reflexión en la cual se plantea cómo y de qué manera deben realizarse unos requisitos de calidad para toda la Unión a

partir de las recomendaciones de los organismos internacionales: UNESCO, OCDE, UNICEF, y para ello contrata investigaciones centradas en dar cuenta de las características que conduzcan a mejores resultados en la escuela y a su mejor funcionamiento de acuerdo a las características de la Unión Europea que permitiera tener sistemas educativos homogéneos y compatibles entre los países y de cara a la globalización encontrar los elementos comunes para una inserción productiva compitiendo con Estados Unidos o Japón. Toda esta discusión genera indicadores y estándares que deben ser homogéneamente cumplidos por los centros en los distintos países y que deben ser evaluables con una prueba común.

Cuando se comienza a observar cuáles son esos indicadores, se encuentra que tienen una fuerte influencia de indicadores de rendimientos que han sido manejados en el horizonte de la economía y en la gerencia, y que se han trasladado a la educación. Allí aparecen elementos como calidad total, oferta estratégica, grupos de control y calidad, staff de trabajo, responsabilidad compartida. Se iniciaba un camino de perfeccionamiento del traspaso de los criterios de la gestión empresarial a los servicios públicos⁷ que diera cuenta no sólo de los cambios en educación sino de los modelos de gestión y de organización del trabajo.

En este período va a decir R. Zurita, "... se cae en una instrumentalización técnica produciendo una ambigüedad muy grande de la problemática. En la bibliografía consultada para la realización de este trabajo, se utilizan como expresiones sinónimas las siguientes: calidad de la educación, educación de calidad, calidad de la enseñanza, calidad de la instrucción, calidad del aprendizaje, calidad del sistema educativo. En estricto sentido, estas expresiones, más exactamente, los sustantivos: educación, enseñanza, instrucción, aprendizaje, sistema educativo, ¿no son sinónimos? ¿Será posible con esta ambigüedad conceptual saber qué se quiere mejorar y cómo mejorarlo?"⁸.

⁵ BECK, C. Better schools. A values perspective. Londres. The Palmer Press. 1986.

⁶ SCHIEFELBEIN, E. "Calidad de la enseñanza en América Latina. Estado de arte de la investigación educativa" El tema preocupa a planificadores y organismos internacionales que siguen buscando indicadores para dar cuenta de la calidad en términos de resultados. Canadá. OEA/REDUC/IDRC/SF. En: Martínez Rizo. Calidad y distribución de la educación. Estado de arte y bibliografía comentada. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. XIII (4). 1983. Págs. 55-86.

⁷ KENWAY, J. "La educación y el discurso político de la nueva derecha". En Bell, sj (comp.). Foucault y la educación. Disciplina y saber. Madrid. Morata. 1993.

⁸ ZURITA, R. El problema de la calidad de la educación. Aproximación a un concepto. Santiago de Chile. Aportes. 1998.



Calidad como competencias básicas

Desde la conferencia de Jomtien se hace explícito un planteamiento de educación básica como la necesaria para adquirir las competencias que permitan satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (NBA) para esta sociedad y se señala el camino de la educación como la adquisición de dichas competencias como estructuras internalizadas objetivables en los contextos de acción. Éstas son vistas como un producto que se debe lograr y en ese sentido hay que monitorearlas y buscar la manera de construir mediciones objetivas que permitan acompañar el progreso en el logro de esas competencias como objetivos, ellas son de diferente tipo: socioafectivas, cognitivas, comunicativas y además buscando la abstracción como base del sistema lógico-conceptual las dividen en simples y complejas.

Al señalar la escuela básica como el instrumento más importante para la adquisición de esas competencias educacionales básicas, se abren unos caminos para diseñar los instrumentos que permitan evaluar los niveles de dominio de las diversas competencias como objetivos de aprendizaje y se inicia la realización de pruebas estándares a nivel internacional de esas competencias, que en el primer momento tienen que ver con capacidades lógico-matemáticas y lectoescriptoras. La manera de hacerse visible son los estándares, entendidos como niveles o grados de asimilación para que algo pueda considerarse aceptable. En ese sentido, se formalizarían los niveles de logro en algo que se evalúa.

También se inician pruebas estándares en diferentes regiones del mundo para intentar dar cuenta de cuáles son esas competencias comunes a procesos escolares en las diversas condiciones socioeconómicas de tipo de servicio privado, estatal, urbano, rural, cultural y étnico. Allí empieza una búsqueda de construcción de modelos que tiene su mayor realización en el modelo de Scheerens⁹.

Visión de realización de reformas educativas

El camino planteado por la globalización propuso como tarea prioritaria la necesidad de reestructurar los sistemas educativos para colocarlos de cara a las nuevas realidades económicas, políticas y culturales de un mundo organizado desde el conocimiento y pide incorporar en ellos los cambios que han incidido en la gestión de las escuelas que son exitosas y han logrado mejores resultados, llevando a que el proceso de organización y gestión de la escuela sea un elemento central en el planteamiento que se haga de estas reformas. Allí aparece con mucha fuerza la idea de que la escuela debe repartir responsabilidades como forma de gestión, toma de decisiones, dirección de la educación, cauces de participación de la sociedad, gestión y dirección de los centros.

Una de las estrategias centrales va a ser recuperar las innovaciones que se vienen realizando a nivel pedagógico, administrativo, curricular, con la intención de construir modelos para ser replicados buscando que los países o sectores de la sociedad asuman éstos y los desarrollen para reducir diferencias en la calidad, construyendo a partir de estas innovaciones: "un avance en sus sistemas educativos".

En el posterior monitoreo que se va haciendo del desarrollo de las reformas se encuentra que las escuelas de mejores resultados tienen un énfasis mayor en cuestiones organizativas que en las curriculares (como contenidos) y que la autonomía logra una mejora de la escuela desde dentro y en ocasiones teniendo mayor incidencia en el rendimiento que en la búsqueda de ciertos métodos pedagógicos. Por eso, en esos momentos el esfuerzo se va a centrar en los indicadores que relacionan los procesos de gestión con una organización de calidad¹⁰, produciéndose un discurso que inicia la minusvaloración de los fundamentos pedagógicos en los procesos educativos.

En este desarrollo de las reformas se van decantando una serie de criterios a tomarse en cuenta en los

⁹ SCHEERENS, J. *Effective Schooling Research: Theory and Practice*. NY. Cassell. 1992.

¹⁰ Muñoz Repiso, M. y otros. *Calidad de la educación y eficacia de las escuelas*. Madrid. CIDE. 1995.



desarrollos escolares como indicadores, los diez que hacen visibles esos elementos generales de una gestión de calidad, muestran la existencia de elementos como la motivación y el logro que se hallan afectados por la cultura o clima peculiar de cada escuela. En ese sentido, las características claramente identificables serían:

- compromiso con normas y metas claras y comúnmente definidas,
- planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado de los profesores,
- dirección positiva,
- estabilidad laboral,
- una estrategia para el desarrollo del personal acorde con las necesidades pedagógicas de cada escuela,
- la elaboración de un currículo cuidadosamente planeado y coordinado,
- un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres,
- búsqueda y reconocimiento de unos valores propios de la escuela,
- buen empleo del tiempo de aprendizaje,
- apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa¹¹.

Estos elementos comienzan a ser monitoreados y es así como la comisión nacional para la excelencia en la educación en EEUU¹² promovió un estudio durante esa década para ver el desarrollo de estos indicadores y la manera como afectan la vida escolar.

Competencias en sentido amplio

Uno de los estudios más ambiciosos de la década del 90 con un esfuerzo subyacente por construir

competencias e indicadores de todos estos elementos que influyen en el rendimiento escolar a distintos niveles y que pudieran dar cuenta de cuáles eran las comunes a este momento de globalización, es la emprendida por diversas entidades multilaterales e internacionales y que busca construir indicadores de calidad para países en desarrollo. Fue el estudio que se desarrolló conjuntamente en la India, Indonesia, Kenya, y México. El presupuesto es que la idea de calidad debía ser complejizada y la demanda en educación es importante pero sólo un factor¹³, asociado como otros al proceso educativo.

Esta investigación retoma distintas experiencias en estos países y organiza una visión que recoge diferentes aspectos y trabajó una idea más amplia con más componentes construyendo una idea de calidad más compleja a través de los siguientes ítems:

- nivel socioeconómico, haciendo énfasis en acceso y permanencia, desigualdad en el ingreso, costo de oportunidad, y aporte del trabajo de toda la familia para el sostenimiento del educando;
- el capital cultural, tratando de determinar el nivel educativo de los padres y cómo ellos estimulan y apoyan; igualmente, el lenguaje del capital cultural de los padres;
- la lejanía de cualquier centro educativo y urbano al cual se asistía;
- la relevancia del aprendizaje y su conexión con el medio, la existencia por ejemplo del cálculo oral que en ocasiones utilizan los niños de contextos populares pero no son capaces de escribirlo;
- las prácticas pedagógicas en el aula, los rituales y repetición formulados abstractamente y el nivel de su comprensión por parte de los educandos;
- el tipo de institución: el gusto de los profesores por estar allí, el gusto de los alumnos, el tiempo dedicado a la tarea;
- el docente, su formación, sus relaciones, su formación, sus condiciones de trabajo;

¹¹ OCDE. Escuela y calidad de la enseñanza. Barcelona. Paidós-MEC. 1991.

¹² Recordemos que a partir de 1986 allí se inició un proceso de diez años en los cuales se abrió el debate y la experimentación hacia la constitución de una nueva ley de educación que vino a firmar el Presidente Clinton en febrero de 1996.

¹³ SCHMELKES, Silvia. La calidad de la educación primaria en México. FCE. 1993.



- la administración escolar y el papel del director, la manera como dirige y gestiona recursos;
- el sistema de supervisión y apoyo pedagógico;
- las relaciones escuela-comunidad y la vinculación a otros procesos sociales de esa comunidad;
- la repitencia escolar y la manera como se integran los estudiantes y el clima que posibilita esa repitencia;
- capacidad de intervención de la escuela en la dinámica del cambio que ella coloca en la socialización.

Este modelo arroja una serie de competencias y abren un panorama de ítems más amplio que problematizan miradas anteriores de calidad y exige recuperar otros aspectos perdidos y que deben ser sumadas para construir la problemática de la calidad en forma mucho más amplia.

Traslado del modelo empresarial toyotista a la educación¹⁴

Una crítica fuerte a la gestión educativa que se había realizado en el período de expansión de las nuevas leyes de educación en los diferentes países encontradas en las evaluaciones que se fueron realizando llevaron a plantear que una racionalidad burocrática estaba muy presente en las escuelas. Igualmente, con el modelo en boga del neoliberalismo y la escasez de recursos asignados al Estado apareció la urgencia de realizar los ajustes fiscales y siendo considerada la educación un gasto (recordemos que en el modelo keynesiano era una inversión) fue uno de los primeros sectores reestructurados y racionalizados para operar con otra lógica y otro sentido.

Se encontró en el modelo administrativo empresarial en boga, el del toyotismo, las condiciones para hacer el ajuste en la escuela. Este modelo, fundado en la idea de calidad total¹⁵ que tiene como fundamento cero defectos y esto se logra a través de un control estadístico del proceso y se hace posible porque se puede medir la eficiencia de éste mediante la creación de la competencia entre grupos, que permite el aumento de la productividad y la eficacia. Esto incide en que no existen productos de deshecho en la organización del proceso global.

Con esta mirada y desde esta perspectiva se trasvasa hacia la educación iniciándose un proceso de contrarreformas educativas que criticando en la escuela su ineficiencia, su burocratización, su poca racionalidad administrativa, los malos resultados, a lo que se sumaba la escasez de recursos, mostraba una escuela con una mala calidad del conocimiento que imparte y como alternativa construye una idea de que el centro escolar es una institución inteligente que aprende. Para esto debe contar con un director con una gran capacidad de gestión y administración, lo que en muchas ocasiones hace muy relativos sus conocimientos pedagógicos.

Se produce una racionalización de los centros en torno a la relación costo-beneficio, por lo tanto se avanza hacia los colegios únicos con un promedio mínimo de estudiantes por profesor. En el caso colombiano: 35 por maestro. Igualmente, se produce un currículo de mínimos a partir de unos estándares que señala el nivel común compartido por todas las escuelas. Esto significa un conocimiento que se organiza a partir de competencias, vistas éstas como capacidades de las que dotan los conocimientos y los aprendizajes escolares.

Para dar cuenta de la calidad, se adoptan sistemas de evaluación, de la adquisición de las competencias

¹⁴ Recordemos cómo luego del predominio del modelo curricular propio del paradigma norteamericano, éste va a adoptar las formas de organización del trabajo fabril para ser llevado a los procesos escolares. En ese sentido, el modelo toyotista reemplaza al taylorista, al fordista y al postfordista. Va a ser denominado como el paradigma de la especialización flexible, articulando desarrollo tecnológico y desconcentración productiva basada en empresas pequeñas y artesanales, siendo sus principios orientadores: a) una producción orientada por la demanda (justo a tiempo); b) la producción centrada en la flexibilidad (polivalencia y trabajador multifuncional); c) trabajo realizado en equipo (horizontalización); d) intensificación del trabajo (nuevo ritmo productivo); e) flexibilización del trabajo (derechos flexibles); f) eliminación de la organización autónoma de los trabajadores; g) una unidad productiva pequeña.

¹⁵ Según Jaime BARRERA en su texto *La estética de la indeterminación*, presentado en el simposio sobre calidad en la Universidad Javeriana en 1992, el término japonés es HINSHITSU, en donde las tres primeras letras HIN significa tener clase o talento y el resto habla de la esencia del ser. Si contrastamos con la idea latina según María Moliner en su diccionario, *Qualitas*, derivado de *Qualis*, que se refiere a la índole o naturaleza de la cosa y en la escolástica tardía, va a referirse a la calificación al grado que se coloca o a la valoración de algo en una escala que va de lo bueno a lo malo.



de los alumnos estableciendo comparaciones entre centros escolares, de desempeño de los docentes y de saber disciplinario por parte de éstos. En algunos casos las comunidades educativas son parte de la evaluación, haciendo de evaluadores, construyendo la idea de responsabilidad social de la escuela (accountability) que ha sido perfeccionada en el modelo escocés.

La mejora del ambiente de los centros es autoproducida y autoregulada, colocándose como los factores importantes de calidad en el proceso interno del mismo centro en la autonomía para la gestión y en el compromiso de sus asociados como la clave para mejorar. Y externamente se debe ayudar con políticas de racionalización de recursos y optimización de los existentes para garantizar la eficiencia interna¹⁶.

Acá se considera que las personas actúan como agentes de cambio, por lo tanto, al buscar mejorar los procesos y estar implicados en la acción, todos los miembros de la comunidad que se relaciona con la actividad, la evaluación debe ser autoreferenciada, permitiendo que cada persona descubra qué hace y cómo se dispone para el aprendizaje. En ese sentido, su enfoque es preventivo.

Para esta concepción, la creencia es en el poder de las personas y es el conjunto de las intervenciones sobre éstas lo que determina la calidad. Por ello, la organización actúa sobre sus miembros, ya que ellas son la base de su futuro y hay que atender lo laboral y lo extra laboral. Así, los conflictos y confrontaciones que se dan, esta perspectiva de calidad los utiliza en forma constructiva, ya que reconoce que de estas situaciones aparecen innovaciones y aprendizajes significativos.

La calidad es el resultado del conjunto de las intervenciones, ya que es la gente que participa la que modela la organización y los debe habilitar para sentir, entender y establecer las diferencias, los

debe insertar en un proceso de participación activa para hacer las cosas en conjunto y bien, y apoyar los procesos de avance de tal manera que todo se comparte y el individuo se sienta miembro de un equipo. Por tanto, está centrada en un aprendizaje permanente, tanto por la propia experiencia como por los descubrimientos y aportes de los demás.

La evaluación busca encontrar los efectos que los programas y las organizaciones tienen en las personas y la sociedad, no el social como resultado final propio de los modelos anteriores. Acá los sujetos son instrumentos diferenciados, ya que sus aportes son variados por el lugar que ocupan en la red social. Eso hace que la evaluación, al ubicarse en la complejidad de la cultura, sea una actividad compleja, mezcla de una acción interna y externa. Por ello, los equipos de trabajo actúan como instrumentos de autoevaluación y la mirada externa constituye la contrastación y una perspectiva de diferenciación.

4. La calidad entre la polisemia y el control

El discurso en el cual la escuela de la modernidad ha caducado, fruto de los cambios de la globalización y los nuevos desarrollos tecnológicos coloca la necesidad de constituir una escuela que responda a las nuevas necesidades del mundo de hoy y allí el discurso de calidad ocupa un lugar fundante de esa institución que se requiere hoy para hacerla coherente con las transformaciones de estos tiempos.

La calidad es vista como el núcleo central para recomponer el aprendizaje y los resultados sociales de la escuela. Se hace acompañar de una relación a la equidad como justificante social para hacerle contrapeso a la exclusión. Aparecen la competencia y los estándares como constructores de consenso e inclusión social en un mundo de mayores exigencias para poder vincularse al proceso productivo.

La idea de calidad está posicionada y se necesita entrar en su discusión pero además se hace necesario avanzar de tal manera que la discusión actual no nos confunda. Por ello hay que señalar que el término es profundamente polisémico y como

¹⁶ LÓPEZ RUPÉREZ, J. Hacia unos centros educativos de calidad. Contexto, fundamentos y políticas de calidad en la gestión escolar. Madrid. V Congreso CIDE, 1998.
MEC. Modelo europeo de políticas de calidad. Madrid. MEC Argentina. 1997.



tal quienes entran a su discusión deben llenarlos de contenidos en coherencia con las apuestas y significados desde las opciones y fines que colocan al hecho educativo. Existen también otros caminos interpretativos críticos que reconocen niveles diferentes en el sistema y en las prácticas de los docentes en donde la experiencia configura una organización de ese saber pedagógico que cambia las reglas del ejercicio de la profesión y del sentido de la pedagogía¹⁷.

Sin embargo, para establecer el punto de encuentro con las discusiones de calidad se hace necesario de entrada una crítica a la manera como la toyotización se comienza a apoderar del ejercicio de la profesión docente, introduciendo una idea de currículo técnico en la cual una visión sajona de la problemática (UNA) que reduce el acto educativo a unos patrones técnicos de organización y gestión haciendo de la idea de educación una práctica técnica, pragmática, en donde se aplican instrumentos y diseños y hacen desaparecer los aspectos más complejos del acto educativo que son teorizados desde otros paradigmas pedagógicos, como procesos complejos. En el paradigma dominante la pedagogía nuevamente tiende a ser reducida a un modelo del cual se pueden extraer diseños. Por ello, para vincularse a los nuevos escalafones de docentes no se necesita acreditar estudios en pedagogía más allá de unos pocos cursos.

El primer aspecto sobre la manera como se presentan los estándares exige tener claridad de que la idea de ellos como "los indicadores" es mostrada como "técnica" y "objetiva", tiende a naturalizar algunos elementos en el hecho educativo que tienen origen contextual, en cuanto al situarlos en un contexto aparentemente técnico parece que ellas fueran verdades irrefutables.

También es necesario estar alerta en cuanto cierto discurso de tipo técnico sustrae la educación de la esfera pública separándola del ámbito de la sociedad y colocándola en manos de los expertos educativos, quienes terminan construyendo una

tecnocracia que si tiene algún poder y posibilidad de control económico determina los modelos de calidad sin muchas posibilidades de diálogo.

Otro alerta y el pre-requisito de un planteamiento de calidad es que la calidad que se plantea debe garantizarse para todos, ya que en el último tiempo, frente a las políticas neoliberales en el continente cada vez más los requisitos que han sido contruidos como calidad no pueden desarrollarse para la escuela estatal por falta de recursos para conseguirlos, obligando a ésta a planes de racionalización puramente administrativos y entrando en nichos muy limitados de calidad fundado en mínimos, dejando la calidad para los grupos privados profundizando a través de este mecanismo la meritocracia y la desigualdad e inequidad gestada en la educación.

Plantearse el problema de la calidad desde esos aspectos anteriores, significa tener claridad de que no estamos frente a un problema neutro, que en alguna medida la idea de calidad se ha convertido en ocasiones en un listado amplio de requisitos que uno mismo no estaría en desacuerdo porque corresponden a un desarrollo de los procesos educativos. Sin embargo, es necesario también afirmar que lo que se hace explícito es la concepción y los fines que se le colocan a la educación. Por eso, en muchas ocasiones los indicadores son construcciones desde esas particulares concepciones que se tienen sobre el hecho educativo de la escolaridad y allí se colocan los núcleos determinantes de la calidad que permiten hablar de ella desde las concepciones de uno.

Tensiones

Abordar el problema de la calidad es ya bastante polémico, en cuanto la idea de la óptica racional productivista y el lenguaje empresarial instrumental están allí como una espada de Damocles, intentando decir qué es la penetración de lo educativo por el mundo de la fábrica y los procesos productivos y comerciales en los cuales la productividad toma forma.

Por ello en las siguientes tensiones intento plantear cómo lógicas de acción diferentes se tienen que hacer complementarias y resolverse de tal manera

¹⁷ Para una profundización de este aspecto, remito a: Martínez, A., Unda P., Mejía, M.R. El itinerario del maestro: de portador a sujeto de saber. Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá. 2002.



que no permita que ninguno de los dos polos planteados triunfe en la manera como queda planteado en el texto. Por ello va a requerir un trabajo minucioso en el cual podamos dar cuenta de esos dos polos haciéndose complementarios y encontrando un camino de resolución práctica en nuestros procesos educativos.

a. Primera tensión: entre la educación como formación y las competencias. Éste pudiera ser el horizonte general que nos permita tomar la educación que hemos estado trabajando durante el siglo XX y los procesos educativos que se organizan en el mundo globalizado de final del Siglo XX y comienzos del XXI. El proyecto educativo posterior a la Revolución Francesa (formal, no formal, informal) siempre estuvo centrado sobre la idea de formación, entendiendo por esto la integración a la sociedad que se hacía convirtiendo a las personas en ciudadanas, participantes en la construcción de la riqueza social de la nación e integrados a los procesos culturales y sociales inmediatos de los entornos en que se habita.

La escuela de la globalización va a fundar su dinámica en la construcción de competencias, caracterizadas como un saber hacer en contexto y que son trabajadas desde un conocimiento que por su componente tecnológico siempre pide un tipo de saber hacer derivado del conocimiento que es recibido. Es así como las competencias terminan siendo portadas por los individuos, ya que ellas le van a garantizar la empleabilidad.

Cómo construir una educación que contenga un núcleo de formación (para este tiempo) y a la vez dote de unas competencias también para este tiempo pero fundadas en el horizonte de un movimiento de educación popular integral.

b. Segunda tensión: entre el rendimiento académico y los factores asociados. Las pruebas de medición educativa que se han venido realizando en América Latina desde el Laboratorio de Evaluación de la Calidad del PREALC, que va en la onda de las pruebas mundiales (TIMSS) ha ido colocando su énfasis en las competencias cognitivas derivadas de

estándares universales. Por ello muchas de ellas están colocadas en un horizonte académico y tienen la característica de pruebas censales (que se puedan contar y medir).

De otro lado, los estudios críticos vienen mostrando cómo existen una serie de factores asociados que terminan por constituirse en elementos centrales de la desventaja educativa de los grupos más pobres y excluidos del sistema político-económico, haciendo que la educación termine profundizando la exclusión en una escuela aparentemente construida sobre bases de igualdad. Allí están elementos como el capital cultural de las madres y padres, la nutrición, la cultura de los pares de edad, el acceso a medios tecnológicos, etc.

Esta tensión va a ser fundamental para poder hablar de calidad, ya que resuelta en un extremo a nombre de la objetividad del conocimiento o en el otro extremo a nombre de las condiciones de desventaja, pueden terminar por inhabilitar la acción educativa construyendo una falsa confrontación. Por ello se va a necesitar una gran capacidad de producir procesos más integrales en los cuales atender focalizadamente por el grupo social al que está dirigido, la escuela pública termina profundizando la desigualdad.

c. Tercera tensión: entre el mérito del derecho y el mérito de la apropiación de las competencias. Largo camino ha tomado resolver la idea de derecho, tanto que en muchos casos se redujo a la posibilidad de acceso a la escuela y mantenerse en ella, y en ese sentido el Estado se responsabilizaba de su financiación, lo que terminó por construir una idea gremialista de derecho que en la cobertura terminó por deshacer los procesos de lo público. Por eso el derecho va a requerir ser reconstruido en tiempos de revolución productiva y pensado como una de las maneras en las cuales lo público se hace efectivo.

La realización de la educación colocada en las competencias va a hacer todo su trabajo en lograr que los individuos se apropien de éstas ya sea bajo la forma de competencias sociales (cognitivas, técnicas y de gestión) se conviertan en las que deben portar los individuos para poder moverse



en esa sociedad. Igualmente, han sido trasladadas a la escuela bajo la forma de competencias comunicativa, argumentativa, propositiva, e interpretativa. Por ello, la apropiación de ellas por el individuo convierte a los procesos educativos en meritocráticos: el individuo asciende por los méritos académicos, que son determinados por si consiguió o no esas competencias.

Esta tensión entre derecho y mérito va a estar en el corazón de la resolución de la calidad en la escuela pública, ya que resolverlo en cualquiera de sus dos puntas, de un lado significa hacerle el juego a la pura realización del sistema social injusto y del otro abandonar lo propio del proceso educativo que significa quedarme en la acción social necesaria para resolver estas situaciones. Y en un planteamiento más radical, en aplazar las tareas en torno al conocimiento para cuando el cambio total sea una realidad.

d. Cuarta tensión: entre la justicia educativa y la justicia social. Para quienes venimos de la educación popular, la tentación es construir nuevamente el discurso de la injusticia social y la falta de igualdad como el terreno básico para resolver en la esfera de lo educativo. Y en el sentido de la tensión anterior, el oficio debía ser dedicarnos a resolver los factores asociados que no permiten que los niños y jóvenes con desventaja social se apropien de las culturas educativas.

De otro lado, va apareciendo toda una línea que en ocasiones olvida el problema de la injusticia social como punto de partida y contexto en el cual se realizan todos los procesos educativos y plantea dedicarse a una justicia educativa en la cual se busca dotar de excelente capacidad de integración al sistema social por los procedimientos escolares, ya que existiría de base la posibilidad de integración si el proceso educativo es de calidad.

Esta tensión va a exigir una resolución en la cual coloca en la esfera de los principios la justicia social, coloca en la esfera de la acción la justicia educativa, en la acción escolar la justicia curricular, y en las relaciones educativas la equidad y la discriminación positiva, ya que podemos quedar en el peligro de que cualquiera de los dos polos no nos permitan

hacer un trabajo que hable de esa integralidad en la cual se realiza la acción educativa.

e. Quinta tensión: entre los términos de la macroeconomía y la administración empresarial para nombrar lo educativo y la producción de nuevos términos para expresar los procesos. La misma idea de calidad que ha ido haciendo el tránsito de la producción (bajo sus formas taylorista, fordista y toyotista)¹⁸. Es así como este control va tomando formas en el lenguaje, dando pie a que la educación comience a ser trabajada en términos de eficacia, eficiencia, productividad, pertinencia, impacto y otros aspectos que son tomados del mundo empresarial.

De otro lado, va apareciendo una rebelión organizada especialmente de personas que se mueven en paradigmas críticos, que intentan negar este uso en los procesos educativos en los cuales están inmersos, señalando que ellos han venido permeando desde el currículo una especie de "asalto" a los procesos educativos para que pierdan su lugar y construyan la escuela productivista de este tiempo.

Ésta va a ser una de las apuestas más difíciles porque entender uno y otro elemento va a significar la deconstrucción de los usos de los términos y que si queremos que tenga su lugar en nuestra práctica concreta va a tener que ser llenada de un contenido totalmente diferente, situación que se hace compleja también en cuanto en el caso de la escuela los estudiantes tienen que dar respuesta a esos procesos que se mueven para formar personas de este tiempo. ¿Cómo lograr que rindan en lo que se pide por parte del sistema de control y lograr que vayan más allá desde la perspectiva de las apuestas de una escuela pública desde valores críticos?

¹⁸ Recordemos que éstas son designaciones de la forma de organización del trabajo y la producción del capitalismo durante el siglo XX, y que llega al siglo XXI bajo la forma de toyotismo que tiene profunda influencia en la escuela productivista que se organiza con las contrarreformas educativas. Para su ampliación, remito al primer tomo de esta serie, MEJÍA, M. R. Globalizaciones y educaciones.



- f. Sexta tensión:** entre los sistemas de las políticas educativas nacionales e internacionales fijadas en el marco del capitalismo cognitivo y la construcción de un sistema alternativo. Esta tensión está modelada por el reconocimiento que los sistemas nacionales de educación de nuestros países en sus cuatro generaciones de reformas educativas que han realizado, han ido ajustando sus procesos a las exigencias requeridas por la dirección multilateral de ellos gestada en el Banco Mundial y otras agencias para dar respuesta a la globalización en marcha.

De otro lado, quienes estamos interesados en una diferenciación enmarcada por la opción de un movimiento de educación popular integral y de promoción social que le implicaría que algunas de las apuestas básicas que realiza irían en contravía de la lógica neoliberal y globalizadora del capitalismo de este tiempo en la cual se mueven esas reformas.

Esta tensión va a ser profundamente creativa porque o nos dedicamos a realizar la tarea de los ministerios de educación nacional de nuestros países o vamos concretando procesos específicos en el ámbito educativo que muestren caminos diferentes y que rompan la homogenización al pasar por la diferencia de las culturas de los grupos, de los contextos, adquiere una dimensión de riqueza diferente. Podríamos hablar acá por la magnitud de un movimiento pedagógico de que podría construirse un sistema alternativo de políticas educativas, que dialogando a profundidad y rigor con las exigencias nacionales e internacionales, la especificidad e identidad del movimiento coloque claramente la diferenciación.

- g. Séptima tensión:** entre la integralidad de las múltiples dimensiones y la práctica concreta y el día a día de las instituciones, nos coloca frente a un ser humano que tiene una dimensión múltiple: psicoafectiva, espiritual, corporal, intelectual, sociopolítica, productiva, estética, cultural, ética, histórica, que debe ser trabajada en los múltiples ámbitos educativos, desde una pedagogía coherente con la apuesta de educación popular integral.

Sin embargo, los afanes del día a día de nuestros centros, nos colocan en la tarea de realizar las reformas y la modernización de la escuela propuesta por el capitalismo globalizado. Mucho de nuestro tiempo se va intentando construir la apuesta y la respuesta para los cambios de estándares, competencias, en la pura lógica de los ministerios de educación nacional de nuestros respectivos países. Entonces ahí quedamos atrapados en que muchas escuelas ni responden al ministerio y muchas otras plantean su horizonte de calidad en cumplir los nuevos parámetros gestados en los cambios de este tiempo.

Esta tensión va a requerir de todas y todos los que optamos por otra educación, un esfuerzo por concretarlas como apuestas institucionales a la luz de las exigencias de la sociedad y los sistemas educativos nacionales. En ese sentido, es la hora de que la práctica de nuestras instituciones educativas sea perneada por nuestras concepciones. Éstas no pueden seguir siendo el referente teórico de proyectos bonitos, especie de declaraciones de principios ("saludo a la bandera") que no tienen concreción en las prácticas cotidianas. Es necesario producir una hibridación que dando respuesta a los sistemas nacionales de educación, el día a día esté permeado también por las apuestas pedagógicas de transformación y crítica.

Por la misma razón, el término calidad termina siendo bastante polisémico y en ocasiones un terreno pantanoso lleno de tópicos y en ocasiones de ambigüedades, conceptos generales y algunas veces difusos. Por ello, toda concepción de calidad que se intente trabajar está al interior de un triángulo en donde en sus vértices inferiores están las concepciones y los fines y en el vértice superior el proceso pedagógico.

Para el futuro de los pobres de nuestro continente y de mi país, va a ser indispensable el poder contar no sólo con el acceso a la escuela, que en su masificación perdió calidad, sino va a ser necesario las posibilidades de acceso no sólo por vías meritocráticas, ya que la desigualdad social en que está fundada nuestra escuela hace que los méritos académicos sean también diferencias de clase. Por ello, se hace urgente ganar una reivindicación por la escuela pública de calidad y esto tiene



que ser pensado por la escuela como una co-responsabilidad por el mundo injusto que ha ayudado a construir con el tipo de escuela privada que ha agenciado, en donde construya una idea de alianza con implicaciones reales en donde las escuelas no construyen inequidad ni exclusión.

Con las urgencias del neoliberalismo por deshacerse del Estado, hemos ido cayendo paulatinamente en unas políticas de privatización de la educación que van abandonando la escuela pública, disponiendo cada vez menos recursos para ella y estableciendo una separación cada vez más clara entre la escuela privada y la escuela pública.

Por eso es necesario hacerse la pregunta desde nuestra realidad por cómo hacer concurrentes: democracia, educación y desarrollo, haciéndole los correctivos al mercado para evitar que siga aportando su tasa de desigualdad, generando situaciones de injusticia en las cuales los efectos más fuertes se ven sobre los grupos jóvenes de la población. Allí, en lo intergeneracional, separando esa brecha y estableciendo una búsqueda de equidad por el proceso educativo, podremos construir la posibilidad de que la educación sea un elemento fundante de la nueva democracia que se quiere construir.

Porque como bien lo decía Lechner, "(...) un neoliberalismo que al atacar el estatismo olvida que el apoyo estatal ayuda a crear bases estructurales de estrategias posteriores, olvidando que la intervención del Estado responde a una voluntad mayoritaria, que es el criterio legítimo de la acción política en democracia"¹⁹.

Es de anotar que el mantenimiento de la escuela pública no significa plantearse el mantenimiento del Estado tal como es. Hay que escribir dentro de las reformas profundas que éste requiere también para dar sentido a las nuevas realidades internacionales y locales, y es desde ahí, en su reforma, donde va a ser posible establecer un acuerdo entre la administración pública y los agentes sociales dinamizadores de la democracia.

En el caso de la educación, va a ser la construcción de esa educación pública que pueda cumplir con competencia su función social, política, económica y científica. Es necesario no abandonar la suerte de la escuela en los sectores populares a planificadores de política macroeconómica a los cuales les queda muy difícil entender el peso cultural del fracaso. Dicho de otra manera, les cuesta mucho ver las formas no políticas de la marginación.

Como vemos, la discusión está abierta. También la calidad es un espacio de conflicto en el que pugnan los diferentes intereses y poderes por orientar la sociedad. Lleva la ventaja el proyecto de competencias centrado en las nuevas formas del trabajo y de constitución del capital constante bajo administración toyotista, pero en la discusión están invitados a entrar todas y todos los que de una u otra manera creen que practican educación con fines y con sentidos, no simplemente como un instrumental técnico. La invitación es: entrar al debate, construir propuestas, y modificar la práctica. Porque como bien lo dice el profesor español Escudero:

*"La calidad más en boga está ofreciendo sus propias opciones, casi todas seriamente tocadas por imperativos globales, un nuevo orden social y económico y un conjunto de imperativos de gestión de él derivados. Afortunadamente, no es esa la única construcción posible y deseable de la calidad. Existen centros y profesores que luchan por una calidad más integradora y, por lo tanto, no para minorías"*²⁰.

5. Tensiones en una construcción desde lo propio (el caso del buen vivir/vivir bien)

No deja de ser paradójico que la educación latinoamericana siga estando organizada con lineamientos fijados en los organismos multilaterales posteriores a la segunda guerra mundial y en los cuales se soporta el paradigma desarrollo-subdesarrollo, y en las agencias del pensamiento y de organización de la sociedad que han sido construidas en la modernidad capitalista²¹.

¹⁹ LECHNER, Norbert, "El debate sobre Estado y Mercado", Documento de Trabajo FLACSO, serie Estudios Políticos No.19, Santiago, marzo 1992.

²⁰ ESCUDERO, Juan M. "Calidad de la educación. Entre la seducción y las sospechas". V Congreso CIOE. 1998.

²¹ Para una ampliación de ello, remito a mi texto Globalizaciones y educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2006.



Por ello, pensar desde acá con las particularidades que nos da el contexto y las luchas que han permitido la emergencia de formas políticas y de pensamiento propio basados en el Buen vivir han construido un ambiente propicio para pensar desde otros lugares y visibilizar esas formas prácticas de saberes, conocimientos, que se habían ocultado en un silencio-resistencia que ahora encuentra la oportunidad histórica y contextual de hacer expresión pública irrumpiendo en un escenario construido por sus esperanzas, que en algunos casos se constituyen en espacios gubernamentales de poder no hegemónico en la dirección del Estado, como es el caso de la experiencia boliviana y ecuatoriana.

La idea de Estado plurinacional hace emerger una forma de control basada en la negación de la naturaleza pluriétnica y multicultural con sus derivados de marginalización y racismo. Esta propuesta tiene también consecuencias políticas a nivel teórico-práctico, en cuanto fija elementos para refundar el Estado moderno, base de la organización social de la modernidad, ya que plantea salir del concepto de nación única y nos abre a diversas concepciones de él, lo que implica también ir más allá de los derechos individuales para reposicionar los colectivos y comunitarios dando paso a una interculturalidad basada en la diferencia como elementos constitutivos de las sociedades que se construyen buscando enfrentar las desigualdades y exclusiones generadas en el modelo de desarrollo propiciado por el capitalismo occidental²².

A su vez, esa visibilización en forma silenciosa va colocando sobre el tapete asuntos que muestran una realidad de un mundo construido desde un centro que ahora se presentan con características diferentes y que toman forma esas otras maneras alternas de entender ese mundo único sobre el cual se ha construido la hegemonía intelectual de estos tiempos, tanto en el conocimiento, como en la política o en las particularidades de la democracia.

Es acá donde la educación es retada estructuralmente por las realidades emergentes

tocando sus fundamentos no para negarlos, sino para afirmarlos por vía de su relativización, en cuanto emerge un campo de una alteridad conceptual, epistémica, cosmogónica, que reta, exigiendo ser incluida no solo por ser de acá, sino porque nos propone un mundo con unas características propias y una apuesta por construir la sociedad de manera distinta a la que nos propone el desarrollo capitalista.

En ese sentido, desde mi visión de educador popular, el tener que asumir el buen vivir en nuestras prácticas significa también la profundización de su acumulado enraizándolo cada vez más en las realidades nuestras y en este caso, de nuestros pueblos originarios, adquiriendo un soporte mucho más profundo, en diálogo-negociación-confrontación de saberes con las hasta ahora formas dominantes de lo eurocéntrico, y esto va a exigir darle forma e institucionalidades y procesos organizativos que deben construirse en el horizonte de sus apuestas construidas en este devenir histórico²³.

Hoy este acumulado es retado para ser colocado en un horizonte de buen vivir o vivir bien de

²³ Recordemos que los diez principios de la educación popular como fundamento de su acumulado son:

- a. Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores.
- b. Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad.
- c. Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra.
- d. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconoce las diferencias.
- e. Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.
- f. Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos.
- g. Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas.
- h. Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades.
- i. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.
- j. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y la luchas en las cuales se inscriben.

Para una ampliación, remito a mi texto *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Cartografías de la educación popular. Bogotá. Ed. Magisterio. 2012.

²² WALSH, K. Interculturalidad, Estado, sociedad. Quito. UASB-Ediciones Abya Yala. 2009.



nuestras culturas ancestrales, de nuestros pueblos originarios del Abya Yala, que hace real hoy aquello que el grupo arwaco de la Sierra Nevada de Santa Marta de Colombia dice sobre nosotros, los mestizos y los blancos, que somos los “hermanitos menores”, y por ello vivimos como lo hacemos los occidentales en la relación con la naturaleza.

Las siguientes tensiones para la educación, en el marco de las discusiones desarrolladas en Bolivia, nos colocan en la apuesta del Buen vivir y la educación popular por reconocer los caminos que se abren de elaboración teórico-práctica en la inclusión del buen vivir en las propuestas educativas. Por ello, las páginas siguientes son un primer acercamiento a reconocer la manera como es retada la estructura clásica de la escuela occidental desde los elementos que dan forma a estas visiones del mundo que han sido construidas desde nuestras latitudes y singularidades, retando la propuesta de desarrollo capitalista en sus múltiples versiones.

- a. Entre lo universal y lo pluriverso.
- b. Entre saber y conocimiento.
- c. Entre lo humano y la naturaleza.

6. *Negociando con la educación formal occidental desde el buen vivir y la educación popular*

A la perspectiva de la educación popular en su raigambre más crítica se le abren retos muy precisos al asumir un cuestionamiento a la idea de desarrollo capitalista desde el Buen vivir, lo que implica la reelaboración de la idea de calidad fundada en la pertinencia de la educación para nuestros contextos, ya que tiene para ella consecuencias de diverso orden para hacer concreto en el día a día y en su quehacer práctico en las instituciones educativas a esta propuesta, la cual debe materializarse en los asuntos específicos de un sistema educativo: currículo, didácticas, evaluación, propuesta pedagógica, asunto que debe hacer concretos los discursos que se manejan sobre estos aspectos.

Por ello pudiéramos preguntar en qué medida el sistema multilateral jalonado desde la OECD,

el Banco Mundial, que siguen teniendo como referencia el STEM para organizar currículo y calidad, están dispuestos a hacerse preguntas para darle lugar a lo pluriverso, a las cosmogonías, y a esos mundos que se han venido constituyendo en el trajinar de las epistemes sometidas en América Latina y que hoy desde diversos lugares vuelven a plantear con preocupación lo que ya Simón Rodríguez había dicho a comienzos del siglo XIX: “La sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América”²⁴.

En esta perspectiva hablamos de una relación de saberes y conocimientos que se encuentran para enfrentar una separación que es central en la construcción de las desigualdades de este tiempo, una jerarquización que genera desplazamientos de esos saberes que no son reconocidos en la lógica tradicional de la ciencia, entendida en su versión occidental. Por ello, cuando le da lugar en la educación a los otros saberes, se hace el reconocimiento de que la ciencia es una forma de conocimiento centrado sobre un proceso lógico-racional, y en ese sentido es un tipo de conocimiento, de un momento histórico preciso (modernidad) y que existían conocimientos anteriores a ella.

Esta situación abre las puertas a diversas formas de etnoconocimiento y etnoinvestigación que deben ser trabajadas con rigor, para poder dar cuenta de aquello que se quiere enunciar con esa perspectiva, en donde emerge lo diverso también en el conocimiento y el saber, en el cual la educación queda retada a construirse desde las identidades.

Por ello, el entendimiento de la negociación cultural y el diálogo de saberes y su confrontación como un elemento central a los procesos de interculturalidad, en el cual se genera la certeza y se constituye lo propio, como ese lugar desde el cual la identidad me permite iniciar el camino de relacionamientos con lo diferente desde lo propio. La educación es retada acá con especificidad para construir los elementos propios que darán forma a lo intercultural en los diferentes grupos que dan

²⁴ Rodríguez, S. Luces y virtudes sociales. Caracas. Monte Ávila Editores. 1992. En: Obras completas. Universidad Simón Rodríguez, T. II. Caracas. 1975. P. 133.



forma a la pluri-nacionalidad, que constituyen la unidad-diversidad nacional, haciendo de los saberes de cada uno de ellos, aspectos integrales y fundamentales en el ejercicio educativo, reintegrando lo excluido, lo negado, y desde ahí constituir un sistema relacional de saber y conocimiento que tiene que ver con la vida de esas comunidades para transformarla.

No está dicho todo y nunca lo estará, son apenas palabras balbuceantes sobre uno de los temas más apasionantes para los educadores en este final de siglo. Soy consciente de que asumir los retos de esta última parte he hecho mucho énfasis en el conocimiento porque me parece el aspecto más dinámico de los cambios del final de siglo que hacen inactual la forma de existencia de la escuela y vuelven polisémico el campo de su realización bajo formas de relaciones sociales escolares y que tiene repercusiones en el ámbito del plan de estudios, en cuanto no es el simple dar cuántas horas a X o Y materia, sino que asistimos a una transformación de la forma del conocimiento con profundas repercusiones para todos los que trabajan con él y específicamente para los trabajadores de la Educación.

Es curioso ver en el último tiempo, en diversos foros nacionales e internacionales a los que he asistido, la ambigüedad que se forma sobre estos temas emergentes, dando pie a situaciones en las cuales personas que se mueven en el ámbito de la política en terrenos progresistas y en ocasiones se califican de revolucionarias, defender posiciones neo conservadoras en el campo de lo curricular o del conocimiento, en cuanto se generan múltiples intentos de concretar los temas y las problemáticas curriculares desde las más variadas concepciones teóricas, convirtiéndose sus términos en polisémicos, ya que pueden tener significaciones muy variadas. Podemos no más ver el de *Comunidad Educativa*, para dar cuenta de esa polisemia.

En razón de esto hoy se abren para resolver por otros caminos diferentes a los de ayer, las maneras del conocimiento de la época las formas del proceso escolar para que sirvan al mundo que nace y no al mundo que muere. Por eso la escuela es hoy campo de disputa de concepciones manifestadas en la

forma práctica en que se reconstruyen las rutinas cotidianas y las sesiones escolares, por lograr hacer de ella un lugar que dé cuenta de nuestra manera como entendemos el mundo, como soñamos el desarrollo y en últimas, de la concepción de la vida que tenemos, del papel de hombres y mujeres acá en este momento de la historia.

Nuestra educación está enferma de macroeconomía. La receta que se le ha dado para aliviar sus males es la del mercado, y los nuevos educadores ahora fungen en el capitalismo global de mercaderes, y la idea de calidad liderada por los organismos multilaterales se vuelve la receta de cada día. Así, la señora Diana Ravitch²⁵ en la discusión de la crisis de la educación norteamericana haya hecho ya sus señalamientos sobre estos asuntos perturbadores de la educación, y que nuestro colega y compañero de andanzas ya bien describió en uno de sus textos:

*"Creemos que los enfoques de las políticas educativas necesarias para nuestra región no pueden ser sólo económico-productivos, dada la naturaleza y los fines propios del sistema educativo y de los procesos culturales y de subjetivación que se desarrollan en él y a partir de él. Nos parece que no se debe tratar, únicamente, de adecuar las transformaciones educacionales a las necesidades de lo que técnicamente podríamos llamar el capitalismo tardío, sin considerar la exigencia de alentar a los ciudadanos y a las ciudadanas a enfrentar crítica y creativamente los desafíos de esta nueva época, más allá de los desafíos de la economía. Nuestra opinión es que los desafíos de la educación no se refieren únicamente a su capacidad de adaptarse a las demandas de la economía, sino a su capacidad de promover una transición hacia un nuevo paradigma de pensamiento y de organización social que ponga su acento en la sustentabilidad ética, cultural y ecológica del desarrollo humano"*²⁶.

²⁵ Ravitch, D. Por qué cambié de opinión. Le Monde Diplomatique, edición Colombia. Edición No.94. Bogotá.

²⁶ Intervención de Jorge Osorio, Secretario General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL. En: "Una invitación a reflexionar en un momento crucial para la educación latinoamericana", en: Osorio, Jorge y Verónica Edwards (organizadores). La construcción de las políticas educativas en América Latina: Educación para la democracia y modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y Perú.







Hacia un enfoque ciudadano de la calidad educativa

Jorge Osorio V.

Educador chileno. Docente de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso. Ex Secretario General y Presidente del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

1. Debates y prácticas de Ciudadanía

El presente y el futuro de la democracia en el mundo occidental están íntimamente relacionados con el desarrollo de la Ciudadanía, tanto como el atributo jurídico del sistema democrático como por su praxis cívica y moral (Arditi 2007). Desde los años ochenta del siglo pasado se han desplegado una diversidad de movimientos ciudadanos que han cuestionado aspectos fundamentales del funcionamiento y desempeño sistema político democrático occidental, como la representación, la legitimidad de los partidos políticos, la credibilidad de las instituciones parlamentarias, el agotamiento de las formas tradicionales de ejercer el liderazgo y la incapacidad de la democracia para procesar debates públicos de gran envergadura sin el tutelaje de los poderes fácticos financieros.

La producción intelectual se ha visto animada por estos fenómenos actualizándose el debate sobre la Ciudadanía en cuanto concepto clave de la teoría política (Wynlicka, Wayne 1997). Por extensión se ha desplegado igualmente una creciente investigación teórica acerca del significado de las organizaciones ciudadanas, en cuanto actores sociales agrupados en asociaciones, redes y plataformas, que exigen ser reconocidas como entidades fiscalizadoras del poder político y fuentes de generación de formas participativas del ejercicio democrático y de poder constituyente. (Balibar 2013; Rosanvallon 2007)

En el desarrollo teórico contemporáneo, se distinguen dos dimensiones de la Ciudadanía: la primera, que podríamos llamar, "jurídica" que se expresa en las versiones liberales e igualitaristas, y la dimensión "histórica" que refiere la Ciudadanía a dinámicas sociales e históricas que han extendido el repertorio de derechos configurando nuevas formas de representación política y de la relaciones entre los ciudadanos y el Estado (Arditi 2007). En esta última versión se ubican preferentemente los enfoques que consideran la Ciudadanía como un proceso paulatino de reconocimiento y ejercicio efectivo de los derechos ciudadanos en cuanto manifestación de la acción e incidencia pública de los movimiento sociales.

Existe un planteamiento en la teoría de la Ciudadanía que nos interesa indagar principalmente en este artículo cual es que la Ciudadanía se define como un modo de vivir en una comunidad política organizada y de reconocimiento práctico de derechos y de responsabilidades de los individuos bajo un régimen ético de reciprocidad y reconocimiento radical de la dignidad de los otros-as y de renuncia de toda discriminación por razones de diferencias de etnia, género, edad, identidad cultural. Este enfoque proviene de una fuente teórica axiológica-histórica: se le ha llamado "Ciudadanía de reciprocidad", "Ciudadanía de la proximidad" (Rosanvallon 2009), "Ciudadanía de la hospitalidad" (Innerarity 2009); "Ciudadanía del cuidado" (Boff 2002) o "ciudadanía de reconocimiento" (Taylor 2010), y que se define como un argumento moral que se expresa en prácticas sociales como la solidaridad y reciprocidad. Desde esta perspectiva las definiciones de ciudadanía no se reducen a sus referentes modernos occidentales tales como universalidad e igualdad sino que se amplía a la consideración de que la Ciudadanía es un conjunto de recursos cívicos y éticos. Lo que se ha llamado "republicanismo como no-dominación" (Petitt 1999) sería una manifestación de esta forma de Ciudadanía: entendida como un proceso social de construcción de un sentido sentido común público, que se construye de manera vinculante a través de las instituciones democráticas como la expresión del despliegue de capacidades éticas y cívicas de los ciudadanos para participar en la *res publica*, considerando tanto los bienes morales individuales como colectivos.



Desde esta mirada adquieren gran relevancia la enseñabilidad de las capacidades cívicas, y una forma virtuosa de relacionar la libertad y la autonomía individual con lo comunitario (acuerdos de reciprocidad y mutualidad).

2. Las deseables condiciones ciudadanas de las políticas educativas

¿Cómo incorporar en estas definiciones el debate de la calidad de la educación en las actuales políticas públicas en curso en nuestros países? Consideramos necesario partir señalando lo siguiente:

- La política educativa debe entenderse como una política cultural que valoriza y se despliega en los diversos ámbitos humanos de socialización, fomentando una pedagogía de lo común y del espacio público, longitudinalmente con niños-as, jóvenes y personas adultas.
- La pregunta sobre la educación y la escuela en una “sociedad de riesgo” (Beck: 2006) o en una “sociedad dubitativa”, usando la expresión de Gimeno Sacristán, no puede delimitada, de una vez para siempre, de manera modular, lineal o experta dada su complejidad, pluralidad, multiversidad de manifestaciones e historicidad. Sostiene Gimeno Sacristán: “La indeterminación y la incertidumbre del pensamiento sobre la educación son condiciones derivadas de su mismo objeto y, por tanto son rasgos de las teorizaciones sobre él, lo cual matiza el poder prescribir el curso de las acciones que pudieran adjudicárseles” (Gimeno 1999). Continúa Gimeno Sacristán: “estamos ante una indeterminación que, en contrapartida, es garantía para el ejercicio de la libertad y para el protagonista de los sujetos-agentes de las prácticas educativas. Es preciso concebir la política de la educación desde la dimensión cultural y ciudadana del aprendizaje”. (Gimeno 1999)
- La Ciudadanía no sólo es el atributo jurídico de la democracia, sino también es un proceso comunicacional, de generación de sentidos comunes, de desarrollo de capacidades reflexiva, argumentativas, deliberativas y de promoción de recursos cívicos que acrecienten el capital social democrático y la participación ciudadana. Es el ámbito en el cual las sociedades llegan a construir su “sentido de lo común”.

- El “atributo ciudadano” de la democracia implica renunciar a todo blindaje cultural de parte de los poderes fácticos-financieros y a la idea consenso como una ideología de la seguridad. Así: el consenso efectivo (democrático), el que legitima verdaderamente a la democracia, es el que resulta de la deliberación y del reconocimiento de las diversidades y del disenso. El consenso debe ser fruto de la actuación ciudadana deliberante y conectada activamente, y no el resultado de las decisiones de los “administradores del riesgo”.
- Ciudadanía es aprendizaje y reflexividad, y como tal es una manera de nombrar el atributo de una comunidad democrática para enfrentar el riesgo, la incertidumbre y el miedo. Un punto de vista ciudadanista para entender la educación nos permite apreciarla como un espacio deviniente, que es capaz de constituirse como orden desde la diversidad y la dinámica constituyente de los actores del proceso educativo.

3. La emergencia de un movimiento ciudadano global por una educación crítica, justa y de calidad

El despliegue de la globalización de sello tecno-neo-liberal y sus repercusiones en las formas de organización de los mercados, de la estructura financiera, del desarrollo tecnológico y de los sistemas político impacta de manera crucial en las modalidades de organización de las instituciones educativas y del rol de los educadores-as.

El llamado “capitalismo cognitivo” —otra manera de identificar la actual fase del capitalismo tecno-neo-liberal— logra paulatinamente homogenizar las pautas de socialización de los conocimientos y el uso de las nuevas tecnologías de comunicación. Sin embargo, en el plano de la cultura y de la educación tal hegemonía está en disputa, y una expresión de esta situación es la emergencia de nuevos movimientos neo-paradigmáticos, que replantean las bases del “progreso” basado en las lógicas mercantiles y sientan las bases de un nuevo entendimiento del bienestar conciliando el bien-vivir humano y la salud de los eco-sistemas en los cuales se desarrolla la Vida. (Ortiz 2013)



Estos nuevos paradigmas son esencialmente democráticos pues se sostienen en la capacidad de participación de los ciudadanos-as y en una crítica a las cortapisas que el mercantilismo extremo coloca, a través de sus modelos de democracias “tecno-tuteladas” o “protegidas policialmente”, a la plena expresión de la gente, de sus organizaciones y movimientos sociales. (CEAAL 2013)

Las genuinas experiencias de “reinención democrática” que se expresan en los movimientos alter-mundistas, eco-políticos, juveniles, feministas, indígenas de derechos civiles, que vemos desplegarse en muchos lugares del mundo, no es ajena a movimientos de educadores-as y estudiantes que batallan políticamente, en sus países, por la orientación y el sentido de la educación en claves de emancipación, participación y generación de poder ciudadano. (Castells 2012)

¿Cómo se está manifestando esta “politización ciudadana” de los movimientos de educación crítica?

- Globalizando el debate sobre el sentido de la educación y la distribución social de los conocimientos y saberes en perspectiva de una sociedad justa y una democracia participativa (educación para el ejercicio de la ciudadanía política).
- Generando movilizaciones culturales y políticas que re-orienten las agendas hegemónicas de políticas educativas hacia formas nuevas de relaciones sociales y económicas, sustentadas en el reconocimiento de la diversidad humana y el cuidado de la Vida en todas sus manifestaciones (la educación para el ejercicio de una Ciudadanía que promueve el Desarrollo Sustentable y la responsabilidad con la Tierra).
- Desarrollando nuevas maneras de convivencia y organización ciudadana (la *politeia*), que valoren la “proximidad”, el cuidado, los vínculos locales, los saberes propios y el cultivo de formas comunitarias de gestionar bienes públicos y comunes de las diversas culturas y pueblos (la educación para el desarrollo de una Ciudadanía pro-común). (Economistas sin Frontera 2015)
- Estas tres grandes dimensiones de un movimiento global por una “educación crítica y justa” requieren urgentemente asociar sus propuestas políticas con “giros” epistémicos y políticos explícitos, que vayan constituyendo un poder de contestación, que cuestione las bases de la sociedad mercantil, sus mecanismos de reproducción y sus formas de definir la “calidad-cualidad” de las políticas públicas. De estos señalamos los siguientes:
- La ampliación del sentido de la educación y del aprendizaje permanente como derechos humanos garantizables por el Estado y cuyas modalidades de desarrollo deben estar contenidas en políticas educativas generadas con la participación activa de los ciudadanos-as y sus organizaciones;
- El reconocimiento de nuevas modalidades institucionales de aprendizajes, que integren también a las escuelas, gestionadas por movimientos sociales, gobiernos locales y entidades de la sociedad civil democrática, y que se propongan generar y profundizar los saberes y capacidades necesarias para una “cultura de sustentabilidad integral y del buen-vivir”;
- El desarrollo de políticas educacionales que se sustenten en dinámica de inclusión social y cultural y en el empoderamiento de los ciudadanos-as y sus comunidades para garantizar el acceso de todos-as al conocimiento y saberes científicos, jurídicos y morales disponibles en la sociedad y a las nuevas herramientas tecnológicas;
- El fortalecimiento de la educación ciudadana, en todas sus modalidades (popular, comunitaria, escolar) como un recurso político que acreciente el capital cívico (empoderamiento) de las comunidades y permita su movilización en la defensa y promoción de los derechos humanos en todas sus generaciones y la lucha contra todo tipo de discriminación.
- La formación de educadores-as que asuman el “giro” epistémico y político que posibilite el cambio civilizatorio que proponemos y que se expresen en una forma de vivir y ejercer la docencia profesional de manera hospitalaria, amable y centrada en el cultivo de una “cultura de vida”, sustentada en el cuidado de la “casa común” y en modos de socialización que refuercen la reciprocidad, el reconocimiento de la diversidad, la justicia inter-generacional.



4. La calidad ciudadana de la educación: apertura a una construcción común del sentido de la educación y las escuelas

Las reformas educativas deben ser identificadas por las autoridades y los actores ciudadanos como procesos comunicativos, lo que implica una "apropiación ciudadana" de las mismas, es decir, no se trata sólo de establecer marcos legales de base sino de realizarlas conjuntamente con los actores involucrados, reconociendo su derecho a la participación y al monitoreo social de las políticas públicas. Por ello es preciso trabajar la tensión entre el liderazgo de los gobiernos en las reformas educativas y el rol activo de los profesores y escuela en la misma. Los docentes son actores estratégicos de las reformas y esto implica construir alianzas sustantivas con ellos.

Sin embargo, las reformas educativas no suelen ser inclusivas, es decir, diseñadas e implementadas con todos los actores (los docentes, las comunidades, los estudiantes) sino principalmente por los "hacedores profesionales de políticas" y sus técnicos, por tanto si la política educativa quiere llegar a ser "ciudadana" se requiere desarrollar una gestión no tecnocrática para hacer posible la participación de todos los actores del campo educativo. Y dado que los diversos actores educativos poseen lenguajes distintos, es decir racionalidades y saberes distintos, las reformas deberían implementarse a través procesos de construcción compartida de saberes y "razones".

Dicho esto, las claves para definir la calidad de la educación son:

- a) La igualdad para acceder a un sistema educativo que asegure integración y aprendizajes habilitadores;
- b) Un currículo capaz de generar dinámicas de cambio pedagógico a nivel de las aulas y que asegure el acceso igualitario y la distribución justa de los conocimientos disponibles en la sociedad en cuanto se les considera bienes comunes de acceso y beneficio público.
- c) Docentes capaces de desarrollar procesos de aprendizajes significativos y dispuestos

a la evaluación continua, colaborativa y no competitiva de sus labores y saberes;

- d) La estructuración de un sistema educativo público, justo e igualitario, basada en una educación pública capaz de cubrir todos los territorios y responder a las necesidades sociales y culturales de los pueblos indígenas, de las poblaciones rurales, de los jóvenes y adultos, de hombres y mujeres.
- e) Garantizar el derecho a la educación y a la no discriminación de ningún tipo en el sistema educativo, fortalecer la educación permanente de jóvenes y personas adultas (la escolar y la no escolar) y aumentar las oportunidades para el ejercicio del derecho humano al aprendizaje de todos y durante toda la vida como atributo principal de justicia educativa.
- f) Generar mecanismos y procedimientos formales y reconocidos de participación de la ciudadanía en las políticas educativas, en su diseño, implementación, monitoreo y evaluación, en particular, a través de mecanismos de ejercicio democrático local y regional, incluyendo la gestión de las políticas educativas en el marco general de desarrollo de territorios socio-ambientalmente sustentables, inclusivos y que garanticen economías locales orientadas al bienestar humano y a generar trabajos decentes.

Asimismo la calidad educativa con sello ciudadano debe asumirse en el marco de las transiciones tecnológicas, culturales y sociales de la globalización y, por tanto, no se reduce el debate de la calidad de la educación básica a lo escolar, sino que lo sitúa en el ámbito de una "sociedad de aprendizaje". Este enfoque reconoce que toda la población debe tener acceso a las nuevas herramientas de la gestión y distribución del conocimiento. A partir de este planteamiento, una política de educación de calidad debe sustentarse estratégicamente en definiciones como:

- Las escuelas dejan de ser el canal único mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información, por tanto una educación de calidad debe permitir que las personas sean capaces de usar los nuevos medios por los cuales circula el conocimiento;



- La palabra del-a profesor-a y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional, por tanto una educación de calidad debe concebirse como una educación que se despliega en todos los ámbitos culturales y sustentados en diversos dispositivos mediáticos y a través de distintos lenguajes audiovisuales, corporales y artísticos.
- La educación debe responder a los desafíos que provienen de la esfera de la globalización fáctica, por tanto la calidad educativa tiene que ver directamente con los aprendizajes acerca de cómo funciona la globalización asimétrica dominante, el desarrollo de códigos interculturales y la promoción de los valores del respeto de la diversidad, la no-discriminación, los derechos humanos y de la tierra (ciudadanía global).

De lo señalado se desprende que el tema de la calidad de la educación es un asunto de responsabilidad pública y de política cultural que debe ser asumido en el marco del proceso mayor de la globalización. Por ello algunas consignas simples sobre la Calidad de la educación deben ser desechadas, tales como: a) que la calidad de la educación tiene que ver sólo con el mayor gasto en educación: la experiencia demuestra que el mayor gasto no genera los resultados esperados sino se realiza en áreas estratégicas, sino existe una reforma consistente y con apoyo ciudadano y se ejerce con criterios de equidad y discriminación positiva; b) que la calidad de la educación se consigue con la privatización del sistema escolar y el retiro del Estado en la gestión educativa: el liderazgo del Estado en una reforma es clave para su éxito, y que la escuela pública sigue siendo el factor estratégico de toda política de igualdad; c) que los docentes son "irrecuperables" para el cambio educativo y que la calidad de la educación pasa exclusivamente por tener buenos textos y guías: los docentes son el principal capital cultural de toda reforma, sin su participación activa no han cambios significativos en el trabajo de las aulas y en la vida de los centros educativos; d) que las reformas educativas debe ser primariamente reformas del sistema escolar y que la educación social debe esperar una futura oportunidad: los requerimientos de aprendizaje continuo como condición de bienestar humano y empoderamiento ciudadano obligan,

por razones de igualdad y justicia en la distribución social de los conocimientos, a valorar todos los espacios socio-educativos en su potencialidad de generar aprendizajes, lo que implica una re-socialización y re-profesionalización integradora de los-as educadores para que sean capaces de liderar, gestionar, mediar y organizar procesos educativos y culturales en los ámbitos públicos, socio-territoriales y del "mundo de la vida".

Referencias Bibliográficas

ARDITI, Benjamín (2007). *Ciudadanía de geometría variable y empoderamiento social: una propuesta*, en Calderón, Fernando (Editor), *Ciudadanía y desarrollo humano*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, pp. 123-148.

BALIBAR, E. (2014). *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editores.

BECK, U (2006), *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.

BOFF, L. (2002). *El Cuidado Esencial: ética de lo humano y compasión por la Tierra*, Editorial Trotta, Madrid

CASTELLS, Manuel (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.

ECONOMISTAS SIN FRONTERAS (2015), *El Pro-común y los bienes comunes*, (Dossier 16).

En: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vlKxg8JH-24J:www.ecosfron.org/wp-content/uploads/DOSSIERES-EsF-16-El-procom%25C3%25BA-n-y-los-bienes-comunes.pdf>

GIMENO Sacristán, J. (1999). *Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Editorial Morata.

INNERARITY, D (2001), *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Editorial Península.

ORTIZ, Isabel et al. (2013) *World Protests 2006-2013*. Nueva York: Fundación F.Ebert

PETITT, P. (1999), *Republicanism: una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Editorial Paidós.

ROSANVALLON, P (2009). *La Legitimidad Democrática*. Buenos Aires: Editorial Manantial

(2007). *La Contrademocracia: la política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Editorial Manantial

KYMLICKA, W., Wayne Norman. (1997). "El retorno del ciudadano una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía". *La Política*. Número 3, pp. 5-40.

VARIOS AUTORES (2013). *La Piragua. Revista Latinoamericana y caribeña de educación y política*, número 38. Lima: CEAAL.

En: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto115.pdf>

TAYLOR, Ch. (2010), *Multiculturalismo y la política del reconocimiento*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.



La educación es
un derecho
no un privilegio



La plena realización de los derechos humanos: Nuestra lucha colectiva

Camilla Croso

Coordinadora de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). Se graduó de la Universidad de Sao Paulo y recibió su maestría en Política Social y planificación en los países en desarrollo de la Escuela de Economía de Londres en 1998.

La buena educación es aquella que garantiza la plena realización del derecho humano a la educación y de los derechos humanos

La realización del derecho humano a la educación implica, necesariamente, que ésta sea garante de derechos, siendo disfrutada por todas y todas sin discriminación. En ese sentido, las luchas por el derecho a la educación, en la educación y desde la educación son, en realidad, una misma lucha. Así como lo son la lucha por acceso a la educación y aquella que busca que –la misma sea *garante de derechos*, ya que la democratización de la educación es una dimensión clave de este derecho humano.

El marco conceptual sobre el derecho humano a la educación planteado por Katarina Tomasevski, Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación entre 1998 y 2004, y adoptado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y

Culturales¹, plantea que el derecho a la educación se realiza si la educación es disponible, accesible, aceptable y adaptable. Disponible en el sentido de que haya instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente y en condiciones necesarias; accesible en el sentido de que la educación sea accesible material y económicamente a todos y todas, sin discriminación; aceptable en el sentido de que la educación sea garante de derechos, promotora de justicia y dignidad, y cuente con estándares mínimos para maestros y maestras, los y las estudiantes, las facilidades escolares, el currículum, las relaciones entre los sujetos de la comunidad educativa y la gestión democrática; adaptable en el sentido de que la educación sea capaz de responder a las necesidades de los y las estudiantes y de la comunidad educativa, en sus distintos contextos sociales y culturales.

El respeto, protección y promoción de los derechos humanos en los procesos educativos es fundamental para que el derecho humano a la educación pueda cumplirse. Subyace aquí el principio fundamental de que “todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí”². En ese sentido, los sistemas educativos deben asegurar la dignidad humana, la superación de todas formas de discriminación, la vida y la seguridad, entornos saludables, la libertad de pensamiento, de opinión, de expresión y de participación, la igualdad de género, entre otros derechos humanos. La promoción de una cultura de derechos humanos favorece que se reconozcan y superen desigualdades y discriminaciones estructurales, entre ellas las desigualdades económicas, el racismo y el patriarcado, e se impulsen valores y prácticas promotoras de igualdad así como de justicia social y ambiental.

¹ En su Observación General Nro. 13 sobre el derecho a la educación, el Comité DESC introdujo, durante el 21º período de sesiones en 1999, el marco conceptual de los 4 “As” afirmando que: “la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad”. En una nota, ese mismo informe explica que ese marco había sido previamente planteado por la Relatora en un informe preliminar a la Comisión de Derechos Humanos.

² Declaración y Programa de Acción de Viena, Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993.



En última instancia, la tan deseada educación disponible, accesible, aceptable y adaptable a todos y todas será aquella capaz de responder a los propósitos del derecho humano a la educación tal como plantean los tratados internacionales y regionales. ¿Estará la educación promoviendo “el pleno desarrollo de la personalidad humana, el sentido de su dignidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz?”; ¿Estará la educación capacitando “todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista y lograr una subsistencia digna”?; ¿Estará la educación favoreciendo “la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos”?³ Son esos propósitos los que debemos tener siempre en el horizonte, como referentes del sentido de la educación que se pone en marcha en nuestra región y mundo afuera. Cumplidos esos propósitos, tendremos una buena educación; y no podemos contentarnos con nada menos.

Las disputas sobre los sentidos, valores y prácticas de la educación

En la cotidianidad, lo que se ve es una disputa intensa y profundamente política sobre los sentidos, valores y prácticas de la educación. No es por menos: el Comité DESC, en su Observación General Nro. 11, afirma que la educación “se ha clasificado de distinta manera como derecho económico, derecho social y derecho cultural. Es todos esos derechos al mismo tiempo. También es un derecho civil y un derecho político, ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos. A este respecto, el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos”.

Las disputas sobre los sentidos, valores y prácticas de la educación son características de este campo, justamente por el carácter inherentemente político de la educación. En años recientes, los debates

que tuvieron lugar alrededor de la definición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y en particular del Objetivo 4 de Educación, así como de la definición del Marco de Acción de la Agenda de Educación 2030- ambos adoptados en el 2015- pusieron de relieve muchas de esas disputas, que sin lugar a dudas anteceden dichas negociaciones.

La Estrategia Sectorial de Educación 2020 del Banco Mundial, lanzada poco antes del inicio de las negociaciones sobre los ODS, ya daba pistas sobre las grandes disputas en pauta y que seguirían. Este documento, del 2011, es titulado ‘Aprendizaje para Todos’ y sostiene que el foco central de los sistemas educativos debe ser el aprendizaje de algunas habilidades y particularmente la medición de estos aprendizajes, tomando como base pruebas estandarizadas internacionales y como horizonte el crecimiento económico⁴.

El desplazamiento semántico de Educación para Todos (estrategia liderada por la UNESCO junto a otras agencias del sistema de Naciones Unidas desde 1990) para *Aprendizaje para Todos*, subraya una disputa de liderazgo y de paradigma por parte del Banco Mundial y sus aliados. Aunque es innegable que aprender sea fundamental, el énfasis sobre las pruebas estandarizadas y la medición de algunos resultados específicos, nos distancia fundamentalmente de los propósitos de la educación supra citados.

Dos años después del lanzamiento del documento sectorial del Banco Mundial, tuvo lugar el Encuentro Global sobre la Consulta Temática de Educación en la Agenda de Desarrollo Post 2015⁵, que presentó como planteamiento central para esa Agenda el “Aprendizaje para Todos”. ¿Coincidencia? No pareciera. En aquel entonces, se defendía también que las metas de este Objetivo deberían girar alrededor de los resultados mensurables de aprendizaje en lecto-escritura y matemática y, consecuentemente, las pruebas estandarizadas internacionales ganaron un relieve

³ Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966; Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”, adoptado en 1988.

⁴ Learning for All Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development, 2011.

⁵ El encuentro ocurrió los días 18-19 de marzo 2013 en Senegal, con el liderazgo de UNESCO y UNICEF y con el apoyo de los gobiernos Senegal, Canadá y Alemania, además de la Fundación Hewlett.



central. La argumentación que fundamentaba ese conjunto de planteamientos dialogaba directamente con los principios de la Estrategia Sectorial del Banco Mundial. Por otra parte, quedó claro en el encuentro que, más allá de Banco Mundial, otras organizaciones multilaterales, gobiernos, fundaciones y dichos “*think tanks*” estaban alineados con esa concepción positivista, economicista y reduccionista de la educación, configurando un significativo campo de poder.

Vale subrayar que, aunque defendiendo una perspectiva reduccionista, esos planteamientos pretendían reconocer la educación como derecho así como defendían una cierta ‘calidad educativa’, entendida como éxito en pruebas estandarizadas. Queda claro que, además de disputar el concepto de ‘calidad educativa’ —ya presente en un sinnúmero de tratados internacionales de derechos humanos, observaciones generales, declaraciones, etc.— se hace necesario disputar permanentemente el contenido de la educación como derecho humano fundamental.

Es importante recordar que esos debates tuvieron lugar en un contexto más amplio, en donde los sentidos sobre lo que se concebía como “desarrollo sostenible” también estaban en pauta, discusión y disputa. Poner los sistemas educativos al servicio del crecimiento económico no solamente tiene implicaciones regresivas profundas en los contenidos, valores, prácticas y relaciones del ámbito educativo, sino que plantea una perspectiva de ‘desarrollo’ profundamente insostenible y poco ética, ya que el crecimiento económico *ad infinitum* no solo arrasa con el medio ambiente y los pueblos, sino que profundiza brechas, desigualdades y discriminaciones.

La trampa economicista y reduccionista que se impulsa desde algunos espacios y por distintos actores, y que entre otras cosas pone los resultados mensurables de aprendizaje como epítome de la educación y sinónimo de ‘calidad’, engendra un conjunto de elementos que caminan en contra del derecho humano a la educación. Sistemas centrados en los resultados de pruebas estandarizadas promueven competencia e individualización, contraponiéndose a la noción de colaboración, solidaridad, colectividad y bien

común, pudiendo incluso conllevar al debilitamiento de actores colectivos como los sindicatos docentes y las organizaciones estudiantiles; desvalorizan y deslegitiman un enorme conjunto de saberes y alejan la cultura, el deporte y las artes de la educación; desconocen las condiciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje, ignorando todos los valores, conocimientos y posturas que desde ahí se desprenden, pasando por encima de cualquier reflexión u cuestionamiento sobre el *status quo* de nuestro mundo, medio ambiente y relaciones económicas, sociales y políticas; homogenizan los saberes sometidos a prueba, y con eso los y las estudiantes y cuerpo docente, quitándoles la autonomía pedagógica, el pensamiento crítico, la capacidad de crear, imaginar, discordar y debatir; y retiran el placer, goce y disfrute de la educación, mientras que introducen presión y un mal estar que puede llegar a niveles extremos.

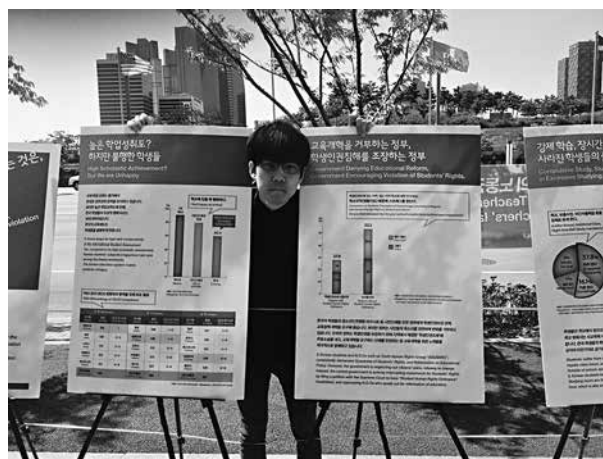


Foto de manifestaciones estudiantiles durante el Foro Mundial de Educación en República de Corea, 2015. La foto afirma que aunque los y las estudiantes del país puedan tener éxito en pruebas estandarizadas, son infelices.

El Comité de los Derechos del Niño, en su Observación General N°1 del 2001, hace apuntes de gran relevancia sobre la importancia de poner en marcha una educación coherente con los propósitos señalados en los marcos de derecho humanos. Afirmar, por ejemplo, que “los valores que se inculcan en el proceso educativo deben consolidar los esfuerzos destinados a promover el disfrute de otros derechos. En esto se incluyen no sólo los elementos integrantes del plan de estudios, sino también los procesos de enseñanza, los métodos pedagógicos y el marco en el que se imparte la educación”.



Señala también que “los conocimientos básicos no se limitan a la alfabetización y a la aritmética elemental sino que comprenden también la preparación para la vida activa, por ejemplo, la capacidad de adoptar decisiones ponderadas; resolver conflictos de forma no violenta; llevar una vida sana, tener relaciones sociales satisfactorias y asumir responsabilidades, desarrollar el sentido crítico, dotes creativas y otras aptitudes que den a los niños (y niñas) las herramientas necesarias para llevar adelante sus opciones vitales”. Apunta además hacia la importancia de una educación para el medio ambiente, subrayando que “el respeto del medio ambiente ha de enseñarse en el hogar, en la escuela y en la comunidad y hacerse extensivo a problemas nacionales e internacionales”.

El Comité “insiste en la necesidad de un planteamiento holístico de la educación que garantice que las oportunidades educativas disponibles reflejen un equilibrio satisfactorio entre la promoción de los aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales” e insiste que “debe hacerse hincapié en que el tipo de enseñanza que se concentra fundamentalmente en la acumulación de conocimientos, que estimula la competencia e impone los niños (y las niñas) una carga excesiva de trabajo puede ser un grave impedimento para (su) desarrollo armonioso hasta realizar todo el potencial de sus capacidades y aptitudes. La educación debe ser favorable a los niños (y niñas) y debe inspirar y motivar a cada uno de ellos (y ellas). Las escuelas deben fomentar un clima humano y permitir a los niños (y a las niñas) que se desarrollen según la evolución de sus capacidades”.

Con respecto a procesos de evaluación, el Comité recuerda que ese debe estar al servicio y bien de los sujetos educativos, contando con su amplia participación. En ese sentido, reconoce “la importancia de los estudios que puedan brindar una oportunidad para evaluar los progresos realizados, basados en el análisis de las ideas de todos los participantes en el proceso, inclusive de los niños (y niñas) que asisten ahora a la escuela o que ya han terminado su escolaridad, de los maestros y los dirigentes juveniles, de los padres y de los supervisores y administradores en la esfera de la educación”.

La conclusión de las negociaciones sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el Marco de Acción de la Educación 2030 apunta hacia un horizonte bastante más promisorio que aquél que se dibujaba en el 2013. Por fin, esos dos referentes no se estructuran alrededor de la búsqueda de resultados mensurables de aprendizaje y de sus sistemas correlatos de pruebas, sino que de una perspectiva bastante más en línea con los derechos humanos. En ese sentido, el ODS 4 adoptado por las Naciones Unidas se propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Asimismo, lejos de un enfoque solamente en resultados mensurables de matemática y lecto-escritura, las 7 metas y 3 medios de implementación aprobados dan cuenta del derecho a la educación a lo largo de toda la vida; garantizan 12 años de educación gratuita; la valorización de la profesión docente; la educación para la ciudadanía, el medio ambiente y los derechos humanos; además de condiciones dignas de infraestructura, entre otros aspectos.

Por más promisorio que sea la conclusión de las negociaciones de los ODS y del Marco de Acción de la Educación 2030, el texto de este último no está libre del concepto de resultados mensurables de aprendizaje ni del énfasis en las pruebas, evidenciando las intensas disputas que tuvieron lugar a lo largo de años. Pero más allá de los textos de esos dos documentos, es fundamental tener conciencia de que las disputas alrededor de los sentidos de la educación seguirán siendo intensas y que se desdibujarán desde los más variados ámbitos: lo local e internacional; los parlamentos y ejecutivos; entre actores de la sociedad civil; en el ámbito de las leyes, políticas y prácticas; entre organismos multilaterales; en la cooperación internacional e instituciones financieras; en la academia; en los sistemas de justicia, etc.

El enfoque en lo pedagógico

Las disputas sobre los sentidos de la educación no se restringen a lo discursivo y teórico. Al contrario, ganan contorno y se concretan en la práctica, en la cotidianeidad de los sistemas educativos, en las relaciones humanas que se dan, en los valores promovidos, en lo que se aprende y se enseña, en



el bienestar o malestar de la comunidad educativa, en la posibilidad o no de promover cambios que busquen dignidad y justicia, en la superación o no de las múltiples formas de discriminación, en la sensibilización o no hacia el otro, en fin, en los inúmeros procesos político-pedagógicos que caracterizan la práctica educativa.

A la vez que se pelean las concepciones educativas en ámbito de las políticas nacionales o internacionales, en foros de debate y toma de decisiones, es de fundamental importancia también disputar lo político-pedagógico que se pone en marcha desde los procesos de enseñanza-aprendizaje y entornos educativos a cada instante.



Foto de las manifestaciones estudiantiles durante el Foro Mundial de Educación en República de Corea, 2015. La foto pide un currículo menos pesado y sin intensa competición entre estudiantes.

“Lo pedagógico es siempre político”, afirma Henry Giroux⁶, quien subraya la importancia de enseñar a los y las estudiantes no solamente a pensar,

“sino que a desarrollar un sentido individual y social de responsabilidad, de lo que implica ser responsable por las acciones de uno mismo como parte de un intento más amplio de practicar una ciudadanía comprometida, que permita expandir y profundizar las posibilidades de una vida pública democrática”.

Con respecto a las preocupaciones señaladas anteriormente, relacionadas a perspectivas economicistas y reduccionistas de la educación, Giroux traza una relación directa con la supremacía del sistema neoliberal o ‘capitalismo de libre mercado’. Según ese pensador, “el fundamentalismo de mercado no solamente trivializa valores democráticos y cuestiones públicas, sino que también supervalora el individualismo, una búsqueda sin fin por lucro y un Darwinismo social en donde la desgracia es entendida como debilidad y un guerra Hobbesiana de todos contra todos reemplaza cualquier vestigio de responsabilidad compartida o compasión por otros”.

“La producción de conocimiento en este régimen de mercado es una forma de racionalidad instrumental que cuantifica todas formas de significado y privatiza las relaciones sociales”. Desde ahí que muchos sistemas educativos se centran en la producción de resultados de aprendizaje, promoviendo pedagogías “tan anti-intelectual como políticamente conservadoras” y alienadas del contexto económico, social y político más amplio de los y las estudiantes. Todo eso, según él, es una manera de sabotear la autorreflexión del cuerpo docente y estudiantil, necesarios para una educación de calidad.

Con respecto al rol del mercado en la adquisición de determinados conocimientos y habilidades, así como en la producción de valores centrados en el crecimiento económico, el individualismo y la competencia entre todos y todas, vale subrayar el papel activo y protagónico que tuvo el sector privado lucrativo en las negociaciones de los ODS así como que tiene en la determinación de las políticas públicas a nivel nacional, en la formación docente, producción de materiales, desarrollo de pruebas estandarizadas, etc. La educación como negocio y generadora de lucro disputa

⁶ Global Education Magazine: A critical interview with Henry Giroux: <http://www.globaleducationmagazine.com/critical-interview-henry-giroux/>



directamente con y contradice cabalmente la concepción de educación como derecho humano fundamental. Son concepciones irreconciliables, pues tienen motivaciones, propósitos, premisas y prácticas radicalmente distintas.

Sobre eso, Giroux afirma que “en las sociedades neoliberales, la soberanía está muchas veces en manos de las grandes corporaciones, que no apenas tienen poder sobre la producción de conocimiento, sino que también sobre la implementación de políticas que tiene impacto directo sobre la vida de las personas”.

Vale notar que existen relaciones directas entre distintos actores institucionales, como el Banco Mundial, y las corporaciones con fines de lucro. En la Estrategia Sectorial 2020 del Banco, por ejemplo, se afirma que “para ayudar la capacidad de entrega de educación de calidad por parte del sector privado, la Corporación Financiera Internacional⁷ creó un departamento específico para financiar proveedores de educación privada, y en el 2004, asumió el sector educativo como uno de sus pilares estratégicos”. Asimismo, el hecho de que la educación es parte de negociaciones de la Organización Mundial del Comercio, como el GATS y el TISA⁸, en donde las corporaciones tienen poder por encima de los Estados, pone una vez más de relieve el imperativo del lucro, a la vez que pone en jaque el rol ciudadano en el seno de democracias activas y participativas.

Aquí cabe reflexionar sobre la Carta Democrática Interamericana, la cual afirma la relación indisoluble entre democracia y derechos humanos: “La democracia es indispensable para el ejercicio efectivo de las libertades fundamentales y los derechos humanos, en su carácter universal, indivisible e interdependiente, consagrados en las respectivas constituciones de los Estados y en los instrumentos interamericanos e internacionales de

derechos humanos”⁹. En ese sentido, es parte de la lucha por la realización del derecho humano a la educación la garantía de condiciones democráticas de vida, en donde se pueda dar una ciudadanía activa y participativa, en donde la toma de decisiones se dan desde la ocupación del espacio Público.

El fortalecimiento de lo Público como imperativo

La realización de los derechos humanos y la puesta en marcha de democracias activas y participativas implican la necesidad de fortalecer lo Público. Mucho más allá del campo educativo, la apropiación y valoración del espacio público conlleva a valores que superan el individualismo y apuestan a las colectividades, la ciudadanía y al bien común.

La prensa se configura como otro actor central de disputas de sentidos. Un estudio reciente sobre la manera como la prensa configura lo público vis a vis lo privado, demuestra cómo los medios hegemónicos van orientando el imaginario social para valorar lo privado por encima de lo público¹⁰. En ese sentido, el estudio apunta a un fuerte énfasis, por parte de los medios hegemónicos, en la ineficiencia de las políticas públicas, de las decisiones del Estado, y de los y las funcionarios/as estatales. Asimismo, la educación, y hasta mismo los derechos humanos, son tomados como individuales. La educación pública —siempre asociada a caos, crisis, ineficiencia, déficit y malos resultados— no aparece como cuestión colectiva, y las superaciones de esas problemáticas se concretan desde esfuerzos individuales, estándares internacionales y/o aportes del sector privado.

Según el estudio, “como la educación está relatada como si fuera un servicio, todas las cuestiones vinculadas a demandas de las y los docentes,

⁷ IFC, miembro del Grupo del Banco Mundial, es la principal institución internacional de desarrollo que centra su labor exclusivamente en el sector privado de los países en desarrollo. http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/Multilingual_Ext_Content/IFC_External_Corporate_Site/Home_ES

⁸ GATS: General Agreement on Trade in Services, WTO: https://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/legal_e.htm#services; TISA: Trade in Services Agreement, WTO: <http://ec.europa.eu/trade/policy/in-focus/tisa/>

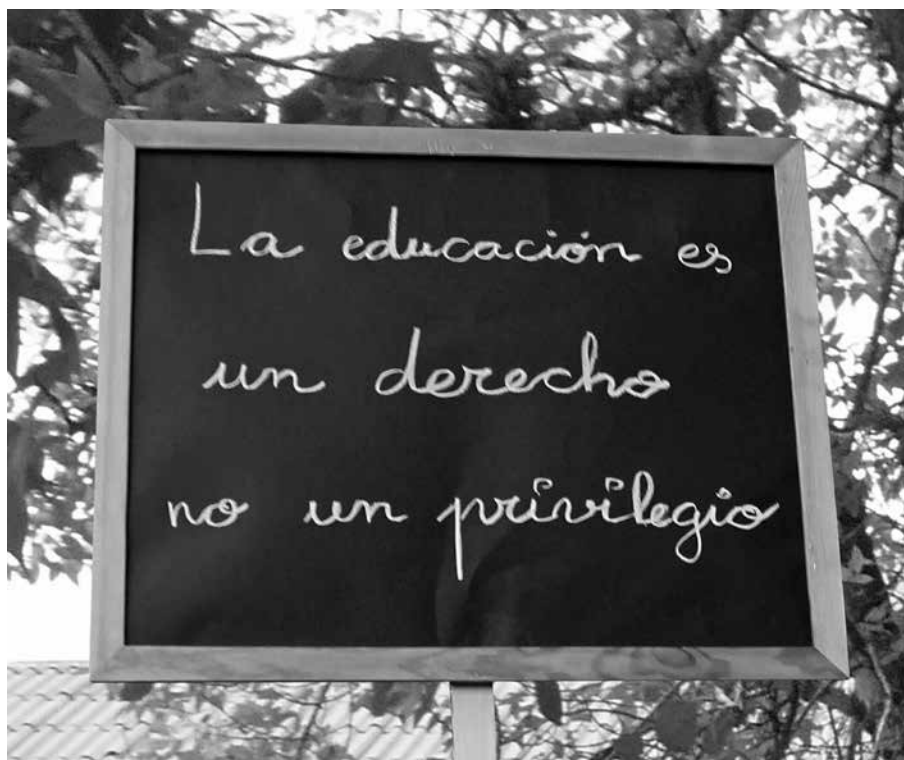
⁹ Carta Democrática Interamericana (2001): http://www.educadem.oas.org/documentos/dem_spa.pdf

¹⁰ “Mediatización y Privatización de la Educación en América Latina: Tensiones y Disputas en la Cobertura Mediática” (2015) realizado conjuntamente por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba y por la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER): <http://www.campanaderechoeducacion.org/privatizacion/entrevista-en-la-prensa-hegemonica-la-educacion-aparece-vinculada-a-la-escuela-publica-como-caos-y-a-la-escuela-privada-como-calidad/>



movilizaciones y paros están pensadas como obstáculos para que las y los ciudadanas/os puedan educarse... Todo lo político está valorado negativamente, la militancia estudiantil, las demandas de las y los docentes, etc.”.

La realización del derecho humano a la educación depende del fortalecimiento de los sistemas públicos (más allá de la educación), de manera de democratizar los derechos humanos y rechazar cabalmente el lucro por encima de la dignidad y bienestar de las personas. Lo Público es el espacio de encuentro y ejercicio ciudadano, donde puede prevalecer la búsqueda por el bien común. Es así que la articulación entre movimientos sociales se hace imprescindible, en coherencia con el reconocimiento de la indivisibilidad de los derechos humanos, promoviendo conjuntamente luchas por dignidad y justicia.



Cas

Antel

**¡Justicia social
y ambiental!
¡Con movimiento
de Educadores
populares!**



ceau

Central de Educadores
de Uruguay



¿Calidad de la educación o nuevo paradigma de educación?

Francisco José Lacayo Parajón

Ex viceministro de Educación de Adultos y de Cultura de Nicaragua; Embajador de Nicaragua en Colombia y Honduras; director de la Oficina Regional de Cultura de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Hasta el cambio ha cambiado

En todas las épocas ha habido cambios pero, en la época actual, puede decirse que hasta el concepto de cambio ha cambiado.

En las últimas décadas, los más grandes paradigmas de la humanidad han entrado en procesos de reinención que exigen **definir nuevos contratos entre la sociedad y esos paradigmas**.

En el famoso documento de la UNESCO Nuestra Diversidad Creativa, los estados miembros de la Organización nos dicen:

"El desafío que tiene ante sí la humanidad es adoptar nuevas formas de pensar, actuar y organizarse en sociedad; en resumen nuevas formas de vivir. El desafío consiste también en promover vías de desarrollo diferentes, informadas por el reconocimiento de cómo los factores culturales modelan la manera cómo las sociedades conciben sus propios futuros y eligen los medios para alcanzarlos".

"Este momento realmente extraordinario de la historia requiere soluciones de excepción. El mundo que conocemos, todas las relaciones que

*dábamos por sentadas están experimentando una reformulación y una reconstrucción profundas. Se necesita imaginación, capacidad de innovación, visión y creatividad"*¹.

Permítanme reflexionar brevemente sobre el cambio de algunos de los grandes paradigmas de la humanidad en las últimas décadas, entre ellos el paradigma de educación.

La reinención del paradigma ambiental. La madre tierra

La Conferencia Internacional de Naciones Unidas sobre el Medio Humano (conocida posteriormente como Cumbre de la Tierra de Estocolmo), convocada por Naciones Unidas en 1972, fue la primera gran conferencia de la ONU sobre cuestiones ambientales internacionales. En ella el mundo asumió el **paradigma de desarrollo sostenible**.

Veinte años después, en la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro (1992), convocada también por Naciones Unidas, 108 jefes de estado y de gobierno redefinieron el contrato de la sociedad con la Madre Tierra, mal llamada recurso natural o medio ambiente. Aunque tímido fue un primer avance que institucionalizó en acuerdo internacional una nueva visión de ese paradigma.

A partir de la Cumbre de la Tierra, en Río de Janeiro en 1992, el viejo concepto de medio ambiente o recursos naturales ha seguido evolucionando, hasta el nuevo paradigma de la *Madre Tierra*, *Pacha Mama*, la *Tonatzin* de Nicaragua, que, a propuesta de los pueblos andinos de Nuestra América, fue asumido por la Asamblea General de Naciones Unidas, decretando el día internacional de la Madre Tierra.

"En este nuevo paradigma "la Tierra y todos los seres de la naturaleza, particularmente los vivos y los animales son titulares de derechos. Estos deben ser incluidos en las constituciones modernas que han abandonado el arraigado antropocentrismo y

¹ Nuestra Diversidad Creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. UNESCO. 1996.



*el paradigma del dominus, del ser humano como señor y dominador de la naturaleza y de la Tierra*².

Al argumentar en defensa del paradigma Madre Tierra-Pachamama, Ollantay Itzamná afirma: *"la Pachamama (Madre Tierra)... no es sólo natura o physis. Mucho menos res extensa o un reloj mecánico. Ella no es una materia insensible o irracional. La Tierra, con todos los seres que la cohabitamos, es nuestra única Madre Tierra. Tiene la mayor dignidad y los derechos mayores. Por ello la respetamos y la amamos como hijos e hijas. De Ella venimos, en Ella convivimos, y hacia Ella retornamos. Nuestros derechos, dignidad, autoconsciencia y espiritualidades dependen de los derechos, la dignidad, la autoconsciencia y la espiritualidad de Ella"*³.

La necesaria reinvencción del fracasado modelo de desarrollo

Incluso el fracasado paradigma de desarrollo, eje de la actual sociedad de mercado, intenta remendarse desesperadamente, aunque no ha surgido con vigor suficiente un nuevo paradigma alternativo.

El binomio **desarrollo-subdesarrollo**, presentado como paradigma globalizante de la humanidad, nació en 1947, a propuesta del Presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, Harry Truman, quien lo presentó al mundo en sustitución del nefasto paradigma **"civilización y barbarie"**.

Este aspirante a paradigma, eje de la actual sociedad de mercado, se presentó cómo un sustantivo, no siendo más que un falaz adjetivo y, para camuflar su ineficacia en más de seis décadas, ha tenido que inventarse, cada vez más, nuevos

adjetivos: "desarrollo sustentable", "desarrollo con equidad social" etc. Y, el más triste y falaz de todos, el "desarrollo humano", en donde **lo humano es relegado al estatus de adjetivo**, de alguna forma cercano al viejo concepto económico de "capital humano". Desde esa lógica, al evaluarse los daños de un destre natural e incluso de los daños de los conflictos bélicos, muchos analistas priorizan la valoración cuantitativa de los daños materiales.

La crisis financiera mundial que estalló en 2008, y que aún sigue vigente, mantiene a grandes teóricos de la economía en un total desconcierto.

La realidad profunda es que el reto actual ya no estriba en diseñar e implementar un *desarrollo sustentable*, sino una *sustentabilidad de la vida*, amenazada de extinción acelerada causada por el viejo modelo de desarrollo. Definido el paradigma de **sustentabilidad de la vida** podrá definirse el modelo social y económico que le sea pertinente.

En la actual sociedad de mercado, todos los paradigmas que forman parte de la cosmovisión actual de la humanidad son tributarios de este concepto agotado e inviable de desarrollo.

También, en este campo, viene surgiendo, desde Nuestra América, una propuesta alternativa: el *Bien Vivir*, contrapuesto al *Vivir Mejor* consumista e inviable.

La crisis actual es integral y multiple

La crisis actual es integral. Ella no se limita, ni es, en primer lugar, a como sostienen Wall Street y el G8, una crisis financiera o monetaria, sino que ella es también y en primer lugar, una crisis energética, una crisis alimentaria, una crisis de recursos hídricos y desertificación y la más grave de todas, una crisis de irreversible cambio climático.

Todas estas crisis son hijas de la obcecación de un sistema económico regido por los dogmas de continuo crecimiento y maximización sin límites de las ganancias.

En un reciente seminario, en abril 2013, organizado por el Fondo Monetario Internacional para repensar la política económica mundial, el premio

² "...un notable criminalista y juez de la Corte Suprema de la Argentina, Eugenio Raúl Zaffaroni (La Pachamama y el Humano, Ediciones Colihue 2012) desarrolla un pensamiento constitucionalista de naturaleza ecológica en el cual la Tierra y todos los seres de la naturaleza, particularmente los vivos y los animales son titulares de derechos. Estos deben ser incluidos en las constituciones modernas que han abandonado el arraigado antropocentrismo y el paradigma del dominus, del ser humano como señor y dominador de la naturaleza y de la Tierra". Leonardo Boff. Teólogo/Filósofo. Constitucionalismo ecológico en América Latina. 14 mayo 2013.

³ Radio Habana Cuba. Boletín Pedro Martínez Pirez pmpirez@rhc.cu 18 de junio 2014.



Nobel de Economía George Akerlof, describió con una analogía su total incertidumbre: *"Es como si un gato se hubiera subido a un árbol enorme. El gato, por supuesto, es la crisis —dice—. Mi posición es ¡Dios mío, ese gato se va a caer y no sé qué hacer!"*

David Romer, intervino después y dijo: *"El gato ha estado en el árbol por cinco años. Es hora de obligarlo a bajar y asegurarse de que no se vuelva a subir"*.

Otro de los participantes, el premio Nobel Joseph Stiglitz, sostuvo que el problema estriba en que *"no hay una buena teoría económica que explique por qué el gato todavía está en el árbol"*. Esas expresiones parecen más bien una reflexión de veterinarios.

El economista en jefe del FMI, Oliver Blanchard, cerró la conferencia diciendo: *"No hemos identificado nuestro destino final a dónde llegaremos, realmente no tengo ni idea"*. Esto amerita el premio nóbel a la sinceridad⁴.

Poco después, en mayo del mismo año, el Papa Francisco, señalaba la dimensión ética que olvidaron los expertos en economía y denunciaba *el sistema financiero global que ...explota a los pobres y transforma a los seres humanos en bienes de consumo descartables* *"El origen último —de la crisis financiera— dijo, está en una profunda crisis humana"*.

El cambio cualitativo en el paradigma de la cultura

Si queremos abordar el reto por una educación con calidad que, a mi entender, es **una educación coherente, pertinente y eficaz**, es ineludible reflexionar, al mismo tiempo, sobre el cambio del paradigma de cultura, en las últimas décadas.

El viejo paradigma de cultura que ha regido hasta ahora, vive también, desde hace cuatro décadas, una transformación profunda y, en principio,

positiva, expresada en tratados internacionales, consensuados por casi todos los estados del mundo. En el caso de Nicaragua, estos grandes consensos han sido ratificados por la Asamblea Nacional Legislativa y tienen carácter vinculante. Entre otras muchas, menciono la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (París, octubre, 2003) y la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (París, octubre, 2005)⁵.

El viejo concepto de cultura que ha regido hasta ahora está fuertemente marcado, por la tesis de *"civilización o barbarie"*, con la que los poderes esclavistas y colonizadores definieron, impusieron y legitimaron un concepto que puede resumirse así: *son civilizados (cultos) los conquistadores triunfantes y son bárbaros (incultos) los pueblos conquistados o sometidos*.

Desde esa lógica, la milenaria cultura China y los ingenieros de las pirámides mayas, no fueron más que expresiones *"bárbaras"* e *"incultas"*.

Manipulando avances científicos, como la teoría de Darwin, se elaboraron los falsos conceptos dogmáticos de raza, raza superior, pueblos sin cultura, pueblos incultos, cultura culta, entre otros.

Hay que afirmarlo con una sana y legítima intransigencia: no hay *buen salvaje*, ni salvaje malo, no hay *barbaros*, ni civilizados, no hay

⁴ http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/04/130422_economia_crisis_sin_solucion_finde.shtml
<http://www.am.com.mx/opinion/lagosdemoreno/no-sabemos-que-hacer-george-akerlof-1497.html>

⁵ Las principales Convenciones y Declaraciones que han forjado el nuevo paradigma de cultura son:

- La Convención Universal sobre Derecho de Autor (1952, 1971).
- La Convención para la protección de los Bienes Culturales en el caso de Conflicto Armado (la Haya, 1954).
- La Convención sobre las medidas que deben adoptarse para prohibir e impedir la importación, la exportación y la transferencia de propiedad ilícitas de bienes culturales (14 de noviembre, 1970).
- La Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (octubre/noviembre 1972).
- El Informe Mundial de Cultura y Desarrollo: "Nuestra Diversidad Creativa" (París, 1977).
- La Convención Mundial sobre la Protección del Patrimonio Cultural Subacuático (2 noviembre 2001).
- La Proclamación de Obras Maestras del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad.
- La Convención Internacional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. (octubre 2003).
- La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural y su Plan de Acción (noviembre, 2001).
- La Convención para la Protección de la Diversidad de Contenidos Culturales y de Expresiones Artísticas (20 de octubre 2005).



*razas ni culturas superiores, sólo hay **diversidad de riquezas culturales, complementarias** y, en aquellas antes subvaloradas, se esconden muchos de los secretos que pueden abrir el camino para la salvación de la vida de todos los seres humanos y de todas las expresiones de la vida, en nuestro único hogar, la Madre Tierra, si todavía eso es posible.*

En la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (Durban, Sudáfrica, 2001) los estados del mundo calificaron los conceptos y prácticas de esclavitudes, colonizaciones y discriminaciones racistas como *"crímenes contra la humanidad"* y rechazaron *"enérgicamente toda doctrina basada en la superioridad racial, así como las teorías que pretenden demostrar la existencia de razas humanas presuntamente distintas..."*

Tras la segunda guerra mundial, Harry Truman, propuso la substitución de la dicotomía *"civilización y barbarie"* por la de *"países desarrollados-países subdesarrollados"*. El resto del mundo de la postguerra asumió sin controversias esta tesis.

Pero, en esta propuesta, continuaron camuflados y vigentes los conceptos de *"alta cultura"*, *"pueblos incultos"*, *"culturas superiores"*.

Paradójicamente, al menos una buena parte de los mismos sectores que entronizaron el concepto de *civilización y barbarie*, se han convertido, en las últimas décadas, en los promotores de un nuevo paradigma, que trata de recuperar la dimensión humanista y salvífica de la cultura, en era de la globalización.

Este movimiento abre a nuestros pueblos del Sur, una ventana para las propuestas creativas, **siempre y cuando pasemos antes por un proceso de descolonización mental y cultural**. El siglo XXI es el momento de las culturas emergentes, con propuestas salvíficas para toda la humanidad.

Claro está que esta opción pide un proceso de desaprendizaje, de eso que Freud llamaría *"policías internos"*, y que Bolívar califica de *"dolencias de servidumbre"*, interiorizados e institucionalizados por siglos en nuestras mentes y costumbres. Para

asumir el nuevo paradigma de cultura, tenemos que conocer y re-conocer las raíces de nuestra personalidad histórica, siempre mestiza, re-crearlas, nacionalizarlas y universalizarlas.

Esto ya sucedió en la historia de nuestra Nicaragua. El español no es una lengua autóctona de los pueblos precolombinos. Rubén Darío injertó en ella, como una yema, nuestras raíces milenarias, la enriqueció de otras diversidades universales (clásicas y modernas), la re-creó y la devolvió totalmente renovada a los pueblos hermanos en donde tuvo su origen. Esto es sin dudas un proceso profundo de descolonización cultural, quizás único en el mundo que conocemos.

Además de ser reconocido como Héroe Cultural de Nicaragua, Renovador Universal de la lengua española, Príncipe de las letras castellanas, *"el ciudadano más cabal e ilustre de América Latina"*, al decir de Pedro Salinas, Rubén es una de las raíces patrimoniales más determinantes de la nicaragüanidad. Aún más, Darío es el **Gran Libertador Cultural de Nuestra América**. Así lo reconoce Jorge Luis Borge al afirmar: *"... quienes alguna vez lo combatimos, lo llamamos Libertador"*.

En 1821 nuestros pueblos centroamericanos firmaron el Acta de la Independencia política, territorial y administrativa pero, nos hace falta redactar e implementar el Acta de la Independencia Cultural.

Pero, antes de **injertar** en nuestra identidad cultural lo más excelente de las diversidades universales, es preciso discernir, re-conocer, valorizar y articular las raíces y el potencial de nuestra personalidad histórica y cultural, ricamente mestiza.

Es preciso nacionalizar y universalizar todos los rostros de nuestra nicaragüanidad. A partir de allí, todo lo que es humano nos pertenece y podemos, imitando a Darío, injertarlo y renovarlo.

No olvidemos que, hasta 1980, se desconocía oficialmente la existencia de uno de los rostros excelentes de nuestra personalidad histórica: la cultura garífuna, reconocida por la UNESCO, en 2003, como Patrimonio de la Humanidad.



Los múltiples rostros de la nicaragüanidad no se limitan al Pacífico o al Güegüence. Hay rostros de nuestra identidad en el Caribe, en los pueblos del norte y del centro de Nicaragua. La opción ante nuestra rica diversidad **no pasa por un proceso de integración**, sino por **la sabia articulación equitativa** de esas diversidades.

¿Qué es la cultura?

Quiero señalar brevemente algunos de los falsos y desfasados conceptos de cultura que, aunque descartados en los consensos de los tratados internacionales de las últimas décadas, siguen vigentes en muchas mentes políticas y académicas, como las *"dolencias de servidumbre"* de las que nos habla Simón Bolívar.

1. Cultura no es sinónimo de educación escolar moderna, la cual no tiene más de quinientos años de existencia. Los diplomas académicos no son los indicadores de nuestra cultura, sino una parte de ella.

2. Cultura no es sinónimo de modernidad. La identificación de cultura y modernidad ha descartado como incultas y atrasadas, por ejemplo, las sabidurías milenarias sobre la salud humana, que no son deudoras de la joven medicina moderna, ni de la poderosa industria farmacéutica.

3. La Cultura no es solamente pilar de identidad, ella es también **pilar de soberanía** y factor determinante para el desarrollo humano, social y económico, así como garantía de una globalización proactiva, con soberanía e identidad. Hay pueblos que han sobrevivido sin territorio, ninguno ha sobrevivido sin identidad cultural.

4. La Cultura no se limita a las "bellas artes", definidas en el pasado por los poderes dominantes. Esas "bellas artes" son cultura pero, ni abarcan la totalidad, ni son *per se* el prototipo universal de la excelencia. Cada diversidad cultural puede y debe definir sus propios paradigmas de belleza y de excelencia. "Nuestro vino de plátano, y si es agrio es nuestro vino" dijo Martí.

Para esos viejos conceptos, nietos de la falacia de *"civilización y barbarie"*, resulta imposible reconocer con la UNESCO la excelencia cultural universal de nuestro Güegüence y de la Lengua, Danza y Música del pueblo Garífuna, expresiones ambas declaradas Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

5. Los recursos asignados a la cultura no son una "carga" o un gasto para la sociedad o el estado. Todo recurso asignado al mundo de la cultura es una inversión para el desarrollo humano, social y económico, si esta asignación es coherente con el nuevo paradigma de cultura.

Los tres grandes espacios operativos de la cultura: Patrimonio, diversidad y creatividad

En el nuevo paradigma de cultura se pueden discernir tres grandes dimensiones que trascienden el viejo concepto de cultura: **la diversidad cultural, la creatividad de las sociedades e individuos y el patrimonio cultural (como un fenómeno de raíz viva y presente y no como una momia suntuaria).**

La relación entre estas tres dimensiones de la cultura es dialéctica e indisoluble. El patrimonio es fruto de la creatividad/diversidad y a su vez alimenta la renovación permanente de esa creatividad y de esa diversidad.

La diversidad cultural es una condición de la creatividad. Crear es engendrar algo diverso desde la propia identidad. Esta creatividad será más rica y viva en la medida en la que se alimente de sus raíces patrimoniales, que son una forma institucionalizada de la diversidad (como es el caso de las lenguas).

Desde hace tres décadas vengo proponiendo una definición operativa y metafórica, inspirada en las ciencias psicológicas y sociales⁶, de **la cultura como "la personalidad histórica, material e inmaterial de una sociedad"**.

⁶ La primera definición de cultura, conocida en occidente, utiliza también una metáfora. Esta definición se la debemos a Cicerón, quien inspirándose en la metáfora de la agricultura, acuñó el término de cultura aplicándolo a la sociedad.



En la construcción de las riquezas de patrimonio, diversidad y creatividad, juega un papel estratégico la educación, sea esta formal, no formal o informal.

Al igual que personalidades individuales, las culturas poseen varias ascendencias o paternidades y desde sus raíces históricas van definiendo y afirmando la diversidad de su identidad y por lo tanto su potencial de creatividad.

Las **personalidades culturales**, al igual que las de los individuos, son procesos y no actos puntuales, que evolucionan con mayor o menor sanidad, según sea la capacidad de enfrentar los embates positivos o negativos de su historia.

La riqueza culturales motor de desarrollo

Todas estas visiones falsas y desfasadas ignoran que, en las últimas décadas, la cultura ha sido reconocida por la casi totalidad de los estados miembros de la UNESCO y de otros organismos de Naciones Unidas, como un **factor ineludible del desarrollo humano, social e incluso económico**, ya que su contribución permea y marca todas las actividades de la vida.

Quisiera enfatizar que no puede haber una reinención del paradigma de educación, sin una sabia articulación con el nuevo paradigma de cultura y desarrollo.

Es desde esta nueva concepción que el documento Estrategia de Cultura y Desarrollo, de la Cooperación Española, afirma: *"Quizás el gran esfuerzo que se reclama es la necesidad de una mayor concreción de las potencialidades de la cultura como motor de desarrollo..."* Y añade: *"La cultura se define, no ya como una dimensión accesoria del desarrollo, ni como un elemento de nostalgia histórica o solamente de identidad sino como el tejido mismo de la sociedad y como fuerza interna para su desarrollo."*

Ya en 1977, el Informe Mundial de Cultura y Desarrollo: *"Nuestra Diversidad Creativa"*, leemos: *"El papel de la cultura no se reduce a ser un medio para alcanzar fines, sino que constituye la base social de los fines mismos. El desarrollo*

y la economía forman parte de la cultura de los pueblos."

En la Mesa Redonda de Ministros de la Cultura del Mundo, (París, diciembre 2000) convocada por la UNESCO, los participantes afirman: *"La cultura no debe ocupar una plaza secundaria ante la economía" "Las industrias culturales son las industrias del futuro..."*

¿Calidad de la educación o un nuevo paradigma de educación?

¿Qué educación y para qué modelo de desarrollo humano, social y económico?

Actualmente se reflexiona mucho sobre la calidad de la educación pero, no es posible definir los criterios de la calidad en la educación, si antes no se define **qué entendemos por educación y qué se espera de ella en los individuos y en la sociedad**.

Con frecuencia se repite como eslogan que **"sin educación no hay desarrollo"**. ¿De qué educación y de qué desarrollo estamos hablando?

La terrible tragedia de la segunda guerra mundial tuvo como actores principales a los países que en esa época habían alcanzado el mayor nivel en educación escolar moderna y el mayor nivel en las ciencias y las tecnologías. Ese modelo de educación, de desarrollo, de ciencia y de educación no impidió la masacre más grande conocida en la historia, con más de 40 millones de muertos y el inicio guerrerista de la energía nuclear con la triste capacidad de exterminar a la humanidad e incluso a toda expresión de la vida en la tierra.

Si cualquier modelo de educación garantizara un desarrollo humanista, portador de los derechos humanos, de la convivencia pacífica, de la equidad social —a nivel nacional y a nivel internacional—, del reconocimiento y valoración de la diversidades y del rechazo a todo tipo de discriminación, marginación, esclavismo, racismo y opresión, no habría habido segunda guerra mundial con sus horrores, ni hubieran sido creadas Naciones Unidas y la UNESCO, organización que surge tras



la segunda guerra mundial afirmando, en su Acta Constitutiva, *"Ya que la guerra nace en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde hay que erigir los baluartes de la paz"*.

¿Qué es la calidad en la educación? Un vistazo a la tierra, desde la luna

Para reflexionar sobre la educación tenemos que hacer el ejercicio de *"mirar la tierra desde la luna"*. Es decir, salirnos por un momento de la cápsula del modelo educativo escolar vigente y reflexionar sobre cómo implementaron otras sociedades sus sistemas educativos y cómo definieron la calidad de la educación.

Toda sociedad humana ha tenido un sistema educativo. Actualmente la hegemonía la tiene el sistema educativo escolar, vigente desde hace menos de 500 años. No obstante muchas reflexiones actuales sobre la educación y su calidad, se plantean como si el actual modelo de educación escolar fuera natural e inherente a las sociedades humanas y el único vigente y posible en el siglo XXI.

¿Podemos seguir ignorando que la institución escolar se achica cada vez más en sus pretendidas funciones, ante el desarrollo de los procesos de información y educación no formal, ni escolar que han implementado fenómenos como Windows, Facebook, Google y similares, "empresas escuelas" que cuentan con miles de millones de "estudiantes" **voluntarios**, de todas las edades, creencias, lenguas y condiciones sociales?

Tenemos que reconocer que actualmente **la mayor escuela no formal** pero, sí modelo educativo "exitoso" para la sociedad de mercado, el modelo educativo de mayor universalización y alcance la están implementando, no el sistema escolar que data de hace unos 500 años, sino las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. Apple, Windows, Google, Facebook cuentan con miles de millones de "alumnos virtuales" sobre los cuales estas empresas ejercen procesos educativos innegables, no siempre positivos para el desarrollo humano.

Hay mucho dinero invertido actualmente en estas modalidades de "educación virtual". Según

estudios muy recientes de la consultora corporativa Thompson Reuters las 5.100 corporaciones más grandes del mundo tienen una reserva combinada de unos US\$5.700 billones, equivalentes a alrededor de la mitad del Producto Interno Bruto (PIB) anual de Estados Unidos. A una conclusión similar llegó otro estudio, de la consultora británica Deloitte, con un universo más restringido de 1.000 compañías.

Esos mismos estudios ponen en evidencia el tremendo poder de las empresas (industrias creativas, como las llaman los economistas) que han asumido la modalidad de **"escuela virtual no formal"**. Apple es el líder, con unos US\$140.000 millones, seguido por Microsoft con US\$83.000 millones y Google con US\$59.000 millones. Si se suman las reservas de estas tres compañías se obtiene la friolera de US\$282.000 millones, superior al PIB de un país como Chile.

Quienes realmente han asumido y están alcanzando la propuesta de la UNESCO de construir **una sociedad educativa** son esas empresas mundiales de información y comunicación y no el sistema escolar formal oficial.

Lamentablemente esa **globalización educativa** se está haciendo, no desde la visión *unesquiana* sino desde la motivación del lucro empresarial. Ningún planteamiento serio sobre el reto de un nuevo paradigma de educación puede ignorar esta realidad.

Esta *"visión de la tierra desde la luna"* nos permite percibir que la definición de la calidad de una educación está condicionada por el modelo de sociedad que queremos reproducir y hacer evolucionar.

En el mundo moderno dos mitologías se erigen como políticas de la educación para la sociedad de consumo: **el empleo y el éxito**. Desgraciada la sociedad que acepta únicamente estas metas como punto de partida, para definir la calidad educativa.

Ante el evidente fracaso del modelo actual de la sociedad de mercado, donde el termómetro del éxito en la educación y, por tanto, de la calidad,



está determinado por su aporte a la ganancia sin límites del 1% de la población, detentora del 40% de las riquezas de la humanidad, se impone el reto de la búsqueda de “un mundo posible diferente” y de un paradigma alternativo de sociedad.

Este modelo alternativo de sociedad, conlleva la invención de un modelo alternativo de educación.

Lamentablemente, hoy en día, la mayoría de las propuestas alternativas para la educación, están lastradas por la “dolencia de servidumbre” de la que nos hablaba Simón Bolívar.

Por lo tanto, el reto de reinventar un modelo educativo adecuado está en relación simbiótica con la reinención del modelo de sociedad y de desarrollo.

¿Qué educación, para qué modelo de sociedad, para qué modelo de persona humana en el siglo XXI, tenemos que inventar en la Nicaragua de hoy y del mañana próximo?

¿Cómo construyeron en el pasado las sociedades humanas sus modelos educativos?

Cada sociedad en la historia **definió primero su modelo de sociedad y su modelo ideal de la persona humana** y, en función de ellos, como objetivos y resultados, definió su modelo educativo.

Primero (no en prioridad temporal) se define el modelo de sociedad y de persona humana a la que la sociedad aspira y luego se define e implementa un modelo educativo (formal, no formal, informal, comunitario) que supuestamente garantice alcanzar esas metas de sociedad y de persona humana.

En las sociedades que nos precedieron, los sistemas educativos se identificaban casi totalmente con los procesos de socialización comunitaria y culturización.

El modelo era “la sociedad educativa”. Educar era reproducir y hacer evolucionar en forma coherente y eficaz la personalidad histórica de una sociedad, es decir, su identidad en todas las dimensiones.

Esta identidad surge:

- a. del modelo de relación considerada pertinente entre la sociedad y la naturaleza,
- b. del modelo de relación con otras sociedades extranjeras,
- c. del modelo de cosmovisión propio de cada sociedad y de su estatus y función en el contexto concreto.

Esta “*visión de la tierra desde la luna*” nos permite percibir que **la definición de la calidad de una educación está condicionada por el modelo de sociedad que queremos reproducir y hacer evolucionar.**

La educación encierra un tesoro

En los foros sobre educación se afirma el consenso universal acuñado en la UNESCO de que las metas para la educación en siglo XXI deben de ser:

- a. **cobertura universal de la educación** y
- b. **educación con calidad.**

Estas tesis son ciertas y válidas pero, insuficientes como bases para la acción. Se mantiene la pregunta ¿de qué educación estamos hablando? ¿De qué modelo de sociedad para el desarrollo humano y de la vida estamos hablando?

En 1996, la UNESCO promovió un informe trascendental sobre este tema: *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. La comisión de sabios la presidió Jacques Delors, exministro francés y el documento es conocido como “*La educación encierra un tesoro*”.

En ese documento la Unesco plantea para la educación del siglo XXI los siguientes pilares⁷:

⁷ El realce en negrillas es del autor. fjl



Aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a convivir⁸

Muchos de sus planteamientos siguen siendo válidos pero, casi dos décadas después, es necesario actualizarlos.

Así por ejemplo, Federico Mayor Zaragoza, ex Director General de la UNESCO incorporó otro pilar: *"aprender a emprender"*.

En mis reflexiones sobre la educación, a lo largo de estos años, he sugerido incluir el *"aprender a desaprender"* y en el apartado de *"aprender a convivir"* propongo extender este principio más allá de la sociedad humana e incluir el *"aprender a convivir con la Madre Tierra"*.

Asímismo considero que **aprender a crear, aprender a innovar** son también pilares de la educación para este siglo, quizás como una explicitación necesaria del **"aprender a hacer"** de la Comisión.

Permítanme desglosar brevemente algunas reflexiones sobre estos pilares de la educación y

proponer algunos otros, frutos de las reflexiones sobre esta temática.

Educación para convivir

El documento de la UNESCO focaliza esta línea en el campo de la convivencia social y fundamentalmente orientada hacia la razón de ser de la Organización: la paz.

Actualmente tendríamos que incorporar también la convivencia de la sociedad humana con la madre tierra, como un ser vivo, y no como un insumo que la humanidad puede explotar a su gusto y antojo, ni siquiera como un medio ambiente o como un entorno natural. La madre tierra es un ser vivo al que pertenecemos las personas humanas. Nosotros necesitamos más de ella que ella de nosotros y, hasta ahora, tras milenios de irracional explotación es necesario educar para una relación con la madre tierra marcada por la equidad y el intercambio vital entre ambas partes.

Educar para aprender a aprender

Es preciso que la educación del siglo XXI asuma concretamente la tesis de que en el **binomio enseñanza -aprendizaje, lo más importante es el aprendizaje**. Asimismo es ineludible priorizar la formación de aptitudes y actitudes sobre el almacenamiento de conocimientos. Ante el estallido violento de masas de información, que desbordan cualquier capacidad intelectual humana y cualquier desarrollo de la memoria, los diferentes niveles educativos han cesado de tener un punto terminal. A diferencia de siglos pasados, actualmente, en cuanto una persona termina de graduarse en cualquier nivel de la educación formal escolar, se encuentra ya en un estado de verdadero "analfabetismo", ante la masa ingente de nuevos conocimientos que han surgido en ese período.

Asimismo, aunque esta tesis no se encuentra en el mencionado documento de la UNESCO, es **preciso dar una importancia estratégica a la educación sobre las tendencias actuales que nos permiten vislumbrar desde ahora las posibles opciones de la sociedad humana en un futuro relativamente cercano**. Es preciso más que nunca, una educación

⁸ "Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.

Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

- Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro, el reconocimiento y valoración de las diversidades y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

- Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas." Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Segunda Parte Capítulo 4. Pistas y recomendaciones. 1996.



proyectada al futuro, cada vez más inmediato, a causa del ritmo acelerado de las grandes crisis que la especie humana enfrenta, en los inicios del siglo XXI, tales como el cambio climático, la crisis alimentaria, la crisis energética, la crisis ecológica en general, y la crisis financiera y monetaria.

Aprender a desaprender

Hay que saber desaprender, en primer lugar, los viejos, fracasados o superados paradigmas, a partir de la comprensión de los nuevos paradigmas de la humanidad. Este reto es muy exigente. Einstein afirmaba que es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio. Lo primero que hay que desaprender es la aceptación fetichista y cuasi sagrada de los viejos paradigmas. Es el **momento de los “por qué”** de la escuela socrática. Es el momento del desarrollo máximo de la educación crítica orientada hacia una actitud propositiva.

Educar para aprender a emprender a partir de la creatividad

Una educación centrada en el desarrollo de las aptitudes, en el desarrollo de la facultad de aprender a aprender, en el conocimiento análisis y comprensión de las tendencias que definen desde ahora las posibles opciones del futuro a muy corto plazo, necesariamente tiene que conllevar, **en forma sistemática**, la formación de las personas en la creatividad y en el emprendimiento.

Aprender a reconocer y valorar las diversidades

Es preciso reconocer, institucionalizar e interiorizar lo que afirma la Unesco *“la diversidad cultural es tan importante para la especie humana como la biodiversidad para los seres vivos”*. No hay sociedad sustentable posible (supuesto fin del desarrollo sustentable) sin el conocimiento, reconocimiento, valorización de las diversidades, como insoslayables y como complementariamente enriquecedoras.

Aprender a dialogar

Nadie nace sabiendo dialogar, como nadie nace sabiendo hablar, leer o escribir. El diálogo en

educación pasa por el proceso del reconocimiento positivo de las diversidades, vistas como riqueza y no como amenaza. El aprendizaje del diálogo es indispensable para el sano desarrollo de la persona humana. Sólo reconociendo y comunicando con el “tú” puede haber conciencia plena y existencia libre y con sentido del “yo”, a partir y no contra ni a pesar de las diversidades.

Aprender a negociar

Es necesario educar en la negociación no a pesar y contra las diversidades sino a partir de ellas.

No hay opción de sobrevivencia para la especie humana si no es a partir de una negociación que, si no es sustentada por valores éticos o morales debe ser motivada, al menos, por un pragmatismo de sobrevivencia.

La negociación no es monopolio de la política o de los negocios. En todas nuestras experiencias humanas estamos siempre negociando espacios diversos del “yo”, del “tú”, del “nosotros” del “ellos”.

Aprender a concertar

Considero que la concertación es un nivel superior a la negociación. Tomando del campo de las artes musicales la figura de concierto, hay que educar para la acción asociada en proyectos de “bien común”. En la música, los diferentes instrumentos solistas, sin renunciar a su identidad y a su diversidad propias, puedan articularse en función de crear un nuevo producto musical, que ninguno de ellos podría crear por sí solo: el concierto. La diferencia entre el ruido y una sinfonía de Bach es la concertación.

Aprender a desarrollar la inteligencia emocional

La ciencias pedagógicas, psicológicas y neurológicas coinciden actualmente en profundizar y desglosar esa facultad humana que hemos llamado inteligencia.

“Toda la modernidad se ha construido casi exclusivamente sobre la inteligencia intelectual. Ella nos ha traído innumerables comodidades.



Pero no nos ha hecho más integrados y felices porque ha puesto en segundo plano y hasta ha reprimido la inteligencia emocional y cordial, y ha negado la ciudadanía a la inteligencia espiritual. Hoy es urgente amalgamar estas tres expresiones de la inteligencia si queremos desentrañar esos valores y sentimientos en los que tiene su nicho: el respeto, la reverencia y la coexistencia pacífica con la naturaleza y la Tierra. Este enfoque nos alinea con la lógica de la naturaleza que se concierta, inter-retro-conecta a todos y con todos y sostiene la sutil red de la vida^{9 10}.

⁹ Boff, Leonardo. "El Papa Francisco, ¿promotor de la conciencia ecológica?" Columnases@voila.fr. 14 abril 2013.

¹⁰ Boff, Leonardo "Entre las muchas formas de inteligencia estudiadas hoy, destacan tres en particular: la inteligencia intelectual, la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual. Todas ellas basadas en serias investigaciones científicas.

Por medio de la inteligencia intelectual (el famoso CI) organizamos nuestros pensamientos, articulamos los diversos saberes, en especial el lenguaje y estrategias de la acción. Está ligada a la dimensión del cerebro llamada neocortex. Este es relativamente nuevo en el proceso de la antropogénesis. No tiene más de siete u ocho millones de años, pero se desarrolló completamente con la aparición del homo sapiens sapiens hace unos cien mil años. La obra civilizadora con sus artes y ciencias se deriva del neocortex. Sin él no entenderíamos el mundo de hoy, no sobreviviríamos. Pero la inteligencia intelectual sola no da cuenta de la vida humana.

Existe en nosotros la inteligencia emocional, estudiada particularmente por Daniel Goleman en su famosolibro *Inteligencia Emocional* (1995). Está relacionada con el cerebro límbico que surgió hace más de 130 millones de años cuando en la evolución aparecieron los mamíferos. Estos llevan la cría dentro de sí y, una vez nacida, la rodean de amor y cariño. Surgió entonces en el universo conocido algo absolutamente nuevo: la emoción, el afecto, el sentimiento, la pasión, el amor y también sus contrarios. Nosotros, los humanos, olvidamos que somos mamíferos intelectuales y racionales. Las capas más profundas y decisivas de nuestra vida tienen esta historia antigua. Somos ante todo seres de emoción y de sentimiento.

Goleman demostró que la primera reacción humana frente a cualquier fenómeno no es intelectual/racional, sino emocional. Unos momentos después entra la inteligencia racional/intelectual. Algunos filósofos (Meffesoli, Cortina, Scheler, Muniz Sodré, Duarte Jr.) la llaman también «razón cordial, o sensible». Goleman critica la inflación de la inteligencia racional que ha vuelto a las personas competitivas, individualistas e insensibles y dadas a la violencia en lugar de ser más solidarias, compasivas y humanitaria. Sugiere una verdadera «alfabetización emocional» a partir de la escuela, algo que he estado postulando desde hace 20 años con los libros *Saber cuidar* y *El cuidado necesario*. Él disminuye la violencia en todos los campos. La inteligencia emocional es el nicho de los valores, de la ética, del amor, y lo que da sentido a nuestras vidas. Finalmente existe en nosotros la inteligencia espiritual. Durante los últimos veinte años ha habido un fuerte desarrollo de la neurociencia, la neurolingüística y otras afines que estudian el cerebro humano. En él hay miles y miles de millones de neuronas y trillones de sinapsis (conexiones entre ellas). Se hizo un descubrimiento sorprendente: cada vez que una persona se ocupa existencialmente con visiones globales de las cosas, con el sentido de la vida, con lo sagrado y con Dios, en su lóbulo frontal se da una aceleración inusitada de las neuronas. Danah Zohar, científica cuántica, con su marido psiquiatra Ian Marshall han resumido sus muchas búsquedas en un libro titulado *Inteligencia espiritual* (2000). "en artículo "Todavía mística y espiritualidad para futbolistas" Columnases@voila.fr. 14 abril 2013. Remitido por L. Boff por correo electrónico

Educar para la creatividad como pilar de la calidad educativa

Permítanme una reflexión especial sobre la **educación para la creatividad**, en el campo de la calidad educativa.

No hay sociedad ni cultura sin creación, más aún, la cultura es creatividad o no es cultura.

Durante siglos se arrinconó a la creatividad en el espacio de las bellas artes, cuando ella es el útero, el crisol en el que una cultura renace continuamente **en todas sus dimensiones**. Tanta creatividad humana encontramos en el Azul de Rubén Darío, como en la teoría de la relatividad de Einstein o en la invención de Windows o de la hamaca caribe.

La creatividad es uno de los rasgos distintivos de la especie humana. La meta de la calidad educativa exige la promoción de la creatividad en todos los campos. "*Crear es la palabra de pase*" repetía José Martí.

La meta de la calidad educativa exige la promoción de la creatividad en todos los campos, tanto en la ciencia como en las artes, la economía, la resolución de problemas sociales de convivencia armónica y enriquecedora, la organización social, etc.

Los desafíos que enfrenta y enfrentará cada vez más la humanidad en el siglo XXI no podrán resolverse correctamente sin una verdadera "cultura de la creatividad".

La sociedad de mercado ha asumido ya estas tesis pero, desde su propia intencionalidad. En el campo de la economía se ha acuñado ya el concepto de **industrias creativas**, cada vez más importantes en el mundo moderno. En este apartado se ubican también las llamadas "*industrias protegidas por derechos de autor*".

"Las industrias creativas pueden definirse como los ciclos de creación, producción y distribución de bienes y servicios que utilizan creatividad y capital intelectual, como insumos primarios ellas comprenden un conjunto de actividades basadas en el conocimiento que producen bienes y servicios intelectuales o artísticos al inglés y de



contenido creativo, valor económico y un colectivo de mercado"¹¹.

A manera de ejemplo, según el economista Ernesto Piedras, las industrias protegidas por los derechos de autor y PDA de Méjico, aportaron al PIB el 7% (Piedras, 2004).

Uno de los campos que la creatividad está redefiniendo con más protagonismo y fuerza es el mundo de la informática, las comunicaciones, la web y en las llamadas ciencias duras el campo de las biotecnologías.

Por otra parte hay que señalar que la creatividad es un proceso y no un suceso aislado y prodigioso de generación espontánea.

A veces se sigue pensando en ella como el *chispazo mágico* pero, *"la creatividad y la capacidad de formular nuevas ideas y su implementación en la generación de productos o servicios ordenando de una manera diferente a la existente de la materia y el trabajo humano, podemos ver que no hay nada más alejado que el mágico y chispazo..."*¹²

Los grandes creadores, tanto en el campo de las llamadas bellas artes como en la ciencia, en la técnica en la organización social, en la comunicación etc., están hermanados en la dimensión universal humana de la creatividad.

Pero, para crear nuevas alternativas es necesario romper los viejos moldes. No hay en el siglo XXI ninguna educación con calidad que no promueva, como proceso, la formación en la creatividad y por lo tanto, personalidades en actitud creativa, capaces de romper los viejos y fracasados moldes y paradigmas del *status quo*.

Pero, la formación de personalidades creativas en cualquier proceso educativo, debe articularse dialécticamente con el conocimiento,

reconocimiento y re-creación de las raíces patrimoniales y de sus riquezas de diversidad.

¿Calidad de la educación o éxito en el sistema, en beneficio de los que se lucran de él?

El actual concepto de educación ha sido monopolizado por una economía de mercado cuya verdadera globalización consiste en **convertir a toda la sociedad en una sociedad de mercado**, sin dejar ningún espacio que se escape a la definición, función y estatus de mercancía.

Es a partir de una crítica acompañada de una propuesta alternativa al falso y fracasado paradigma de desarrollo económico social y humano que podemos sentar las bases de un nuevo paradigma de educación.

El reto de definir desde un nuevo paradigma de educación la dimensión de la calidad educativa es tanto más grande cuanto que esa tarea debe emprenderse en contradicción con una cosmovisión y un sistema hegemónico de sociedad y de desarrollo que se resiste a esta innovación.

La sociedad de mercado insiste en definir la educación como un "instrumento" para alcanzar el desarrollo, entendiendo por esto fundamentalmente el crecimiento económico de una sociedad. Con esa concepción reduce a las personas a la categoría de "capital humano" dentro de un supuesto paradigma de desarrollo cuya intencionalidad cada vez más descarada es convertir todo, incluso el mundo de la cultura, de lo simbólico, de la identidad, de lo espiritual en mercancía.

Esta visión imperante entra en abierta contradicción con uno de los consensos más positivos, aunque imperfecto e inacabado, de la Carta de los Derechos Humanos, aprobada por la totalidad de los estados del mundo, en donde **la educación es definida en primer lugar como un derecho**.

La lógica es que los derechos humanos no necesitan demostrar en primer lugar, que son "instrumentos útiles".

El derecho a la vida, por ejemplo, no toma su valor y legitimidad por alguna contribución al

¹¹ Cfr. Informe sobre la economía creativa 2008 Naciones Unidas 2008. p. 63.

¹² Economía y cultura. Coordinadores: Marisa Reyes Godínez, Jorge Linares Ortiz. Editorial Universidad autónoma de la Ciudad de México, México septiembre 2003. "El valor de la creatividad: algunas reflexiones en busca de método." Hugo Álvarez Ravelo. Pág. 117 y ss.



desarrollo, cualquiera que sea la connotación de este concepto.

Al igual que Windows, con sus permanentes "parches", el falaz concepto hegemónico de desarrollo se ha visto obligado a adjuntarse un calificativo más, en su larga lista de "parches": **el desarrollo humano**. Pero, como más arriba señalamos, el desarrollo sigue manteniendo el estatus de sustantivo y convierte a lo humano en adjetivo. Si acaso ameritara redefinir esta propuesta, tendría que expresarse como "humanidad desarrollada".

En el mundo moderno dos mitologías se erigen como políticas axiales de la educación para la economía de mercado, convertida en sociedad de mercado: **el empleo y el éxito**.

Desgraciada la sociedad que acepta **únicamente** estas metas como punto de partida, para definir la calidad educativa.

Ante el evidente fracaso del modelo actual de la sociedad de mercado, donde el termómetro del éxito en la educación y, por tanto, de la calidad, está determinado por el aporte del 99% de la humanidad a la ganancia sin límites del 1% de la población, detentora del 40% de las riquezas de la humanidad, se impone el reto de la búsqueda de *"un mundo posible diferente"*, de un paradigma alternativo de sociedad.

Este modelo alternativo de sociedad, con lleva la invención de un modelo alternativo de educación pertinente, viable, coherente y eficaz para la creación de la sociedad sustentable.

Lamentablemente, hoy en día, la mayoría de las propuestas alternativas para la educación, están lastradas por la *"dolencia de servidumbre"* de la que nos hablaba Simón Bolívar.

Por lo tanto, el reto de reinventar un modelo educativo adecuado está en relación simbiótica con la reinención del modelo de sociedad y de desarrollo.

Las dos visiones arriba mencionadas están en profunda contradicción. Pero es desde el escenario

de estas contradicciones, que debemos de ir construyendo nuevos parámetros para un nuevo paradigma de educación y de calidad educativa.

¿Qué educación, para qué modelo de sociedad, para qué modelo de persona humana en el siglo XXI, tenemos que inventar en la Nicaragua de hoy y del mañana próximo?

Los criterios de la calidad educativa

Antes y por encima de pensum, currículo, métodos, instrumentos didácticos etc., la calidad educativa en la historia de la humanidad se ha guiado y se debería seguir guiando por unos parámetros fundamentales.

En estas cortas reflexiones me permito plantear algunos de esos criterios.

1. La educación debe de ser coherente:

- a. Con los nuevos paradigmas, alternativos a los viejos paradigmas fracasados, con la especificidad y contexto de la sociedad involucrada, con su cultura y sus recursos.
- b. Con el plan de desarrollo nacional, siempre y cuando éste trascienda los límites de servidumbre que le impone la sociedad de mercado y que se plantee en una articulación indisoluble entre desarrollo humano desarrollo social y desarrollo económico.
- c. Con la búsqueda de una sociedad basada en la satisfacción de las necesidades y no en un consumo sin límites alimentado permanentemente por la creación de nuevas "necesidades y deseos", que impone en forma globalizada la sociedad de mercado.
- d. Con la identidad y el contexto de la propia nación, de la propia comunidad pero, asimismo coherente con la identidad, siempre diversa de la humanidad en todas sus expresiones regionales nacionales o comunitarias.

2. La educación debe de ser pertinente con el aquí y el ahora (*hic et nunc*). Pero, en el siglo XXI, el "ahora" es también el mañana inmediato. A diario estamos discerniendo tendencias de la sociedad



que nos permiten vislumbrar el futuro mediato. La educación tiene que ser pertinente para el hoy y para el mañana próximo cual frontera con el ahora es cada vez más borrosa.

Es necesario un proceso educativo que asuma, entre otras, las graves advertencias que nos hace llegar el eminente biólogo Edward O Wilson, uno de los cien científicos más prestigiados del mundo actual y creador del concepto biodiversidad en el mundo científico. Wilson nos informa que, de continuar el deterioro actual de la naturaleza, en el año 2030 es inminente la desaparición de cientos de miles de millones de toneladas del hielo marino estival en el Ártico, con todas las catastróficas consecuencias que eso supone, entre ellas la liberación de inmensas masas de gas metano¹³.

¿Cómo podríamos plantear una propuesta educativa pertinente, coherente y eficaz, ignorando hoy ese tipo de tendencias?

3. La educación debe educar en la solidaridad

Así mismo, una educación con calidad debe de incluir la formación en el reconocimiento a **la diversidad** y a **la solidaridad** de y entre las personas y las sociedades.

El mundo político y académico, aunque cita con frecuencia la frase que sintetiza la razón de ser de la UNESCO, tras la horrenda pesadilla de la segunda guerra mundial: *"...puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz"*; parece haber olvidado otros textos estratégicos del Acta Constitutiva de la UNESCO: *"...una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad."*

Es evidente la contradicción entre una propuesta educativa orientada al *"éxito, a través de la competitividad egoísta"* y una educación basada en la **solidaridad intelectual y moral de la humanidad**.

Así mismo se ocultan o ignoran artículos fundamentales de esa misma Acta Constitutiva, redactada por *"Los gobiernos de los Estados Partes en la presente Constitución, en nombre de sus pueblos"* tales como: *"Que, en el curso de la historia, la incomprensión mutua de los pueblos ha sido motivo de desconfianza y recelo entre las naciones, y causa de que sus desacuerdos hayan degenerado en guerra con harta frecuencia;"*

"Que la grande y terrible guerra que acaba de terminar no hubiera sido posible sin la negación de los principios democráticos de la dignidad, la igualdad y el respeto mutuo de los hombres, y sin la voluntad de sustituir tales principios, explotando los prejuicios y la ignorancia, por el dogma de la desigualdad de los hombres y de las razas;"

"Que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua;"

Este documento histórico no fue redactado por monjes y líderes espirituales, sino por los más humanistas, sensatos y realistas de los políticos sobrevivientes de la gran pesadilla de la segunda guerra mundial.

4. La educación debe de ser eficaz

Pero esta eficacia debe de estar en función de la persona humana, de la vida en todas sus expresiones y no del mercado. Una educación eficaz para sobrevivir y "bien vivir" y detener el suicidio de la humanidad y el ecodidio exterminador de la vida. La eficacia en la calidad educativa se encuentra en relación simbiótica con la coherencia y la pertinencia de la educación.

Las *"especializaciones"* crecientes en los procesos educativos están en función de la eficacia del

¹³ Científicos del Grupo de Emergencia del Metano en el Ártico (AMEG) aseguran que la masiva liberación del metano 'encerrado' en la masa de hielo del Ártico a la atmósfera constituye una situación de "emergencia planetaria". El efecto invernadero del gas metano es veinte veces más potente que el dióxido de carbono, por los efectos negativos de esta liberación sobre el calentamiento global.



imperio de la sociedad de mercado, no de las necesidades materiales, sociales, emocionales y espirituales de las personas humanas. El crecimiento del 1% de la sociedad humana no garantiza ni podrá garantizar nunca el "bien vivir" del 99% restante.

Esta eficacia debe de superar la falacia de los criterios de éxito que impone la sociedad de mercado.

¿Cuál es este éxito para los poderes imperantes en la sociedad de mercado?

Una anécdota reciente, puede ejemplificar la respuesta a esta pregunta. En el mes de junio 2013, el famoso presentador de CNN Ismael Cala fue invitado por sectores empresariales y medios de comunicación a exponer a los nicaragüenses el camino del éxito¹⁴.

Según Cala, en la vida podemos contar la historia como víctimas o como gladiadores y aclaró que estos últimos a lo mejor no son los que tienen la victoria sino los que no se vencen (sic). En su caso particular, nos dice que prefiere hacerlo como gladiador, a pesar de haber estado rodeado del suicidio, pobreza y limitaciones.

Completando su receta para el "éxito" el presentador de CNN añade: *"Ríete de la vida, hay que desconfiar del que no tiene sentido del humor", "Enfoca tu mente en la gratitud: sé feliz con lo que tienes y no pienses en lo que te hace falta", "Crea tu propia filosofía y escríbela"*?¹⁵ ¿Qué pensarán de esta receta mágica los miles de hombres y mujeres nicaragüenses con graduación universitaria, que no han logrado conseguir empleo digno y los más de cien mil nicaragüenses que quedarán sin

empleo en los cortes de café a consecuencia de la roya y el cambio climático?

Como este recetario, hay miles que son divulgados en libros *best seller* y por todos los medios de comunicación. Si Cala y Vanidades respondieran a nuestros grandes interrogantes en educación, no tendríamos que estar perdiendo el tiempo para buscar nosotros la respuesta adecuada. Bastaría calcar las recetas.

Una de las impertinencias de Cala y compañía, (literalmente es una falta de pertinencia) es que dichas recetas se presentan como "universales" y desconocen totalmente la diversidad de condiciones de las personas humanas.

Lamentablemente, Cala fue invitado con honores y centenares de personas acudieron al joven gurú, buscando en sus palabras y en su experiencia el secreto del éxito.

El criterio de la eficacia para el bien vivir, nos lleva por su propia lógica al campo de los contenidos educativos.

En primer lugar, como hemos afirmado más arriba, en un proceso de enseñanza-aprendizaje (ya sea en modalidades formales, informales, no formales o en procesos de socialización y culturización masivos) prioritarios a los contenidos están los criterios de "aprender a aprender" y "aprender a vivir, ser, hacer, convivir, emprender" para la vida cotidiana personal de todos los miembros de la actual población humana.

Para ser eficaces, los procesos educativos tienen que ser en primer lugar coherentes y pertinentes con el *hic et nunc*, el aquí y el ahora. Lo que es pertinente en la "educación de adultos" para una mujer jubilada de Suecia, no lo es necesariamente para una mujer campesina, analfabeta de los países pobres, pequeños y oprimidos. Intencionalmente evito utilizar la expresión "*países del tercer mundo*" en un mundo cuyo diccionario ya no existe el antes llamado "*segundo mundo*".

Si se pasara por el tamiz de la coherencia, pertinencia y eficacia los pensum y programas educativos actuales, veríamos con claridad lo aberrante que

¹⁴ Cfr. Ismael Cala: "Todos podemos ser emprendedores y líderes" Nicaragua. elnuevodiario.com.ni. 9 de junio de 2013.

¹⁵ El periodista Cala, también señaló, en sus intervenciones, el tríptico talento, vocación y profesión: "Para emprender algo hay que reconocer cuál es nuestro talento original y qué potenciar para convertirlo en una vocación que será nuestra profesión". Cala expuso lo que él llama los siete principios para el éxito: 1. La calidad de tu vida depende de cómo te comunicas 2. Construye un camino con propósito, no te aferres al destino 3. Cultiva el valor del silencio y la meditación 4. Ríete de la vida, hay que desconfiar del que no tiene sentido del humor 5. Enfoca tu mente en la gratitud: sé feliz con lo que tienes y no pienses en lo que te hace falta 6. Crea tu propia filosofía y escríbela 7. No negocies tu paz. El autor.



resulta la prioridad que se da al aprendizaje de la raíz cúbica o de los ríos de Europa, en poblaciones que no saben distinguir una vacuna de un antibiótico, un virus de una bacteria, una gripe de un resfriado y que desconocen la lógica de los intereses de un préstamo bancario o los procesos para el registro del nacimiento de un hijo, aún tras haber cursado estudios de educación superior.

Pulula el mercado altamente rentable de cursos importados para formar en el **liderazgo**, como una panacea para un **supuesto éxito en la vida**, sin ninguna discriminación de la diversidad de condiciones, planes de vida, edades etc. ¿Qué tienen en común la formación para el liderazgo de un político exitoso, de un militar, de una monja de clausura, de un campesino analfabeta, de un adolescente, de un creyente cristiano o musulmán o budista?

Si realizamos un serio análisis de contenido de estos cursos tan en boga, descubriremos el vacío de respuesta ante preguntas como: ¿existe un modelo universal de liderazgo y cuál es?, ¿un liderazgo por qué, para qué y en función de qué intereses? ¿Si todos incorporáramos el modelo de liderazgo que estos cursos proponen cuáles serían los retos de un mundo en el que todos fuéramos líderes?

Muy pronto descubriríamos que esas propuestas están definidas a priori por la sociedad de mercado, que ni quiere ni puede cuestionar el monopolio del poder y del liderazgo del 1% de la humanidad, encuevado en los grandes consorcios económicos y políticos del mundo de hoy.

¿Que hacer?

La historia es sabia si sabemos leerla con honestidad y sentido común. Lo primero, ante el reto evidente de cambio de paradigmas de la humanidad, es tener conciencia, estar convencidos de que los viejos paradigmas que nos rigen, no nos conducen al bien vivir, a la convivencia pacífica, no a pesar sino a partir de las diversidades, la imprescindible solidaridad entre las sociedades y entre los individuos.

Esa fue, precisamente la experiencia y el nivel de conciencia que tras la pesadilla de la segunda

guerra mundial movilizó mentes y voluntades para intentar cambiar de rumbo. El grito de cambio se sintetizó en el "nunca más una degeneración de esa naturaleza".

Los fundadores de Naciones Unidas y de la UNESCO crearon instrumentos que intentaron ser radicalmente reinventores de una nueva sociedad. Pero, lamentablemente, en el caso de Naciones Unidas, más que en el caso de la UNESCO, el niño nació con "el cordón umbilical enrollado". Desde su nacimiento los principios como la democracia entre las naciones quedó condicionado al veto o no veto de los grandes poderes de la postguerra, el Consejo de Seguridad, controlado desde siempre por los vencedores de la segunda guerra. Resoluciones reiteradamente aprobadas por los 192 estados miembros de Naciones Unidas han sido vetadas, a veces por un solo miembro del Consejo de Seguridad, ejemplificando el refrán "todos somos iguales pero algunos somos más iguales".

En junio 2009, la Asamblea General de Naciones Unidas, presidida por el nicaragüense Padre Miguel de Escoto Brockman, celebró una cumbre de líderes mundiales en su Sede, para analizar la peor crisis económica que ha vivido el mundo desde la Gran Depresión. El objetivo fue determinar respuestas de emergencia y de largo plazo para mitigar los efectos de la crisis, especialmente en las poblaciones vulnerables, e iniciar un necesario diálogo sobre la transformación de la arquitectura financiera internacional, teniendo en cuenta las necesidades y preocupaciones de todos los Estados Miembros.

Ese foro de alto nivel concluyó que el reto que enfrentaba la humanidad no se limitaba ni era en primer lugar una crisis financiera sino una familia de crisis imbricadas entre sí: crisis alimentaria, crisis de recursos hídricos, crisis energética, crisis ecológica en general, crisis financiera también y sobre todo, la más grave de todas, una crisis del cambio climático, inducido por el comportamiento del actual modelo de desarrollo.

Así mismo, la Asamblea General afirmó que **el enfrentamiento ante estos retos era competencia del G192, es decir de todos los**



estados miembros de Naciones Unidas y no sólo del G8 o el G20.

Poco tiempo después el G8 se reunió y se erigió como el gerente absoluto de las crisis.

En los últimos tres años, Miguel de Escoto Brockman ha redactado una propuesta que ya circula como libro en varios idiomas para la **Reinvención de Naciones Unidas**, a partir de la comprobación de la ineficacia evidente de esta organización ante los grandes problemas de la humanidad y su incoherencia con su razón de ser constitutiva.

Estas experiencias de la humanidad en las últimas siete décadas, en sus aciertos y en sus fracasos, son ilustradoras para el discernimiento de la adecuada estrategia en pro de la reinvención de los grandes paradigmas.

El camino dialectico de la metamorfosis

Amerita señalar que los cambios de los grandes paradigmas de la humanidad están articulados entre sí y todas las nuevas propuestas paradigmáticas luchan por emanciparse de los dogmas suicidas del actual y fracasado modelo socioeconómico, cuya estrategia es convertir toda la realidad, sea ésta material o inmaterial, en mercancía.

Dentro de estos paradigmas que piden desesperadamente una reinvención, más que una reforma, encontramos el paradigma de la educación.

No obstante, la historia nos enseña que este cambio cualitativo no puede realizarse con lógica matemática, sino con lógica dialéctica.

Es desde el vientre de la fracasada cosmovisión que rige al mundo actual y no fuera de ella, a través de una sabia administración de las profundas contradicciones del *status quo* de la sociedad de mercado, que pueden nacer y reinventarse los nuevos paradigmas salvíficos de la humanidad.

Edgard Morin nos dice, recientemente:

“Cuando un sistema no es capaz de resolver sus problemas vitales y fundamentales, ¿qué sucede?”

Dos soluciones: este sistema se descompone o entra en regresión y su degeneración se acentúa; o ensaya reformarse pero, cara a la amplitud de transformaciones necesarias, no alcanza a realizar más que una suma de pequeñas reformas.

Cuando un sistema no puede resolver sus problemas fundamentales, puede metamorfosearse, es decir extraer de su seno un metasistema más rico.

Es necesario comprobar que el sistema tierra, hoy en día, no puede resolver ninguno de sus problemas vitales: ni el hambre, ni los problemas económicos, ni las amenazas de guerra nuclear, ni el fanatismo étnico religioso, ni siquiera la dominación del capitalismo especulativo financiero que hace temblar a los estados.

Está condenado a muerte o condenado a la metamorfosis.

Ésta no puede nacer inmediatamente, ella será el fruto de un proceso histórico.

Si ese proceso histórico es impensable-actualmente, es aún poco probable, continúa siendo posible y, a menudo, lo improbable ha sucedido en la historia-, podemos pensar que las fuerzas salvíficas creadas por la globalización podrán convertirse en fuerzas fecundas.

Podemos pues continuar con esperanza”^{16 17}.

El reto es grande y muy exigente pero, también es posible, urgente y necesario. Nuestra Nicaragua y nuestra juventud se lo merecen.

¹⁶ Morin, Edgard. Pour une gouvernance de la communauté de destins. Le monde n'a plus de temps à perdre. Le Collegium International. Ed. Babel, Paris, 2012. Pag.105

¹⁷ Los subrayados son del autor:fjl





Un enfoque innovador de la calidad educativa en la agenda post-2015

Vernor Muñoz

Exrelator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación. Profesor de Derechos Humanos en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Costa Rica. Consultor de diversas agencias de la ONU.

Marco Vinicio Méndez Coto

Doctorando en Estudios Internacionales (FLACSO-Ecuador) y profesor-investigador de la Escuela de Relaciones Internacionales (Universidad Nacional de Costa Rica). Consultor especializado en derechos humanos.

Teresa Arteaga Böhr

Doctorante en Ciencias y Humanidades, en el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Fue directora de la filial La Paz y el Alto del DNI (Defensa de Niños y Niñas Internacional).

La mayoría de los países de la región experimentaron progresos importantes en su desarrollo, como el crecimiento económico y la reducción de la pobreza¹, que entre 2000 y 2010 disminuyó de 43,9% a 35,4% en América Latina y el Caribe². Si bien este contexto es alentador, el modelo neoliberal continúa perpetuando las

desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población³.

En cuanto a la realidad educativa, la región experimentó cambios positivos pero no suficientes, porque aún existen importantes sectores marginados del disfrute del derecho a la educación, la mayoría habitantes de zonas rurales en situación de pobreza y minorías étnicas⁴.

Pero no solamente la marginación es un factor de preocupación, sino también la calidad educativa. El concepto y la atención a la calidad educativa han cambiado con el tiempo: primero se relacionó con el incremento en la matrícula escolar, reflejo de la universalización y la democratización de la educación, después se centró en la lucha contra las desigualdades e inequidad y actualmente se impone una visión dominante mercadocéntrica que asocia la calidad con la excelencia⁵. Esta noción de calidad demuestra la manera en que ideas provenientes de la economía y la administración de empresas desplazan y penetran con fuerza sobre los discursos educativos.

La calidad educativa es un concepto construido históricamente y ha respondido a las distintas coyunturas políticas, sociales, culturales y económicas; el concepto ha transitado desde una posición regida por el Estado Benefactor hasta marcar un sello ideológico por su asociación con el neoliberalismo, la globalización y las tendencias postmodernas. Este nuevo orden se refleja y afecta a la escuela como institución social.

En ese sentido, existen distintas concepciones bajo las cuales se ha abordado la calidad educativa, por ejemplo los enfoques y modelos que reflejan la política educativa, las bases teóricas, los fines que se plantean alcanzar en correspondencia con el

¹ UNESCO. 2014. Informe regional sobre Educación para Todos en América Latina y el Caribe. Documento elaborado para la Reunión Mundial de Educación para Todos, Muscat. P10. En: http://consultacalidadeducativa.me.gob.ve/wp-content/uploads/2014/07/Informe-Am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe_EPT_2014.pdf

² UNESCO. Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos al 2015.

³ Tedesco, 2004. En: UNESCO. 2007. Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina.

⁴ UNESCO. Informe de seguimiento de la EPT 2013/4. Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos. Una mirada sobre América Latina y el Caribe. 2014.

⁵ Escudero, J. 2002. La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes? Barcelona: Ariel.



tipo de sociedad y la persona que se tiene como objetivo⁶, además de la concepción de enseñanza y de cultura⁷. Según los enfoques predominantes, la calidad educativa entendida como rendimiento académico se determina a través de la evaluación de los aprendizajes⁸. El problema es que este tipo de evaluaciones no demuestran el proceso pedagógico ni el grado de conocimiento y mucho menos el interés y motivación de las y los educandos. El desarrollo de competencias⁹, por su parte, va más allá de conocimientos y destrezas, ya que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas y movilizar recursos psicosociales en un contexto en particular. En este sentido, el problema radica en que las competencias son definidas de manera previa y responden a los intereses de los operadores políticos del sistema educativo. Finalmente, los objetivos de desarrollo se centran en el concepto de capital humano, altamente riesgoso y amenazador de los derechos humanos en tanto que equipara el mundo empresarial/ industrial con el educativo y ansía definir la “función producción”¹⁰ de la educación.

Existen otras visiones sobre la calidad educativa desarrolladas por diferentes instancias como el Banco Mundial, UNICEF y UNESCO: el Banco Mundial hace énfasis en los programas de protección social e inversión en el capital humano; UNICEF en la definición de las dimensiones de la calidad (educandos, entornos, contenidos, procesos y resultados) y UNESCO promueve el acceso a una educación de buena calidad como derecho humano y propugna un enfoque basado en los derechos para todas las actividades educativas, considerando además dos elementos del proceso educativo y por lo tanto de su calidad: el desarrollo cognitivo y el estímulo del desarrollo creativo y emocional de los educandos (valores).

De acuerdo con la visión dominante mercantilista, la valoración y control de la calidad educativa se proponen como mecanismos de aplicación universal, aunque raramente se adoptan mediante consensos globales y son ejecutados por agencias internacionales que se presentan con una legitimidad no siempre clara. De forma periódica estas agencias realizan evaluaciones que buscan promover el análisis entre naciones, usando las comparaciones como insumos para la toma de decisiones relacionadas con el diseño y mejoramiento de las políticas educativas. De igual forma, cada uno de los países desarrolla sus propias prácticas evaluativas que en algunos casos replican las estrategias internacionales y en otros generan iniciativas autónomas.

Los mecanismos de valoración y control de la calidad educativa son mundiales y asumidos como legítimos, siendo responsables de su ejecución agencias internacionales como OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) con su brazo operativo PISA, (*Programme for International Student Assessment*) y el LLECE (Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación) brazo operativo de OREALC – UNESCO.

Para abandonar posiciones mercantilistas sobre la calidad educativa es medular comprender la educación como un derecho humano. El derecho humano a la educación ha sido interpretado y desarrollado a partir de tres lecturas¹¹. Desde la visión de los derechos humanos se encuentran dos tendencias, la *jurídica* que desarrolla las garantías y compromisos asumidos por los Estados en el nivel internacional; y la *sociopolítica* que se vincula con la idea de la educación como institución social que permite la emancipación, la construcción de proyectos vitales y el desarrollo de una ciudadanía crítica. Contrario sensu, una tercera lectura *privatizadora* niega que la educación

⁶ Acosta, L. s.f. El modelo educativo y su importancia en la calidad. CELEP. Perú.

⁷ Martínez, N. 2004. Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. Universidad de Murcia.

⁸ Instituto Dominicano de Evaluación e investigación de la calidad educativa. s.f. Procesos y logros de aprendizaje. En: <http://www.ideice.gob.do/index.php/programas/procesos-y-logros-de-aprendizaje>

⁹ OCDE. 2000. La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

¹⁰ UNESCO. Educación para todos. El imperativo de la calidad. 2005.

¹¹ Véase: Freire, P. 1987. *Pedagogía del Oprimido*. 36ª. Edición. Siglo XXI Editores: México D.F.; Méndez, M. 2013. El derecho a la educación y las edades mínimas de protección legal en Centroamérica. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Costa Rica.; y Sverdlick, I & Croso, C. (comp). 2010. *El derecho a la educación vulnerado. La privatización de la educación en Centroamérica*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas: Buenos Aires.



sea un derecho humano, siendo más bien un servicio cuyo acceso es de carácter individual, y consecuentemente se rige por una matriz economicista en la cual, la oportunidad educativa depende de las posibilidades socio-económicas, e incluso étnicas y de género.

El derecho humano a la educación se institucionaliza a partir de los instrumentos de derecho internacional del que son parte la mayoría de países latinoamericanos y caribeños: Declaración Universal de Derechos Humanos (Art. 2, inciso 2), Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (Art. 5, inciso 1a), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Art. 13), Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Art. 10) y Convención sobre los Derechos del Niño (Art. 29), Convención Americana sobre Derechos Humanos y sus protocolo facultativo sobre derechos económicos, sociales y culturales, dan cuenta de ello.

Los países de la región también han asumido una serie de compromisos políticos, como el Marco de Acción de Educación para Todos. Estas obligaciones asumidas por los Estados consolidan la existencia de un *régimen internacional* sobre el derecho humano a la educación, que prescribe medidas, monitorea el cumplimiento de compromisos, y posiciona temas postergados, incumplidos o inconclusos.

Estos instrumentos hacen referencia al menos a siete propósitos o fines de la educación. El primero es que la educación debe permitir el desarrollo y desenvolvimiento de la personalidad humana, además de su dignidad. Un segundo objetivo es la Educación en Derechos Humanos. El tercer objetivo se relaciona con la promoción y vivencia de la comprensión, la tolerancia y el respeto a la diferencia. El cuarto es la Educación para la Paz. El quinto objetivo requiere que la educación capacite a las personas para participar efectivamente en sociedad, que además se caracterice por ser libre. El sexto objetivo reconoce la responsabilidad de asegurar la igualdad de derechos entre los hombres y las mujeres y el último refiere la promoción por el respeto al ambiente.

En el seguimiento al cumplimiento de la agenda mundial en educación cabe añadir las últimas reuniones que inciden en las perspectivas latinoamericanas sobre el post 2015. Desde el 66° Período de Sesiones de la Asamblea General de Naciones Unidas en 2012 se creó el Grupo de Trabajo Abierto, de composición intergubernamental y en consulta con la sociedad civil y los organismos especializados para trabajar, de forma transparente e inclusiva sobre los objetivos de desarrollo sostenible. El Grupo de Trabajo Abierto presentó en 2014 diez metas relativas a educación¹².

En el marco del Programa de Educación Para Todos (EPT) fueron planteadas siete metas por su Comité de Dirección¹³, siendo avaladas en la Reunión Mundial sobre la EPT en Mascate en Junio de 2014, señalándose en la Declaración final que “Lograr para todos por igual una educación de calidad e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para 2030’ sea el objetivo global de la agenda de la educación para después de 2015”.

Por su parte, en la Consulta Colectiva de las ONG sobre Educación para Todos (CCONG/EPT) en Mayo de 2014 se apoyó el objetivo global de “Asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030”. Además se acogió la propuesta conjunta del Comité de Dirección de la EPT sobre la educación después de 2015, “especialmente su concepción de la educación como derecho humano fundamental...”¹⁴.

Con la entrada en vigor del derecho internacional de los derechos humanos, acogido por la inmensa mayoría de Estados, los sistemas educativos fueron llamados a promover la construcción de ciudadanías respetuosas de la dignidad y los derechos de todas las personas, provocando con ello una crisis esencial que obligó a redefinir el carácter mismo de

¹² Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals. 2014. Full report of the Open Working Group of the General Assembly on Sustainable Development Goals is issued as document A/68/970. Disponible: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1579SDGs%20Proposal.pdf>

¹³ Joint Proposal of the EFA Steering Committee on Education Post-2015. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227658E.pdf>

¹⁴ CCONG/EPT. 2014. Declaración final. Lograr el derecho a la educación después de 2015. Santiago. Página 20.



la educación, incluyendo la necesidad de construir nuevos significados de la calidad educativa, conforme las luchas históricas a favor de la igualdad, la justicia y la democracia ganaban terreno.

Aun así, el tránsito de la educación hacia los derechos humanos se encuentra en ciernes y debe enfrentar el duro embate del neoliberalismo, que sigue considerando la educación únicamente como un instrumento subordinado al mercado, consecuentemente como un tipo de servicio, no un derecho, que responde a los intereses de la economía, antes que de las personas. En ese contexto, resulta necesario e impostergable avanzar en la construcción de nuevos caminos para la educación, de modo que los avances en el acceso y la cobertura puedan ser complementados con una nueva visión de sus contenidos, metodologías y de su gobernanza.

Por ende, urge también construir nuevos significados del concepto de calidad, de modo que responda a las necesidades de cooperación y sororidad (más que de competencia), de solidaridad (más que de discriminación) y de disfrute de la diversidad (más que subordinación), es una tarea compleja, que convoca al consenso en la comunidad internacional acerca de los principios y valores que deben animar el nuevo enfoque.

Una cualidad de este nuevo concepto de calidad educativa es su característica sistémica, la cual favorece una visión integradora de estos significados, capaz de relacionar las partes y de sustituir el significado de "sumatividad" por el de "integralidad", por lo que este nuevo planteamiento hace evidente una cadena de influencias recíprocas y una metodología multidimensional que trasciende el rendimiento académico como elemento de medición de la calidad educativa y entiende la calidad como un atributo del derecho a la educación.

Al ser sistémica, esta propuesta busca la "equifinalidad", entendida como el principio de que un estado final determinado puede ser alcanzado por muchos medios posibles¹⁵. Este principio aplicado a la calidad educativa se refleja en el

respeto a cada uno de los contextos nacionales, sus particularidades, sus diferencias para alcanzar la situación deseada, pero también la capacidad de generar consensos regionales sobre la garantía y calidad de la educación, la participación y la gobernanza.

La construcción de un nuevo paradigma de calidad educativa congruente con los derechos humanos, se basa en una serie de principios:

La educación es un derecho humano reconocido en el derecho internacional y nacional. Consecuentemente, la calidad educativa debe tener como referente el marco conceptual y normativo que el derecho internacional de los derechos humanos ha establecido para la educación, incluyendo sus fines.

La calidad es un concepto complejo y totalizante, social e históricamente determinado, que se constituye en imagen (objeto de transformación educativa) y en patrón de la eficiencia del sistema educativo¹⁶. Uno de los retos centrales consiste en asumir una definición amplia y no reduccionista del concepto de "calidad educativa"¹⁷, que además implique "un enfoque holístico de aprendizaje a lo largo de la vida"¹⁸.

La educación comprende procesos individuales, familiares, comunitarios e institucionales que resultan determinantes para la construcción de los aprendizajes e involucran el cumplimiento de las obligaciones estatales y el ejercicio de los derechos y libertades públicas, colectivas e individuales. La calidad, por lo tanto, no está referida únicamente a la dimensión curricular, sino a todos los elementos que inciden en la realización del derecho a la educación, por lo tanto es multidimensional.

La calidad está vinculada también con las condiciones alrededor del hecho educativo, como: las vías de acceso a las escuelas, los programas

¹⁵ Compañ, E. El modelo sistémico aplicado al campo educativo. En: http://www.iaf-alicante.es/imgs/ckfinder/files/PUB_Modelo_sist%C3%A9mico_ES.pdf

¹⁶ Valdés, Héctor y García, Lisardo. La evaluación de la calidad en Cuba: tendencias continentales, retos y perspectivas. EN: Reflexionando sobre la calidad educativa. Consejo de educación de adultos de América Latina, México, 2004, p. 86

¹⁷ UNESCO. 2014. Informe Regional sobre Educación para Todos en América Latina y el Caribe. Op. Cit.

¹⁸ UNESCO. 2013. Agenda Educativa Post 2015. Op. Cit. Página 6.



sociales para mitigar la crisis económica y la pobreza, el transporte para las y los estudiantes, la seguridad en la escuela y el entorno, etc.¹⁹.

Las instituciones educativas no deberían interesarse exclusivamente por la consecución de buenos resultados de aprendizaje, sin considerar la realización de los otros fines de la educación, como por ejemplo: desarrollar la personalidad y las aptitudes del/a estudiante, inculcar el respeto a los derechos humanos y a la identidad del niño o la niña, construir relaciones de paz, tolerancia, igualdad y amistad entre los pueblos, etc.²⁰. La calidad, entonces, debe abarcar los propósitos “no académicos” de la educación, al comprender que las instituciones educativas son agentes de desarrollo integral de las personas y de las comunidades. Existen una serie de habilidades socioemocionales, que no solamente deben circunscribirse a las demandas del mercado²¹.

La calidad de la educación no puede ser medida únicamente con la aplicación de pruebas relacionadas con el aprovechamiento escolar y sus resultados, ya que éstas no siempre informan de los factores que inciden o no en la consecución de los fines de la educación. No obstante, las pruebas son mecanismos útiles cuando se combinan y complementan con otros procedimientos de monitoreo.

La calidad de la educación no puede ser medida con base en solo uno de los sujetos de los procesos educativos (las y los estudiantes). El hecho educativo incluye la complejidad de relaciones e interacciones que sobrepasan la relación dicotómica maestro – alumno y que comprometen a toda la estructura institucional y de política pública.

Se vive la calidad como un estado de bienestar no solamente del estudiante, del maestro-a y de otros actores del proceso educativo, sino un bienestar común que requiere la apertura de espacios para la participación en la toma de decisiones²².

La calidad educativa no debería concentrarse en la transmisión de los saberes hegemónicos sino más bien en la construcción del sentido comunitario de la educación, es decir, la recuperación de los saberes, conocimientos y prácticas de las comunidades diversas, incluyendo las indígenas originarias y plasmarlos en el currículo común²³.

La noción de calidad no puede seguir siendo vinculada con educación privada en desmedro de la educación pública. Asimismo sus resultados tampoco deberían promover políticas de gratificación y promoción del trabajo docente en tanto esto ha generado una brecha salarial entre los mismos trabajadores y trabajadoras de la educación²⁴.

El concepto de calidad educativa es dinámico y evoluciona con el tiempo y los cambios sociales, pero esto no debería significar que sea devorado por una lógica economicista y mercantil sino que debe primar su relación directa con los derechos humanos.

La calidad educativa tiene un carácter valorativo que viene dado por la evaluación; de forma congruente con los derechos humanos, el proceso de evaluación debe ser formativo y no sancionador en función de un juicio de valor que diferencia lo mejor de lo peor.

Este nuevo concepto de calidad educativa desde la perspectiva de los derechos humanos requiere de distintas **fuentes complementarias** que perfilan el marco analítico y conceptual:

1. El Marco de las 4 “A”: La Observación General No. 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas —inspirado en el trabajo de la entonces relatora especial de la ONU sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski—, desarrolló cuatro elementos constitutivos de la educación como un derecho humano:

¹⁹ Entrevista a Francisco Cevallos Tejada, Contrato Social por la Educación, Ecuador. 6 de agosto de 2014. San José.

²⁰ Artículo 29 de la Convención sobre los derechos del niño.

²¹ UNESCO. 2013. Educación y habilidades socioemocionales: Muchos avances, muchas preguntas. Boletín LLECE.

²² Entrevista a Diego Sevilla, Federación Estudiantes de Secundaria, Costa Rica. 5 de agosto de 2014. San José.

²³ Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Currículo de formación de maestros y maestras en educación técnica tecnológica productiva. En: http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Programas_Estudio/Educacion_Superior/Formacion_Tecnica/ftp%20electricidad%20industrial.pdf

²⁴ Gentili, P. Una mirada internacional sobre la calidad de la educación. Consulta Nacional sobre la calidad Educativa. Venezuela. En: <https://www.youtube.com/watch?v=aVBpu6khrFc>



Disponibilidad²⁵. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente, así como de las condiciones y servicios conexos, tales como instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, bibliotecas, etc.

Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos y todas, sin discriminación. La accesibilidad consta de tres dimensiones: No discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica.

Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los y las estudiantes y, cuando proceda, los padres, madres y personas responsables; este punto está supeditado a los objetivos de la educación y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza, que deben estar alineados a los fines y propósito de la educación.

Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales, étnicos y sociales variados.

Una quinta variable denominada **Rendición de cuentas**²⁶ fue añadida como resultado de la discusión conceptual, programática y comprensiva que impulsó la Relatoría Especial de la ONU sobre el derecho a la educación. Hace referencia por una parte a la obligación de los Estados de invertir hasta el máximo de sus recursos disponibles en la educación, y por otra a las necesidades y capacidades de la ciudadanía y la comunidad escolar para ser parte de sus procesos de gobernanza.

El marco del derecho a la educación clarificado por el Comité DESC se complementa con la Convención sobre los Derechos del Niño, que amplía los propósitos y el objeto de la educación. En su Comentario General No. 1, el Comité de los Derechos del Niño interpreta el derecho individual y subjetivo a una determinada calidad educativa y señala que la enseñanza debe girar en torno al niño, siendo su principal objetivo el desarrollo de su personalidad (pág. 9).

2. Guía conceptual basada en los derechos humanos:

UNICEF y UNESCO en 2008 desarrollan²⁷ una guía conceptual para la comprensión del enfoque de derechos humanos. Se sostiene que los estudios sobre el derecho a la educación y su calidad se han centrado mayoritariamente en el acceso a la educación pero se ha puesto menor énfasis en “lo que suceda una vez que estén en ella y la índole de la educación que reciban y, como consecuencia de ello, aunque vayan a la escuela, enormes cantidades de niños reciben una educación de calidad extremadamente deficiente, que no les inculca las competencias y los conocimientos que necesitan para salir por sí mismos de la pobreza”. La solución a esa problemática se encuentra en la implementación de una educación basada en derechos humanos, cuyos principios son:

- Universalidad e inalienabilidad.
- Indivisibilidad.
- Interdependencia e interrelación.
- Igualdad y no discriminación.
- Participación e integración.
- Habilitación.
- Rendición de cuentas y respeto del imperio de la ley.

Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos necesita de un marco general que aborde el **derecho a tener acceso**

²⁵ “Availability” en inglés.

²⁶ “Accountability” en inglés.

²⁷ El documento se intitula *Un enfoque de Educación para Todos basado en derechos humanos*.



a la **educación** (la educación en todas las fases de la niñez y después de esta; disponibilidad y accesibilidad de la educación, e igualdad de oportunidades), el derecho a una **educación de calidad** (programa de estudios amplio, pertinente e integrador; aprendizaje y evaluación basados en los derechos humanos, y entorno que no resulte hostil al niño, seguro y saludable) y el **respeto de los derechos humanos en la educación** (respeto a la identidad, de los derechos de participación y de la integridad).

3. Trilogía del derecho a la educación: El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) trabaja desde tres aproximaciones²⁸:

El **derecho a la educación** que condensa los postulados del Marco de las 4 "A".

Los **derechos en la educación** implican que "el proceso de enseñanza y aprendizaje se realice en un ámbito en el cual están garantizados todos los derechos de los diferentes actores de la comunidad educativa" (págs. 29-30). En este marco, los niños, niñas y adolescentes se deben considerar como sujetos de derechos, también se reconocen las responsabilidades y deberes que el Estado tiene con la comunidad escolar, incluyendo por supuesto los derechos humanos del gremio docente.

La **educación en derechos humanos** permite generar habilidades para su tutela y exigibilidad, a la vez que constituye piedra angular en el compromiso de las personas con sus comunidades y hacia los grupos más vulnerables.

4. Variables de la calidad educativa: la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNESCO²⁹ propone una serie de variables fundamentales para la comprensión de la educación de calidad desde los derechos humanos, consistiendo ellas en:

Relevancia se refiere al desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida en sociedad.

Pertinencia alude a la necesidad de flexibilizar la enseñanza para que la educación dé respuesta a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos.

Equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requieren.

Tabla 1. Marco elemental de la calidad educativa desde derechos humanos

	Marco de las 4 “A” – Comité DESC / Enfoque D.H.				
Variables de UNESCO/OREALC	Disponibilidad	Accesibilidad	Aceptabilidad	Adaptabilidad	Habilitación/ Participación*
Eficacia	√	√			√
Eficiencia	√	√			√
	Derecho “a” la educación		√	√	√
Pertinencia			√	√	√
Relevancia			Derecho “en” la educación		
Igualdad*	√	√	√	√	√

Fuente: Elaboración propia.

²⁸ En la entrevista ofrecida por Néstor López para el estudio, identificó esta trilogía como clásica para comprender el vínculo entre la educación y los derechos. 5 de agosto de 2014, San José. Debe reconocerse el aporte de Tomasevski (2004a) en el desarrollo de la trilogía.

²⁹ El informe se intitula *Educación de Calidad para Todos un asunto de Derechos Humanos*.



Eficacia y eficiencia son atributos de la acción pública que indican en qué medida se alcanzan los objetivos y se usan adecuadamente los recursos destinados a esta tarea (pág. 5).

Considerando esta diversidad de elementos, se presenta de forma esquemática los cruces conceptuales necesarios para comprender esta nueva construcción teórica/metodológica de la calidad educativa desde la perspectiva de los derechos humanos.

El cruce de las distintas variables da como resultado cuatro esferas que describen a la calidad educativa:

- Primera esfera de calidad, que contiene el **derecho “a” la educación**: en esta esfera se interrelacionan la Eficacia, Eficiencia, Disponibilidad y Accesibilidad. Entonces, en este plano se entenderá por calidad educativa la existencia de instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente, accesibles a todos sin discriminación, asequibles materialmente y al alcance de todos mediante la garantía de una educación pública. Esta **dimensión instrumental** debe demostrar eficacia y eficiencia en tanto el logro de objetivos y el uso adecuado de los recursos destinados a la educación.
- Segunda esfera de calidad que contiene el **derecho “en” la educación**: en esta esfera se interrelacionan la Pertinencia, Relevancia, Aceptabilidad y Adaptabilidad. En este plano se entenderá por calidad educativa que la forma y fondo (programas de estudio y métodos pedagógicos) de la educación sean aceptables, pertinentes y adecuados culturalmente, que la educación sea flexible adaptándose a las necesidades locales y contextuales. Esta **dimensión sustantiva** permitirá el desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida y construir proyectos de vida personales como también en relación a los otros.
- Tercera esfera de calidad que contiene elementos transversales como igualdad (concepto más

amplio que Equidad³⁰) y Habilitación/Participación (concepto que incluye y supera la Rendición de Cuentas): estos ejes transversales permean la discusión de las dos esferas anteriores y posicionan la responsabilidad estatal con la no discriminación y la educación en derechos humanos como requisitos para la calidad educativa.

- Cuarta esfera de calidad, tiene un carácter más general, se relaciona con la gobernanza de la educación. Es decir, con la responsabilidad de los Estados por cumplir con las obligaciones jurídicas y los compromisos políticos que emanan del sistema universal y regional de promoción y protección de los derechos humanos así como de los mecanismo de concertación, diálogo político y coordinación de carácter bi o multilaterales, y que consecuentemente exige la articulación de políticas e instituciones nacionales consistentes con esos parámetros. A pesar de la diversidad y heterogeneidad presente en la región, sí existe un mínimo de responsabilidades que todos los Estados deben asumir en la medida de que soberanamente han sido aceptadas frente a la comunidad internacional.

La calidad educativa debe tener como punto focal a las personas y a las comunidades en tanto sujetos de derechos. Las y los estudiantes y sus familias son sujetos de derechos mientras que las instituciones educativas, como garantes, tienen obligaciones³¹. Si la noción de calidad se hace efectiva sólo a partir de elementos materiales, se corre el riesgo de olvidar a los y las protagonistas, quienes pasan a ser simples objetos en el engranaje mercantil; en cambio un sujeto de derecho siempre conoce sus derechos fundamentales y es capaz de exigirlos, no solo para su propio bien sino

³⁰ Con la “equidad” como bandera quedaba claro que lo que se pretendía no era una igualdad formal y androcéntrica, la equidad permitiría el trato diferente para cada género dependiendo de sus necesidades, pero la equidad no ha traído los beneficios esperados porque es a lo sumo una meta social de la cual los gobiernos pueden excusarse aludiendo a toda clase de justificaciones, en cambio la igualdad es una obligación. La equidad no está aparejada a la no discriminación de manera que según cada quien entienda lo que es justo para las mujeres, así será la equidad que se les brinde. (Alda Facio, s.f.).

³¹ Plan Internacional.2012. La incidencia política por los derechos de los niños, niñas y adolescentes en américa latina: casos para el aprendizaje y reflexión, p. 98. Véase también: Entrevista a López, N.Coordinador de proyectos de educación y equidad. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO. San José, 5 de agosto de 2014.



para toda la comunidad, reivindicando el ideal de igualdad, reconociendo la diversidad y valorando la solidaridad³².

A partir de la construcción realizada, la calidad de la educación desde la perspectiva de los derechos humanos consiste en el “cumplimiento de los fines y propósitos de la educación que implican el desarrollo de las habilidades cognitivas (logros de aprendizaje) y socioemocionales (actitudes y valores), la garantía y ejercicio de la igualdad y la participación en todas las dimensiones de los procesos de enseñanza, así como el fortalecimiento y cumplimiento de las obligaciones jurídicas y los compromisos políticos que genera la gobernanza escolar en el plano local, nacional, regional e internacional”.

La mayor dificultad para adoptar un nuevo modelo de calidad educativa es el hecho de que el concepto de “calidad” es exógeno a la teoría educativa y a los propósitos de la educación, según señalan los instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos. Procurar, entonces, la “rehabilitación” de un concepto construido en el fragor de las nacientes sociedades industriales, y que en el último tiempo ha tomado centralidad en los resultados de aprendizaje, es una tarea compleja.

En términos simples, se propone que una educación que no realice, promueva y construya los derechos humanos, es una educación de baja calidad. Esta premisa no reduce los procesos educativos a mecanismos de exigibilidad y defensa de los derechos humanos, pero tampoco los excluye, dado que el conocimiento es el principal componente de la dignificación de la vida y es también blasón de la felicidad y del amor. De todas maneras, la migración conceptual desde el mundo de los negocios y la administración de empresas hacia el derecho a la educación, resulta complicada y en cierto sentido “forzada”.

Se reconoce que la idea de “calidad educativa” se encuentra firmemente enraizada en los sistemas educativos de la región y es a la vez afirmada entre las

autoridades políticas como uno de sus compromisos fundamentales. Con esa misma vehemencia, algunos organismos y estudiosos promueven una visión utilitarista de la calidad de la educación, que lejos de impulsarla hacia los verdaderos objetivos de la educación, tiene como efecto la segmentación de las oportunidades educativas y la reducción de esos objetivos a los mandatos del mercado, sin considerar las necesidades de carácter social, étnico y cultural de nuestros pueblos.

La propuesta permite desarrollar una mirada integral y sistémica que no simplifica la calidad educativa al rendimiento académico sino que despliega un abanico de posibilidades para que los Estados generen por un lado política pública y por el otro lado evalúen su real garantía en el derecho a la educación. Esta mirada de la calidad debería transformarse en un motor para que tanto el Estado como la sociedad recuperen el verdadero sentido de la educación como un derecho humano.

Esta concepción no reduccionista de la calidad invita también a implementar sistemas de evaluación capaces de considerar al proceso educativo desde su perspectiva holista, sistemas democráticos y participativos que rescaten la experiencia y vivencia de los actores, capaces de trascender las lógicas mercantiles y cumplir el verdadero rol formativo que debe tener la evaluación más allá de una competencia por ocupar el primer lugar.

Referencias bibliográficas

ACOSTA, L. s.f. El modelo educativo y su importancia en la calidad. Centro de Estudios de Líderes Emprendedores de la Palabra (CELEP). Perú.

CCONG/EPT (2014). Declaración final. Lograr el derecho a la educación después de 2015. Santiago. Página 20.

COMPAÑ, E. s.f. El modelo sistémico aplicado al campo educativo. En: http://www.iaf-alicante.es/imgs/ckfinder/files/PUB_Modelo_sist%C3%A9mico_ES.pdf

FEDERACIÓN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, COSTA RICA (2014). “Entrevista a Diego Sevilla”. 5 de agosto. San José.

CONTRATO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN EN EL ECUADOR. (2014) “Entrevista a Francisco Cevallos Tejada”. 6 de agosto. San José.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN IPE-UNESCO. (2014). “Entrevista a López, N. Coordinador de proyectos de educación y equidad”. San José, 5 de agosto.

³² Magendzo, A. 2001. El derecho a la educación, una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos. En: <http://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique9/Magendzo.pdf>



ESCUADERO, J. (2002). La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes? Barcelona: Ariel.

FACIO, A.s.f. ¿Igualdad y/o equidad? Nota para la igualdad N° 1. Políticas que transforman, una agenda de género para América Latina y el Caribe. En: http://www.americalatinagenera.org/es/documentos/centro_gobierno/FACT-SHEET-1-DQEH2707.pdf

FREIRE, P. (1987). Pedagogía del Oprimido. 36ª. Edición. Siglo XXI Editores: México D.F.

GENTILLI, P. s.f. Una mirada internacional sobre la calidad de la educación. Consulta Nacional sobre la calidad Educativa. Venezuela. En: <https://www.youtube.com/watch?v=aVBpu6khrFc>

Instituto Dominicano de Evaluación e investigación de la calidad educativa. s.f. Procesos y logros de aprendizaje. En: <http://www.ideice.gob.do/index.php/programas/procesos-y-logros-de-aprendizaje>

MAGENDZO, A. (2001). El derecho a la educación, una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos. En: <http://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique9/Magendzo.pdf>

MARTÍNEZ, N. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. Universidad de Murcia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. Currículo de formación de maestros y maestras en educación técnica tecnológica productiva. En: http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Programas_Estudio/Educacion_Superior/Formacion_Tecnica/fttp%20electricidad%20industrial.pdf

OCDE. (2000). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

PLAN INTERNACIONAL (2012). La incidencia política por los derechos de los niños, niñas y adolescentes en américa latina: casos para el aprendizaje y reflexión.

UNESCO. 2005 Educación para todos. El imperativo de la calidad.

UNESCO. 2007. Educación de calidad para Todos. Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Buenos Aires.

UNESCO. 2013. Educación y habilidades socioemocionales: Muchos avances, muchas preguntas. Boletín LLECE.

UNESCO. 2013b. Agenda Educativa Post 2015. América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO.

UNESCO. 2014. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/2014. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

UNESCO. 2014. Informe regional sobre Educación para Todos en América Latina y el Caribe. Documento elaborado para la Reunión Mundial de Educación para Todos, Muscat. En: http://consultacalidadeducativa.me.gob.ve/wp-content/uploads/2014/07/Informe-Am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe_EPT_2014.pdf

UNESCO. Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos al 2015.

VALDÉS, H. & García, L. 2004. La evaluación de la calidad en Cuba: tendencias continentales, retos y perspectivas. EN: Reflexionando sobre la calidad educativa. Consejo de educación de adultos de América Latina, México.





Canegra Quispe
Viceministro de Interculturalidad
Ministerio de Cultura

Llanto
Directora del CILA
UNMSM



Educación popular, calidad educativa y “buen vivir”

Benito Fernández F.

Licenciado en Filosofía, docente de la Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés de la Paz, Educador Popular y activista en Derechos Humanos.

La “calidad educativa” se ha convertido en un lugar recurrente de debate y propuesta para quienes desde diferentes horizontes, estado y sociedad civil, organismos internacionales, ministerios de Educación, organizaciones de base... están involucrados, directa o indirectamente, en la problemática educativa.

Lo que resalta en estos debates es la pluralidad de enfoques, y por tanto de sentidos que se la a la calidad educativa. Se trata, en efecto, de una categoría íntimamente ligada a las visiones y a los proyectos políticos presentes o en incubación en nuestras sociedades. Tal vez los dos polos en que se concretan estas visiones están en “la educación como excelencia” versus la “educación como derecho”.

En la primera, la calidad educativa aparece estrechamente ligada a los resultados de la enseñanza donde lo importante resulta ser el grado de cumplimiento de las metas educativas, el rendimiento escolar, expresado en indicadores verificables. El ser “competente” en determinada área o especialización es considerado un factor esencial para la inserción exitosa en la sociedad y el acceso al mercado laboral.

Para lograr esos resultados “de calidad” es importante contratar educadores y docentes “competentes”, y realizar inversiones substanciales

en la infraestructura, coliseos, salas de todo tipo, campos deportivos... Junto a estos elementos externos, los aspectos organizativos: planificación, administración, informes académicos, promociones... Una gestión eficiente (uso de los medios) y eficaz (buenos resultados) proporciona a la institución educativa una “marca” de calidad”, base para su imagen y promoción social.

El enfoque de la excelencia ha tenido, entre otras consecuencias:

- la mercantilización de la educación, vista como un “servicio” que debe ser pagado de acuerdo a las posibilidades del “cliente”. El educando consumidor más que sujeto educativo. La institución educativa es entendida más que como “servicio público”, como una agencia de servicios encargada de satisfacer “eficazmente” a unos consumidores que hacen valer sus intereses particulares.
- Se pierde poco a poco la perspectiva de la gratuidad de la educación, y se amplía la brecha entre educación privada y la educación pública;
- La educación de primera, de segunda, de tercera, dependiendo del bolsillo de quienes acceden a ella. La elitización de la educación. Calidad versus Igualdad;
- la educación simplemente como un medio para una mejor inserción en la sociedad y el mercado.
- La imposición de visiones ideológicas y culturales, que no respetan la pluralidad ideológica y la diversidad de culturas.
- Abandono y repitencia debido a factores de no pertinencia de los aprendizajes o la poca atención a las características de los educandos.

Sin negar la importancia de tomar en cuenta los factores que hacen a una enseñanza de calidad y excelente, la educación como derecho pone mayor énfasis en la democratización de la educación, le educación como bien social público, la pertinencia de los aprendizajes, los contextos de donde provienen y en los que se desenvuelven los sujetos educativos, el modelo de sociedad al que apunta la educación... Es decir, el educando llamado a realizarse como ser humano junto y en solidaridad con los demás seres humanos.



En este contexto de debate sobre la “calidad educativa”, se da paralelamente otro debate no menos importante, que es acerca del horizonte que se traza la humanidad. Es decir, sobre el sentido global de nuestro ser en el mundo en un contexto de globalización y de crisis planetaria.

La crisis económica y financiera, es al mismo tiempo una crisis de sobrevivencia de la especie humana y de la vida en el planeta Tierra. La inseguridad alimentaria, la sobreexplotación de las fuentes energéticas no renovables, el incremento de la carrera armamentística y los conflictos bélicos, el cambio climático, todo ello con graves consecuencias sobre todo en los países más pobres, donde ha crecido de forma alarmante la brecha entre ricos y pobres, la violencia y la inseguridad ciudadana, y se ha incrementado el desempleo, la pobreza y el hambre, obligando a millones de familias a buscar lugares más seguros, pero muy riesgosos también, a través de la migración masiva.

Se trata, en otras palabras, de una crisis de civilización y de paradigma de modelo de desarrollo y de mundo que queremos. Nuestro gran desafío será “la construcción de un mundo en el que valga la pena vivir”¹.

Y aquí nos encontramos con el “buen vivir”, el “vivir bien”, la “vida plena”, como alternativas inspiradas en la experiencia de los pueblos indígenas de nuestra América, y que se han vuelto discurso en numerosos documentos y en las Constituciones de los países, particularmente andinos².

La Educación Popular, comprometida con los procesos de liberación y emancipación, ha encontrado en el “buen vivir” un sentido ético y político que enriquece su comprometida trayectoria a favor de la liberación de los pueblos.

Desde la educación popular y el paradigma del “vivir bien” nos preguntamos de qué forma la EP

hace aportes al debate actual sobre la “calidad educativa”, enriqueciendo el enfoque de la “educación como derecho” y contribuyendo a innovar este campo de la pedagogía actual.

El posicionamiento de lo pedagógico en la educación popular

En la producción teórica de la EP, la reflexión sobre la calidad educativa es algo relativamente nuevo. El componente pedagógico de la EP estuvo por mucho tiempo subordinado a la cualidad política del discurso y la práctica de los educadores populares. Para muchos lo verdaderamente importante no ha sido ni es el debate pedagógico sino el debate político.

La necesidad de una mayor profundización pedagógica en la EP surge a raíz de la crisis de identidad y ubicación de la EP en la década de los 90, en pleno auge de las políticas de ajuste estructural y del neoliberalismo. Se abre un debate que gira en torno a la “refundamentación de la EP”³.

Jorge Osorio al hacer el balance de la refundamentación de la educación popular resalta el déficit pedagógico en la EP:

“La crisis no sólo es de dirección y de intencionalidad político-ética sino que también es pedagógica. La pedagogía se fue diluyendo en cuanto componente del análisis de la práctica de la educación popular, lo que ocasionó que ésta se fuera haciendo rutinaria y vacía de contenidos; haciéndose algo superficial. Esta situación produjo que las acciones de educación popular bajaran de calidad y su intencionalidad propiamente

¹ Slogan de la VIII Asamblea Mundial del ICAE, Malmö, Suecia, junio 2011.

² Acosta, Alberto y Martínez, Esperanza (comp.): “El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo”, Abya-Yala, Quito 2009; Schavelzon, Salvador: “Plurinacionalidad y vivir bien/buen vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes”, Abya Yala, Clacso, Quito 2015.

³ Destacamos entre la abundante bibliografía de la época los trabajos de Rocío Tábora: “Pedagogía y Educación Popular. Elementos para el debate sobre educación en América Latina”, p/m., Tegucigalpa, mayo 1995; “La producción de conocimientos para la refundamentación de la educación popular” (1990-1994), p/m, Santiago de Chile, febrero 1995; “Educación y política en América Latina: tensiones y afirmaciones emergentes para una refundamentación de la Educación Popular”, Papeles del CEAAL, n.7, Santiago Nov. 1994; “Pedagogía y Política”, Rev. APORTES, n. 41, Dimensión Educativa, Bogotá, marzo 1994; “Educación popular. Refundamentación”, IB., n.46, oct. 1996. Memoria del Taller sobre Refundamentación de la Educación Popular. Nuevos escenarios y nuevos discursos en la EP”, Pátzcuaro, Feb. 1996. Varios artículos de La Piragua 12-13, Santiago 1996. Carlos Nuñez: “¿Refundamentación de la educación popular?”, en Rev. LA PIRAGUA, CEAAL, n. 18, II/2000, México, pp.30-33.



educativa. Se confundió la pedagogía con la política y lo propiamente educativo quedó muy sesgado y muy difuso e las prácticas concretas⁴.

Los temas que apuntaban el reposicionamiento de lo pedagógico en la EP tenían que ver con la diversidad de los sujetos y contextos, la relación teoría/práctica y el rol investigativo de los educadores populares.

La EP trabajó por muchos años con conceptos bastante homogéneos como ser el de sujetos revolucionarios (fundamentalmente la clase obrera) y el Movimiento Popular. El neoliberalismo, a través de la flexibilidad laboral y el desarrollo de la economía informal, relativizó el rol asignado por la EP a la clase obrera y trabajadora. Si a eso añadimos el fracaso de los socialismos de cuño autoritario y la emergencia de nuevos actores en el escenario político, como los jóvenes, las mujeres, los indígenas, se abre el interrogante de cómo trabajar las diferencias de los sujetos, las subjetividades, con perspectivas e identidades diversas.

En relación a los contextos, la EP avocada al trabajo más directo con los movimientos y organizaciones sociales, descuidó los espacios escolares y académicos, espacios fundamentalmente estatales, donde el tema de los procesos de enseñanza/aprendizaje se hacen más relevantes, dando cabida a teorías innovadoras, como el constructivismo. De hecho la “calidad educativa” ha sido una discusión permanente y renovada particularmente en estos espacios. El ascenso de las izquierdas a espacios democráticos de poder a niveles sobre todo locales y municipales abre para la EP nuevos desafíos como el de la Incidencia en Políticas Públicas.

La relación teoría/práctica en la EP y la generación de nuevos conocimientos, estaba de alguna manera atrapada en el marxismo y la metodología dialéctica, con dificultades para cuestionar las propias certezas, y abrirse al diálogo con otras corrientes en una perspectiva de inter/transdisciplinaridad. La producción teórica de la EP,

vía IAP y la sistematización de experiencias, ha sido escasa y a veces lejana de las prácticas desarrolladas por los educadores populares. La “deconstrucción” (Mejía 1996:19-30)⁵, el “diálogo cultural” (Germán Mariño)⁶, la “interlocución de saberes” (Mario Osorio)⁷, la “recreación metodológica” (Alfredo Guiso)⁸ cuestionan la versión puramente racionalista de la “conciencia crítica” y la metodología dialéctica para abrirse a los planteamientos de pensamiento complejo y plural.

Finalmente, y no podía ser de otra forma, a la luz de las anteriores reflexiones cobra nuevos sentidos el “rol” del educador popular. En la línea de la Pedagogía Crítica, no será suficiente entenderlo sólo como activista comprometido con las luchas populares, o simplemente “facilitador” de procesos educativos, sino como actor en el campo pedagógico y del conocimiento, como “intelectual transformativo” (McLaren, Giroux) o como “investigador de la práctica” (Kemmis), abocado a cuestionar el orden cultural establecido, a elaborar diferentes tipos de conocimiento con potencial de cambio de las injusticias e inequidades existentes.

El reposicionamiento de lo pedagógico en la EP va unido a la preocupación por la calidad educativa de los procesos de educación popular, de forma que éstos sean significativos para los sujetos con los que se trabaja, que tomen en cuenta la diversidad de sujetos y contextos, y por tanto la pertinencia cultural más en consonancia con el pensamiento complejo y el pluralismo epistemológico.

La educación popular hoy día ha asumido plenamente en su agenda el debate pedagógico, y se ha alineado con la lucha por una educación de calidad, universal y gratuita. Reflejo de ese compromiso es su participación activa en el tema

⁴ Jorge Osorio: “Hacia un balance de la refundamentación de la educación popular”, en Rev. APORTE, n.46, 1996, Dimensión educativa, Bogotá, pp. 9-17.

⁵ Marco Raúl Mejía J.: “Pedagogía, política y poder”, en Rev. LA PIRAGUA, n.12-13, CEAAL, Santiago 1996 pp. 19-30.

⁶ Germán Mariño: “El diálogo cultural. Reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica”, En RE APORTE, n. 41, Dimensión educativa, Bogotá 1994, pp.95-122.

⁷ Mario Osorio M.: “La pedagogía de la neomodernidad o la pedagogía de la interlocución de los saberes en el EP”. IB., pp.9-18.

⁸ Alfredo Guiso: “Sospechas y supuestos para la recreación metodológica en las propuestas de educación popular hoy”, en CEAAL, Metodología de la Educación Popular hoy, Bogotá 1998, pp.23-38.



de incidencia en políticas públicas educativas⁹ en el marco de la educación como derecho a lo largo de toda la vida. En muchos casos estas políticas educativas ven en la educación popular un componente innovador por su cercanía a los sectores populares y excluidos, y su propuesta de participación y desarrollo de la conciencia crítica.

Educación popular y buen vivir

Si entendemos la educación popular como un conjunto de procesos de aprendizaje articulados a los procesos de liberación de los pueblos, desde opciones éticas, políticas, pedagógicas y epistemológicas, el “buen vivir” actualiza y enriquece el tradicional concepto de sociedad “sin explotadores ni explotados”, sociedad de hermandad, libertad y justicia social, horizonte utópico de los discursos de la EP.

En la trayectoria de la EP este horizonte asume diferentes formas: en sus inicios predominó el “socialismo” como rostro concreto de esa utopía, pero después ha evolucionado en formas como la “democracia participativa”, con plena vigencia de los derechos humanos, individuales y colectivos, y, recientemente, su adscripción al “buen vivir”.

Para la EP la calidad educativa debe estar íntimamente ligada a este horizonte utópico. Se trata de una apuesta ética y política que le da sentido al accionar del educador popular.

¿Por qué la EP se adscribe al “buen vivir”?

Porque es el que mejor traduce hoy día ese horizonte utópico, cuyos antecedentes son milenarias tradiciones religiosas (“el reino de Dios”) o ideales presentes en todas las revoluciones que se han dado en la historia de la humanidad. El “buen vivir” está además en el corazón de los pueblos indígenas y en el centro de las grandes contradicciones por la que atraviesa hoy día nuestro mundo globalizado, los humanos estamos volviendo nuestra casa inhabitable. El “buen vivir”

cuestiona el poder o los poderes que están llevando al mundo a su destrucción y el darwinismo social que impregna nuestras sociedades. Al mismo tiempo abre pistas promisorias de transformación en lo económico, político y cultural.

¿Qué implica asumir la perspectiva ética y política del “buen vivir”?¹⁰

Qué anuncia

- opción por la vida, en todas sus manifestaciones: la vida humana, sin discriminación y exclusión, y la vida de la naturaleza. Opción por la “vida plena”, “recuperar el sentido de la vida”¹¹.
- el universo y el planeta tierra son nuestra casa, nuestro hogar, para nosotros y para las futuras generaciones;
- El cuidado de la naturaleza, la Madre Tierra (Pachamama)¹², nos lleva a reconocer los derechos de la naturaleza del mismo nivel que los derechos humanos, individuales y colectivos. La justicia social y ecológica no pueden ser disociadas porque ambas sirven al desarrollo de la vida;
- La afirmación de la diversidad al interior de la especie humana. Vivir en diversidad es reconocer la historia y la cosmovisión mía y del otro. Reconocer nuestras historias desde el respeto mutuo, luchar por los mismos derechos por la vida desde la diversidad en igualdad de condiciones. Afirmar, por tato, la dignidad inherente de todos los seres humanos y su potencial intelectual, artístico, ético e espiritual.

⁹ La Revista LA PIRAGUA dedica a esta temática dos números: “Incidencia en políticas educativas”, n.22, CEAAL, Panamá, 2005; y “Incidencia en políticas educativas: construyendo poder”, n.26, CEAAL, Panamá, 2007.

¹⁰ Son ilustrativos sobre este punto la Carta de la Tierra (Río de Janeiro 1992) la “Declaración universal del Bien Común de la Tierra y la Humanidad (D’ Escoto B., Miguel y Boff, Leonardo, 2010), la Declaración final Cumbre de los Pueblos en Río +20 por Justicia Social y Ambiental. En defensa de los bienes comunes, contra la mercantilización de la vida” (Río de Janeiro, 2012), Carta Encíclica LAUDATO SI, sobre del cuidado de la Casa Común, del Papa Francisco, Roma 2015).

¹¹ Sumak Kawsay, Sumak Qamaña en idiomas quechua y aymara. En aymara, *suma* es bien y *qamaña* es vivir. Pero *qamaña* es una forma de vivir y pensar de forma equilibrada y espiritual de estar consigo mismo, con el otro y con la naturaleza.

¹² “Para los pueblos, la Pachamama es vida, es como el vientre de nuestra madre, ella nos abriga, nos alimenta, nos da trabajo, en ella encontramos la alegría, por eso hay que cuidarla, hay que quererla, porque es la vida misma”. (Blanca Chancosa, lidereza quechua).



- La defensa de todo lo que interviene en el desarrollo de la vida: agua, bosques, aire, la vida animal, alimentos, medicinas, las lenguas, las expresiones culturales y artísticas, los saberes populares, las religiones, la educación, la salud ...considerados bienes comunes, no sujetos a transacciones mercantiles¹³.
- Afirmación y desarrollo de los valores esenciales al cuidado de la vida: La reciprocidad, la solidaridad, la igualdad, la libertad, el respeto mutuo en la diversidad, la complementaridad, entendida como apoyarse mutuamente para desarrollar e impulsar sueños conjuntos; la convivencia pacífica con todos los seres humanos y con los seres de la naturaleza porque todos somos hijos e hijas de la Madre Tierra y somos corresponsables por el mismo destino común; la compasión por todos los que sufren en la sociedad y la naturaleza; el espíritu de cooperación, de hermandad universal y de amor incondicional.
- Valores a resaltar en nuestro convulsionado mundo de guerras y rechazos son la paz y la hospitalidad¹⁴ ante la violencia y las persistentes olas de la migración.
- El cambio en las relaciones de poder, más democrático y participativo, la convivencia intercultural, que reconozca y aplique las diversas formas de participación, y la autodeterminación de las nacionalidades indígenas.

Que denuncia

El Buen Vivir es portador de un claro mensaje contestatario del actual sistema mundial hegemónico, depredador del medio ambiente, consumista y explotador de la fuerza de trabajo, a favor del incremento del capital y contra la vida¹⁵.

Por ello denuncia¹⁶:

- La actual matriz civilizatoria, de corte capitalista, mercantilista, consumista y racista, basada en la expropiación de los recursos naturales y la explotación de la fuerza de trabajo con objetivos de optimizar beneficios para unos pocos países, grupos de poder y personas a costa de las mayorías y de la naturaleza;
- Los modelos desarrollistas y extractivistas.
- La privatización de los recursos naturales y servicios estratégicos.
- Los agrotóxicos y transgénicos, que envenenan la tierra, atentando contra la soberanía alimentaria y la alimentación sana, siendo causantes de muchas enfermedades.
- La militarización de los Estados y territorios.
- Los mecanismos perversos que hacen posible y perpetúan el tráfico con la vida como los tratados de libre comercio que ponen candados jurídicos al impedir que los pueblos intervengan.
- El consumismo y el pragmatismo, que contradicen los valores esenciales a la vida, que no es tener más objetos aunque sean inútiles, y desmovilizan a la gente, despolitizándola e impidiendo una verdadera participación en la transformación.
- La razón instrumental y la tecnología, de matriz occidental y colonial, cuando es asumida como pensamiento único y herramienta eficaz en la solución de los problemas.
- El uso “ideológico” del “buen vivir”, contradictorio de la “práctica del Buen Vivir”. Si bien el “buen vivir” forma parte de las Constituciones y ha impregnado el discurso y las campañas políticas, de gobiernos que buscan legitimarse como un símbolo de progresismo y alternatividad al modelo capitalista sucede que en la práctica promueven políticas de desarrollo con un fuerte componente extractivista y depredador de los recursos naturales, persiguiendo y

¹³ D' Escoto B., Miguel y Boff, Leonardo: “Declaración universal del Bien Común de la Tierra y la Humanidad”, en Rev. América Latina en Movimiento, número 453, marzo 2010, ALAI, Quito, pp.25-29.

¹⁴ Cit., art. 15, p. 29.

¹⁵ Los planteamientos del “buen vivir” están todavía abiertos al debate, que muestran diferentes tendencias e interpretaciones. Los debates en Europa son impulsados, entre otros, por el Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo de la Fundación Rosa Luxemburg, y difundidos en publicaciones: “Alternativas al capitalismo/colonialismo del siglo XXI”, Abya Yala, Quito 2013; Schavelzon, Salvador: “Plurinacionalidad y vivir bien/ buen vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes”, Abya Yala, Clacso, Quito 2015.

¹⁶ Ver en particular, la Declaración final Cumbre de los Pueblos en Río +20 por Justicia Social y Ambiental. En defensa de los bienes comunes, contra la mercantilización de la vida” (Río de Janeiro, 2012).



criminalizando a quienes desde la sociedad civil y las organizaciones indígenas se oponen a esas políticas.

- La folklorización de las culturas, objeto de consumo y no portadoras de visiones y propuestas de transformación social;
- La desigualdad, la discriminación, el racismo.
- La llamada “economía verde”, una de las expresiones de la actual fase financiera del capitalismo que también hace uso de los viejos y nuevos mecanismos, tales como la profundización de la deuda pública-privada, el superestímulo del consumo, la propiedad y concentración de las nuevas tecnologías, los mercados de carbono y biodiversidad, el acaparamiento y extranjerización de la tierra y las alianzas públicas-privadas, entre otros.

Que propone

La construcción de sociedades y formas de relacionamiento entre los seres humanos y con la naturaleza, y a favor de la vida en todas sus manifestaciones, no será posible sino en la lucha y alianza entre quienes apuestan por la vida, en primer plano las organizaciones de los pueblos indígenas comprometidas con la defensa de la vida.

En nuestro actual contexto, con hegemonía del capital, esta lucha asume entre otras metas:

- La consolidación de los derechos reconocidos y adquiridos a nivel internacional y de los países, ampliándolos y exigiéndolos, a través de la movilización y la participación directa en los escenarios políticos de toma de decisiones.
- El ejercicio de la autodeterminación de los pueblos indígenas para la consulta y al consentimiento libre, previo e informado, sobre la explotación y uso de los recursos naturales basado en los principios de buena fe y vinculante, de acuerdo con el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas, 2007.
- Una consigna de particular importancia en estas movilizaciones es el reconocimiento de la Deuda

histórica, Social y Ecológica¹⁷ y la cancelación de deudas económicas injustas.

- El establecimiento de una amplia red de seguridad y protección social, entendida como un derecho humano, así como políticas públicas que garanticen formas de trabajo digno.
- La defensa de los espacios públicos en las ciudades, con gestión democrática:
- El desarrollo de la economía cooperativa y solidaria, como un nuevo paradigma de producción, distribución y consumo, en la perspectiva de la soberanía alimentaria.
- El cambio de matriz energética, impulsando un nuevo modelo basado en energías renovables descentralizada y que garantice energía para la población y no para las corporaciones.
- La libertad de expresión y organización, con la democratización de los medios de comunicación y el fortalecimiento de organizaciones y colectivos particularmente afectados en sus derechos individuales y colectivos, en especial las mujeres y los pueblos indígenas.

Calidad de los aprendizajes desde el “buen vivir”

La opción ética y política por el “buen vivir” debe reflejarse en la dimensión pedagógica y en la “calidad educativa” de la que es portadora la educación popular. El “buen vivir” necesita personas, comunidades y colectivos que asuman sus planteamientos y se inserten consciente y organizadamente en las luchas por la vida.

Se trata, en algunos casos, de reforzar planteamientos pedagógicos desarrollados por la EP, pero también de incorporar elementos nuevos a esos planteamientos desde la perspectiva del Buen Vivir.

¹⁷ “Hay una verdadera «deuda ecológica», particularmente entre el Norte y el Sur, relacionada con desequilibrios comerciales con consecuencias en el ámbito ecológico, así como con el uso desproporcionado de los recursos naturales llevado a cabo históricamente por algunos países. Las exportaciones de materias primas para satisfacer los mercados en el Norte industrializado han producido daños locales”. (Carta Encíclica LAUDATO SI, sobre el cuidado de la Casa Común, del Papa Francisco, Roma 2015).



Haremos el intento tomando en cuenta elementos claves del proceso educativo.

1. Las concepciones del aprendizaje.

Asumir coherentemente que el aprendizaje es vida, y que la vida es aprender. Procesos de vida y procesos de aprendizaje son, en el fondo, la misma cosa.

“Se aprende durante toda la vida y mediante todas las formas de vivir. Procesos cognitivos y procesos vitales se encuentran...Conocer es un proceso biológico. Cada ser, principalmente el ser vivo, para existir y para vivir tiene que flexibilizarse, adaptarse, reestructurarse, interactuar, crear... tiene que convertirse en un ser que aprende, en un sujeto aprendiente. En caso contrario muere. Así ocurre también con el ser humano” (Leonardo Boff).

Aprender desde la situación de exclusión y a partir de las capacidades intelectuales, éticas, culturales, espirituales, organizativas y comunicacionales de todos aquellos que sienten vulnerados sus derechos y aspiran a una vida digna.

Aprender desde la diversidad de sujetos y contextos.

2. Los objetivos de la educación tensionados hacia la construcción de un nuevo paradigma civilizatorio, un nuevo modelo de persona y políticas educativas eficaces y participativas para la democratización, equidad y pertinencia de los aprendizajes.

Ambos aspectos interactúan. El nuevo modelo de persona se afirma ya en el proceso de construcción de la alternativa.

Tomando en cuenta las metas señaladas en el anterior punto son objetivos trascendentales formar actores y sujetos políticos de cambio. Ciudadanos interculturales imbuidos de una conciencia planetaria.

Fortalecimiento de las economías locales y solidarias, con gestión autónoma, dándole contenido concreto a la autodeterminación en

la satisfacción de las necesidades económicas, sociales y culturales (sostenibilidad social) y a la preservación de la naturaleza (sostenibilidad ecológica).

Las cualidades más importantes de la persona comprometida con este proyecto emancipador son el compromiso, la capacidad crítica, la autonomía intelectual, la creatividad y el ser solidario.

En el marco del buen vivir la calidad de la educación no puede ser elitista, de acuerdo a los muchos o pocos recursos que tenga la gente, su capacidad adquisitiva, sino afirmada como un derecho universal en función de las necesidades educativas de las personas. Políticas públicas inclusivas llevadas a la práctica será un indicador importante del buen vivir.

3. Contenidos ética, política y culturalmente relevantes.

- defensa y promoción de la vida, como hilo conductor del currículo;
- los derechos humanos, individuales y colectivos, junto a los derechos de la naturaleza;
- visibilizar mecanismos políticos, sociales y culturales atentatorios al disfrute de los bienes públicos que garantizan esos derechos;
- el derecho a una educación pública, gratuita y de calidad, clave para garantizar una vida digna, sobre todo de las clases populares;
- desmontaje de la cultura del pragmatismo y el consumismo;
- análisis de los problemas emergentes que afectan a la humanidad y a la naturaleza y búsqueda de alternativas;
- afirmación de la interculturalidad, recuperar saberes y conocimientos a favor de la vida;
- afianzar valores que promueven la vida: solidaridad, justicia, reciprocidad, espiritualidad, hospitalidad...;
- el horizonte político de una democracia participativa intercultural;



- alternativas populares al desarrollismo y extractivismo;
- comunicación alternativa, formas no cooptables de elaborar y difundir mensajes.

4. Estrategias, métodos y técnicas que faciliten el interaprendizaje y el diálogo intercultural.

Cobra particular importancia el interaprendizaje, los métodos y técnicas participativos, enfocadas con carácter cooperativo y colaborativo.

Destacamos por su potencial de interaprendizaje el diálogo intercultural.

Muchas de estas estrategias ya han sido utilizadas exitosamente en la Educación Popular. Pensemos en las metodologías de la deconstrucción, de la IAP y la sistematización participativa. Propuestas y prácticas que aportan sustantivamente a la “calidad educativa”, orientada al “buen vivir”.

Sin embargo, no siempre logran superar la persistente barrera que tradicionalmente ha separado los conocimientos “científicos” y “técnicos” de los conocimientos insertos en las culturas populares, particularmente indígenas. Encontramos todavía limitaciones para trabajar pedagógicamente las múltiples subjetividades que concurren en el campo popular en el marco de una “pedagogía de la diversidad”, de una “pedagogía de la vida y para la vida”, donde las identidades culturales encuentren el clima apropiado para su afirmación en la relación intercultural orientada hacia la transformación¹⁸.

Es relevante, entonces, incorporar el pensamiento complejo, la inter/transdisciplinaridad y la incertidumbre en el tratamiento de los temas

emergentes que hacen a la defensa y promoción de la vida¹⁹.

El uso y desarrollo de las lenguas originarias en los espacios educativos. La lengua no es mero instrumento de comunicación, sino que refleja la historia, la visión y los saberes acumulados que tienen los pueblos sobre la realidad. Rescatarla y promoverla es requerida para afirmar la propia identidad cultural, siendo clave en el diálogo intercultural.

Las diversas expresiones artísticas han sido también herramientas que permiten el aflorar de las subjetividades, con sus potencialidades propias y diversas, huyendo de la homogenización.

Enraizada en la tradición freiriana y del teatrero brasileño Augusto Boal encontramos hoy día el Teatro del Oprimido (TDO), una variable artística de gran impacto para trabajar temas ligados a la reproducción de la vida en contextos de vulneración de derechos con una intencionalidad emancipadora²⁰.

Y no olvidemos el potencial de concientización, organización y transformación demostrado por esa “pedagogía de calle” que han sido las marchas y manifestaciones callejeras a favor de la madre tierra y un nuevo modelo de desarrollo en contra de los intentos gubernamentales de extraer y comercializar, a como dé lugar y en alianza con las empresas transnacionales, nuestros recursos naturales. Un caso elocuente ha sido la movilización de los pueblos indígenas del TIPNIS²¹, en la amazonía boliviana, que aparte de desnudar los discursos “pachamamistas” del actual

¹⁸ Benito Fernández: “Educación popular y diversidad cultural. Desafíos emergentes. Sistematización de experiencias de interculturalidad en contextos de desarrollo rural”, en Rev. La Piragua, número 39, CEAAL, Lima 2014, pp. 25-45. Ver también, Carlos W. Porto-González y Milton Betancourt S.: “El conflicto del Tipnis y sus implicaciones civilizatorias”, Ed, Autodeterminación, La Paz 2013.

¹⁹ “El nuevo paradigma emancipador (...) propone integrar las categorías de redes, de diversidad y complejidad en las búsquedas educativas, porque la intuición, la subjetividad y la irrupción de lo imprevisto y el azar son parte del conocimiento y alternativas a la realidad. Se trata de una propuesta de una nueva transdisciplinaridad (...) donde lo instituido no tiene carácter absoluto porque se trata de espacios educativos preparados para cambiar, que promueven la pregunta, la duda, la creatividad y la posibilidad de alternativa, que escuchan las distintas tonalidades y no reprimen las voces discrepantes”, Pilar Ubilla, “Educación popular y calidad educativa”, en Rev. La Piragua, número 26, CEAAL, Panamá 2007, p. 17.

²⁰ Roberto Mazzini: “Teatro de Oprimido (TDO) y desarrollo sostenible”, en Rev. ALTERN@CTIVA, n.15-16, cit., pp. 55-62.

²¹ Fernández, B.: “La marcha del Tipnis. Nuevos horizontes para la educación popular”, en El Rey Desnudo, CENPROTAC, La Paz 2012, pp.73-93.



gobierno, han logrado afirmarse como sujetos transformadores, concientizar y movilizar a la población urbana hacia el objetivo de la defensa de la Madre Tierra.

Aprendizajes importantes han sido que el sujeto de los cambios no viene dado a priori, no se define artificialmente, sino que demuestra serlo en el proceso de construcción de ese proyecto popular y su capacidad de generar hegemonía. Que la autodeterminación de los pueblos no es auténtica sino es solidaria. Que la autonomía de pensamiento y acción es condición para impulsar los cambios. Que la lucha no es para tomar el poder sino para cambiarlo, como afirman los zapatistas. Que otro desarrollo, otra forma de hacer política, otra comunicación, otro liderazgo... son posibles.

La marcha logró articular la exigibilidad de los derechos, la coherencia entre teoría y práctica, el respeto al otro, el apego a las leyes, el fracaso del diálogo cuando éste no parte del reconocimiento del otro y es sólo una estratagema de impostura, la fuerza de la razón frente a la razón de la fuerza...

5. El papel del educador popular como “intelectual orgánico y partera de los nuevos sujetos”.

Esta condición del educador popular es subrayada por Giulio Girardi (Girardi 1999: 196) a través de una clara analogía con los procesos vitales. En efecto, su tarea principal será la de engendrar y suscitar sujetos autónomos, valorando sus capacidades intelectuales, espirituales, creativas y de compromiso hacia los verdaderos cambios.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, Alberto y Martínez, Esperanza (comp.) (2009). “El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo”. Quito: Abya-Yala.
- ASSMANN, Hugo (2002). “Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente”. Madrid: Narcea.
- CROSSO Camila y otros (2012). “Educación y buen vivir. Reflexiones sobre su construcción”. Quito: Contrato Social para la educación.
- D’ ESCOTO B., Miguel y Boff, Leonardo (2010). “Declaración universal del Bien Común de la Tierra y la Humanidad”. *América Latina en Movimiento*. Quito: ALAI, número 453, pp. 25-29.
- FERNÁNDEZ, Benito (2012). “Aprendizajes de la vida y para la vida: nuevos desafíos para la educación de personas jóvenes y adultas”. *ALTERN@CTIVA*. La Paz: AAEA, número 15-16.
- GIRARDI, Giulio (1999). “Entre la globalización neoliberal y el desarrollo local sostenible. Para la refundación de la esperanza”. Quito: Abya-Yala, p.196.
- MEJÍA J., Marco Raúl. (1996). “Pedagogía, política y poder”, *La Piragua*. Santiago: CEAAL, número 12-13 pp. 19-30.
- SCHAVELZON, Salvador (2015): “Plurinacionalidad y vivir bien/ buen vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes”. Quito: Abya-Yala, Clacso.
- UBILLA, Pilar (2007). “Educación popular y calidad educativa”. *La Piragua*. Panamá: CEAAL, número 26.



**MUJERES
IGUALDAD**



Enfoque de género y calidad de la educación. Una conjunción necesaria

Imelda Arana Sáenz

Licenciada en ciencias de la educación. Magister en Sociología de la Educación, Master en Estudios de las mujeres. Integrante de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinadora Nacional del colectivo colombiano de la Red de Educación Popular entre Mujeres REDEG

La red de educación popular entre mujeres REPEM, espacio que inspira este artículo, tiene como sello de identidad tres pilares: 1. Las mujeres y sus derechos; 2. Lo popular como ámbito de acción vital relativo a la vida, a las necesidades y los sentires de las mujeres; 3. La educación como derecho y como actividad propia. Tres pilares que actúan integralmente, pues anhelamos una vida plena para las mujeres y para ello las mujeres han de poder ejercer todos sus derechos; ello involucra contar con los conocimientos, las capacidades y las actitudes adecuadas, lo cual se adquiere en procesos de formación. Al no contar un amplio sector de las mujeres con condiciones que les permita un fácil acceso a tales procesos, ellas los proyectan, los gestionan o producen y los desarrollan, esto es la educación popular entre mujeres. Estos tres elementos se entrelazan y orientan las siguientes líneas.

¿Escolaridad o derecho a la educación?

El mundo actual vive varios sofismas acerca de lo que puede ser considerado el derecho a la educación. El año 2015, año límite para que los países y la

organización de las naciones unidas dieran cuenta de lo actuado para reducir el analfabetismo en el mundo en un 50% con respecto al año 2000, para que la educación primaria fuese universal a toda la población infantil, para eliminar la desventaja de las niñas en el acceso a la escolaridad primaria y lograr la igualdad de género en la educación; se cierra con muy pobres resultados en éstos y otros propósitos acordados en las metas Dakar 2015. Un primer sofisma es la equiparación de educación con escolarización y dar cuenta de los compromisos en materia educativa con datos sobre escolaridad, un segundo sofisma es asimilar la creciente presencia de niñas y jóvenes en la matrícula en los diferentes niveles de la educación formal con el acercamiento al logro de la igualdad de género en la educación. Una mirada a la educación que las educadoras populares feministas consideramos clave para un deslinde de la calidad, vista desde la perspectiva de género y de la educación popular, ha de tener en cuenta la necesidad y la importancia de desvelar y enfrentar tales sofismas.

Pero además de estos sofismas en cuanto a una mirada global a los avances en la educación, América Latina y el Caribe ha padecido, como efecto adverso del establecimiento de objetivos "mundiales" en el campo de la educación, de un tercer distractor. No siendo una región equiparable a los países europeos y norteamericanos, o los países emergentes del Asia, que cuentan con altas posibilidades de satisfacción de las necesidades educativas básicas propias y que por lo tanto su rol ha sido el de cooperar con el resto del mundo, ni con los países con altos niveles de retraso educativo de Asia y África; alcanzar las metas globales Dakar 2015 no debió implicar para América Latina el Caribe (ALC) mayores esfuerzos. Así, no deja de ser triste que en las mediciones de los avances en la metas de Educación para Todos EPT 2015, los países de la región hayan aportado muy poco.

Los relativos avances presentados en la metas de la EPT como globo terrestre se deben al incremento de la escolaridad en varios países del África y del Asia, muchos de los cuales con incremento significativo de la matrícula femenina. Se registra en los informes de la UNESCO que más regiones y más mujeres acceden a la educación, pero en detalle lo que se ha logrado es solo incrementar la



escolarización, el ingreso a instituciones educativas, en muchos casos precarias, para recibir unos enseñanzas estandarizadas desde los centros de poder, que certifican que las personas han recibido educación pero que no necesariamente les garantiza aprendizajes significativos para su realización personal y el mejoramiento de su calidad de vida; se dice que niñas y niños de África al terminar el ciclo de la primaria no adquieren las capacidades básicas en lectura, escritura y aritmética. También dice la UNESCO que “Desde 2000 se han producido avances considerables en la reducción de diferencias entre los géneros, especialmente en Asia Meridional y Occidental, y, en menor grado, en África Subsahariana y los Estados Árabes. Sin embargo, pese a los notables progresos que se han realizado, la mayoría de los niños no escolarizados son niñas, al mismo tiempo que dos tercios de los jóvenes y adultos escasamente alfabetizados del mundo son mujeres”. (Unesco 2015, 45)

Las mujeres, sus organizaciones y sus múltiples articulaciones para la incidencia política, tendrán de multiplicar esfuerzos para hacer claridad sobre tales sofismas, lo cual está ligado a la poca claridad conceptual y a la ligereza con que autoridades, académicos y algunas ONG analizan hechos como la creciente presencia de niñas y mujeres jóvenes y adultas en los centros de educación formal y su empeño de permanecer y culminar satisfactoriamente el ciclo de formación; esto, a pesar del persistente hostigamiento y violencia explícita y simbólica que afrontan en las aulas escolares y universitarias; la discriminación en los procesos de evaluación y promoción académica, en la distribución de becas y en el reconocimiento de méritos, así como las subsiguientes inequidades en los salarios al llegar al mercado laboral y en la distribución de cargos de poder. En cuanto a esto último ni las políticas de cuotas y de paridad han logrado mermar significativamente la desventaja de las mujeres en los cargos de poder.

Sin desconocer los progresos logrados, es evidente, como lo señalan estudios de la UNESCO que, “no se ha cumplido la promesa que hicieron en una fecha tan lejana como 1990 los gobiernos y los asociados internacionales del desarrollo de ‘atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos’. Casi 60 millones

de niños y 70 millones de adolescentes en todo el mundo siguen careciendo de acceso a una educación básica efectiva. En el 2011, cerca de 775 millones de adultos seguían estando considerados como insuficientemente alfabetizados. Incluso en el caso de quienes tienen acceso a la educación básica formal, el abandono prematuro de la escuela y una educación de baja calidad contribuyen a un nivel insuficiente de adquisición de las aptitudes básicas, pese a que la calidad de la educación y la adecuación del aprendizaje siguen siendo preocupaciones esenciales. Al menos 250 millones de niños no saben aún leer, escribir o contar como es debido, incluso después de cuatro años como mínimo asistiendo a la escuela... Ciertos factores tradicionales de marginación en la educación, como el género y la residencia urbana o rural, siguen sumándose a otros factores como los ingresos, la lengua, la condición de minoría y la discapacidad para producir desventajas que se refuerzan recíprocamente, en especial en los países con bajos ingresos o afectados por conflictos”. (Unesco 2015, 43)

Menciona la Unesco millones de personas adultas “insuficientemente” alfabetizadas, abandono prematuro de la escuela y educación de baja calidad, que producen insuficiente adquisición de las aptitudes básicas, hacia el 2011. Es decir, que además de las bajas coberturas en acceso a programas educativos, lo que hay no es suficiente para el desarrollo de lo básico esperado en capacidades para la vida; con lo cual estamos ante una realidad que convoca, no solo a hacer más en educación, sino, fundamentalmente, a cambiar los paradigmas sobre los cuales se conciben, proyectan y ejecutan las políticas y los programas educativos. Si lo hecho en alfabetización deja resultados no suficientes y si la escolaridad no es suficiente para el logro de los aprendizajes necesarios y produce abandono, entonces lo que se hace no es satisfactorio, no es de calidad, hay que replantearlo y modificarlo.

Dentro de las modificaciones que se han de introducir en todo el campo de la educación se tendrán que replantear las relaciones entre cantidad y calidad de la educación, con análisis y decisiones políticas enmarcadas en los enfoques de género, de derechos y diferencial. Las niñas y muchachas están siendo mejores estudiantes, porque, en la



gran mayoría, fuera de la casa lo que les queda como espacios para socialización, encuentros con pares y creación de nuevas relaciones son las aulas de clase y demás espacios institucionalizados de la educación. Pero además, formadas con los esquemas de obediencia, buen comportamiento y acato a las normas impuestas por la cultura patriarcal, no les es difícil acatar los mandatos que les permite obtener mejores resultados académicos, además que también esos mandatos forman a la chicas para ser queridas y una manera de serlo es portándose bien; no obstante, en las pruebas, que miden los aprendizajes estandarizados, en general a las estudiantes no les va mejor que a sus pares hombres, menos juiciosos y con menores índices de permanencia y desempeño académico escolar. Las llamadas pruebas estandarizadas miden habilidades y capacidades que los muchachos adquieren en sus interacciones fuera de la casa y la vida escolar, en espacios restringidos para las niñas y las mujeres; lo que ellas aprenden en los espacios familiares y de sus pequeños círculos sociales no son aún aprendizajes dignos de ser medidos en las mencionadas pruebas.

La calidad de la educación

Katarina Tomasevski, relatora especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, ha brindado importantes aportes a los análisis sobre el derecho a la educación en el ámbito de la ONU, dejando la impronta de unos indicadores de calidad para la educación muy cabales, emitidos con el propósito de ir más allá de los compromisos "vagos" y "genéricos" de la ONU en su objetivo de garantizar la educación gratuita y universal en todo el mundo. Para Tomasevski "la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su obra hacia la dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales." (educación de la mujer, 2012) Los 4 los indicadores de calidad que propone Tomasevski, conocidos como las 4A son: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Por la posibilidad que ofrecen estos indicadores de observar aspectos como la no discriminación, la inclusión y el respeto por las diferencias en los modos de aprender, deberían ser mayormente

utilizados como indicios de avances o retrocesos en las políticas, planes, programas y acciones del campo de la educación. Una lectura de esos indicadores haciendo visible, por ejemplo, como sujetos del derecho a la educación a las niñas y las mujeres debería considerar:

Asequibilidad o disponibilidad. Garantía de gratuidad y financiación a cargo del Estado de los costos educativos en los programas de educación para las mujeres hasta la edad adulta; infraestructura educativa adecuada a las características físicas, morfológicas y funcionales de las mujeres; docentes con idoneidad y capacidad adecuadas a la educación inclusiva, no sexista y no discriminatoria, incluyendo capacidades pedagógicas específicas según las características vitales de las mujeres: edad, responsabilidades laborales y familiares, discapacidad, entre otras. A los programas deben poder acceder todas las mujeres independientemente de condiciones particulares.

Accesibilidad. Garantía a todas las niñas y mujeres de acceso a programas educativos de su interés, no sexistas, adoptando medidas positivas para incluir a aquellas con mayores necesidades educativas, con apoyo económico para suplir necesidades básicas insatisfechas (alimentación, transportes, útiles y medios educativos) La preñez, la gestación, lactancia y la maternidad no deben ser obstáculo para el acceso y permanencia de las adolescentes y las jóvenes en los programas formales y se deben re-crear y adecuar los tiempos y espacios para la garantía de los procesos educativos a que espiran las mujeres en esos estados.

Aceptabilidad o pertinencia. Los contenidos de la enseñanza han de ser relevantes para mejorar la calidad de los aprendizajes de las niñas y las mujeres jóvenes y adultas, y para el desarrollo de habilidades y capacidades no estereotipadas por sexo, etnia o condición social, culturalmente apropiadas a su contexto social. Se han de tener en cuenta los saberes previos y las capacidades de la población femenina (relacionales, cuidadoras, afectivas, laborales), así como las limitaciones que los mandatos de género en las diferentes culturas han impuesto a las mujeres y que han derivado en brechas culturales, tecnológicas y científicas.



Adaptabilidad. Evolución de la educación hacia el cambio cultural, que permita superar las brechas en la educación recibida por hombres y mujeres, con oportunidades de promoción académica y ejercicio profesional en condiciones de igualdad; adaptación a contextos específicos de grupos de mujeres jóvenes y adultas que requieren especificidades en los procesos pedagógicos: mujeres indígenas, campesinas, desplazadas o migrantes, adultas, entre otras. Los programas han de adecuarse a los cambios de la sociedad en el adelanto para las mujeres, e incluir componentes de formación de niños y de hombres jóvenes y adultos en labores de cuidado y trabajo familiar y comunitario, orientados a la equidad en la distribución de las responsabilidades familiares y sociales entre hombres y mujeres.

De acuerdo con Nelly Stromquist (2006) la calidad ha de hacer referencia a la generación de ambientes bien equipados y aulas amigables, donde los y las estudiantes tengan reconocimiento y protección. A la vez que la vida de las y los estudiantes en el ámbito escolar tenga condiciones de pertinencia para la vida de las y los estudiantes y para las necesidades de superación de su sociedad, y no meramente, a las mediciones de desempeño escolar en competencias básicas mediante pruebas estandarizadas. (Stromquist N., 2006)

La lucha por la gratuidad ha sido quizá la bandera más movilizadora de los levantamientos sociales por la educación de las últimas décadas y la apuesta más representativa de democratización, inclusión y no discriminación que han podido adoptar los gobiernos regionales, con algunos matices por país. No obstante se adolece de una perspectiva regional sobre el sentido de la calidad educativa, aun cuando no pocos analistas sociales y políticos se pronuncian sobre la bueno y lo malo de la educación, sobre los bajos niveles de desempeño de las y los egresados de los distintos ciclos de formación y sobre el dudoso desempeño del profesorado. Las pruebas externas estandarizadas parecen ser la medida expedita de la calidad y sus resultados la base para la toma de decisiones en materia de asignación de recursos presupuestales. El documento *Replantear la educación* de la UNESCO, del cual se han venido reseñando algunos apartes, presenta algunas reflexiones que pueden ser claves para el establecimiento de indicadores de calidad para la educación pluriétnica y multicultural que requeriría ALC.

“Una educación básica de buena calidad y el aprendizaje y la capacitación posteriores son fundamentales para que los individuos y las comunidades puedan adaptarse a los cambios ambientales, sociales y económicos en el plano local y mundial. Pero el aprendizaje tiene una importancia vital también con miras al empoderamiento y al desarrollo de capacidades para llevar a cabo una transformación social. De hecho, la educación puede hacer su aportación a la difícilísima tarea de cambiar nuestra mentalidad y nuestra cosmovisión. La educación es clave para desarrollar las capacidades que se necesitan para ampliar las oportunidades que la población precisa para poder vivir una vida con sentido y con igual dignidad. Una visión renovada de la educación debe abarcar la formación de un pensamiento crítico y un juicio independiente, así como la capacidad de debatir... El derecho a una educación de calidad es el derecho a un aprendizaje con sentido y adecuado”; “El futuro de la educación y el desarrollo en el mundo de hoy necesita que prospere el diálogo entre cosmovisiones distintas con el objetivo de integrar sistemas de conocimiento originados en realidades diferentes y crear nuestro patrimonio común. Las voces del Sur tienen que ser oídas en los debates internacionales sobre la educación. Por ejemplo, en las comunidades andinas de América Latina, el desarrollo se expresa mediante la noción de *sumak kawsay*, vocablo quechua que significa “buen vivir”. (Unesco 2015, 33)

La igualdad de género y la educación a lo largo de toda la vida

Para el movimiento social latinoamericano por el derecho a la educación, existe una gran tensión entre la garantía de la escolaridad para la población infantil, aún con grandes falencias, y la educación como derecho, que como tal ha de ser universal e inalienable¹. La primera ya debió haber sido

¹ Son características fundamentales de los derechos humanos:
Universalidad. Los Derechos Humanos pertenecen a todos los seres humanos por el mero hecho de serlo.
Inalienabilidad. Nadie puede ser despojado de ellos.
Irrenunciabilidad. No se puede renunciar a ellos.
Intransferibilidad. Nadie más que el propio titular puede hacerlos valer.
Imprescriptibilidad. Son para toda la vida.
Indivisibilidad. Ningún derecho puede disfrutarse a costa de otro, no se puede prescindir de ninguno.



alcanzada, pero además de las mujeres en conjunto, aún vastas zonas de la región, sobre todo aquellas con concentración de pueblos indígenas, con grupos afrodescendientes, negros raizales y diaspóricos, sectores rurales, y con población desplazada, carecen de servicios básicos para la escolarización infantil; la disponibilidad y el acceso a la educación básica no es aún universal y su calidad adolece aún de falta de aceptabilidad y adaptabilidad. El abandono, el bajo desempeño y la repitencia escolar, así como el fracaso en pruebas de competencias para acceso a otros niveles educativos o actividades laborales y para la solución de problemas de la vida diaria, así como el sentimiento de insatisfacción con lo aprendido, dan cuenta de ello.

En el caso de la educación como derecho universal subsisten grandes barreras de acceso así como inequidades sociales y discriminaciones. Aún son significativamente bajas en ALC las tasas promedio de matrícula en la educación media y superior, sin contar con la escasa inversión e investigación e innovación, con amplias diferencias por países. No obstante la existencia de limitada voluntad política y realizaciones para el mejoramiento de la educación formal en todos los niveles, se podría afirmar que con grandes y sostenidos esfuerzos la educación en la región solo alcanzaría la universalidad en los niveles de la educación básica en los próximos 15 años, pero además se mantiene una ausencia generalizada de compromisos y empeños por la educación de personas jóvenes y adultas, y para que los programas existentes y los de posible creación se adapten y sean aceptables para las mujeres, los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes y campesinas, y los sectores más pobres. Adoptar medidas para que el Marco de Acción 2030 para la educación se abra paso en las decisiones de los gobiernos y los organismos multilaterales, será una tarea intensa pero inaplazable.

Así las cosas, una apuesta real y eficiente por la garantía del derecho a la educación, más allá de la escolaridad infantil, es la implementación de programas de educativos de carácter flexible temporal y metodológicamente, innovadores pedagógicamente, interdisciplinarios e interculturales. En este campo la educación popular y sus aportes teóricos y prácticos puede desempeñar un papel de liderazgo fundamental.

Dicen expertos de la UNESCO que en el mundo contemporáneo crece la importancia y la pertinencia del aprendizaje fuera de las instituciones formales. "Se está pasando de las instituciones tradicionales de educación a un panorama del aprendizaje variado, multiforme y complicado en el que el aprendizaje formal, no formal e informal se dan por medio de diversas instituciones educativas y la participación de terceros (Unesco 2015, 50) Lo que hace falta es un planteamiento más fluido del aprendizaje como un continuo en el que las instituciones escolares y de educación formal tengan desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida una interacción más estrecha con otras experiencias educativas menos formalizadas desde la educación de la primera infancia a lo largo de toda la vida". (Ibid, 51)

Lo anterior podría ser un aliento para el movimiento de la educación popular que ha postulado la validez de los aprendizajes adquiridos en el marco de la experiencia vital y de la interacción social entre pares aprendices y enseñantes, y donde los aprendizajes han de estar ligados a la solución de los problemas de la vida y a la democratización del conocimiento mediante estrategias populares de acceso al mismo. Sin embargo habrá que ser vigilantes para que esto no conduzca a avalar lo que las últimas cumbres mundiales sobre la financiación al desarrollo han venido denominando como "gobernanza", que atribuye no solo a los gobiernos sino también al sector privado y los sectores sociales la co-responsabilidad de financiación y gestión de la políticas públicas.

La educación como derecho universal deberá implicar que la calidad de la misma incorpore los elementos teórico-prácticos adecuados para que el ejercicio del mismo se de en condiciones de igualdad, ello ha de llevar a la eliminación paulatina de las disparidades que aún persisten en el acceso, permanencia y culminación del proyecto educativo anhelado por cada persona, incluyendo la aplicación de los aprendizajes derivados del mismo para la realización profesional y la participación en la vida familiar, social y política en condiciones de justicia y equidad para todas y todos.

Esto le da relevancia, en el caso de la educación básica, al informe de la UNESCO sobre el progreso



global hacia la paridad de género y la igualdad 2000-2015, el cual establece que para la evaluación del progreso hacia la igualdad de género en la educación se deberá explorar cómo las ideas y prácticas relacionadas con el género determinan la forma y la calidad de las experiencias educativas de las personas en la comunidad en el aula y la escuela, sus logros educativos y sus aspiraciones para el futuro y que el logro de la igualdad de género en la educación no sólo requiere que las niñas y los niños tengan las mismas oportunidades para acceder y participar en la educación, sino también que sus logros educativos no se vean afectados negativamente por su condición de género. (Unesco, 2015 A)

Las brechas de género son aún considerables. En los países del OCDE en la prueba PISA 2012 las niñas presentaron un rendimiento inferior a los chicos en un promedio de 11 puntos y quedaron subrepresentadas en los más altos rendimientos en la mayoría de lugares, con efectos previsibles para el logro de la igualdad de participación en ocupaciones de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas en el futuro. (OCDE, 2014A). Del total de casi 781 millones de adultos que en el 2012 carecían de las habilidades básicas de alfabetización el 64% eran mujeres. Así que los retos para el alcance de una real calidad de la educación no está garantizada en el corto plazo en la mayoría de los países de la región. Y la incorporación de la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida complejiza más la perspectiva; las mujeres jóvenes a adultas con necesidades educativas ligadas a formación para el trabajo, la participación política y el acceso y disfrute de los bienes culturales y científicos es alta en la región.

La Conferencia de la Mujer de la CEPAL de 2010, dejó sentados en el Consenso de Brasilia, acuerdos que podrían aportar a un marco de política para la toma de decisiones en materia de educación para las mujeres. Entre sus decisiones se destacan: "Promover la adopción de políticas y programas de formación profesional para las mujeres, urbanas y rurales, en áreas competitivas y dinámicas de la economía, para lograr el acceso a las tecnologías y el reconocimiento a las tecnologías tradicionales y una participación femenina más amplia, diversa y calificada en el mercado de trabajo, considerando además las limitaciones impuestas

por la doble jornada de trabajo"; "Establecer legislación orientada a la acreditación de estudios y programas de educación no formal que habiliten a las mujeres adultas para la productividad y el empleo"; "Elaborar y aplicar políticas y planes de educación a lo largo de toda la vida con recursos suficientes, con metas medibles, especialmente dirigidos a mujeres jóvenes y adultas, a fin de reforzar el ejercicio pleno de su ciudadanía".

Estamos entonces ante la realidad de proyectar una perspectiva de la calidad de la educación que dé cuenta de las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo; la educación y las responsabilidades familiares; la educación y el desarrollo cultural, científico y tecnológico de la región y los países; la educación y la realización del proyecto de vida personal de cada habitante; la educación y el ejercicio de las libertades y los derechos. Para ello puede ser válido idear planteamientos nuevos de la adquisición de educación y capacidades que capitalicen plenamente el potencial que entrañan todas las posibilidades de aprendizaje y que las novedades sociales están fortaleciendo la importancia de una educación a lo largo y a lo ancho de la vida. (Unesco 2015, 65)

Referencias bibliográficas

CEPAL. *Consenso de Brasilia 2010*. XXI Conferencia regional sobre la mujer de América Latina y el Caribe.

STROMQUIST, Nelly P. (2006). "Una Cartografía Social del Género en Educación". *Educ. Soc., Campinas*, vol. 27, n. 95, p. 361-383, mayo/ago.

TOMASEVSKI, Katarina (2012) "La educación de la mujer". Blog ciudadanía educación mujer. Consulta, diciembre del 2015. <http://ciudadaniaeducacionmujer.blogspot.com.co/2012/03/katarina-tomasevski.html>

UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones Unesco, París.

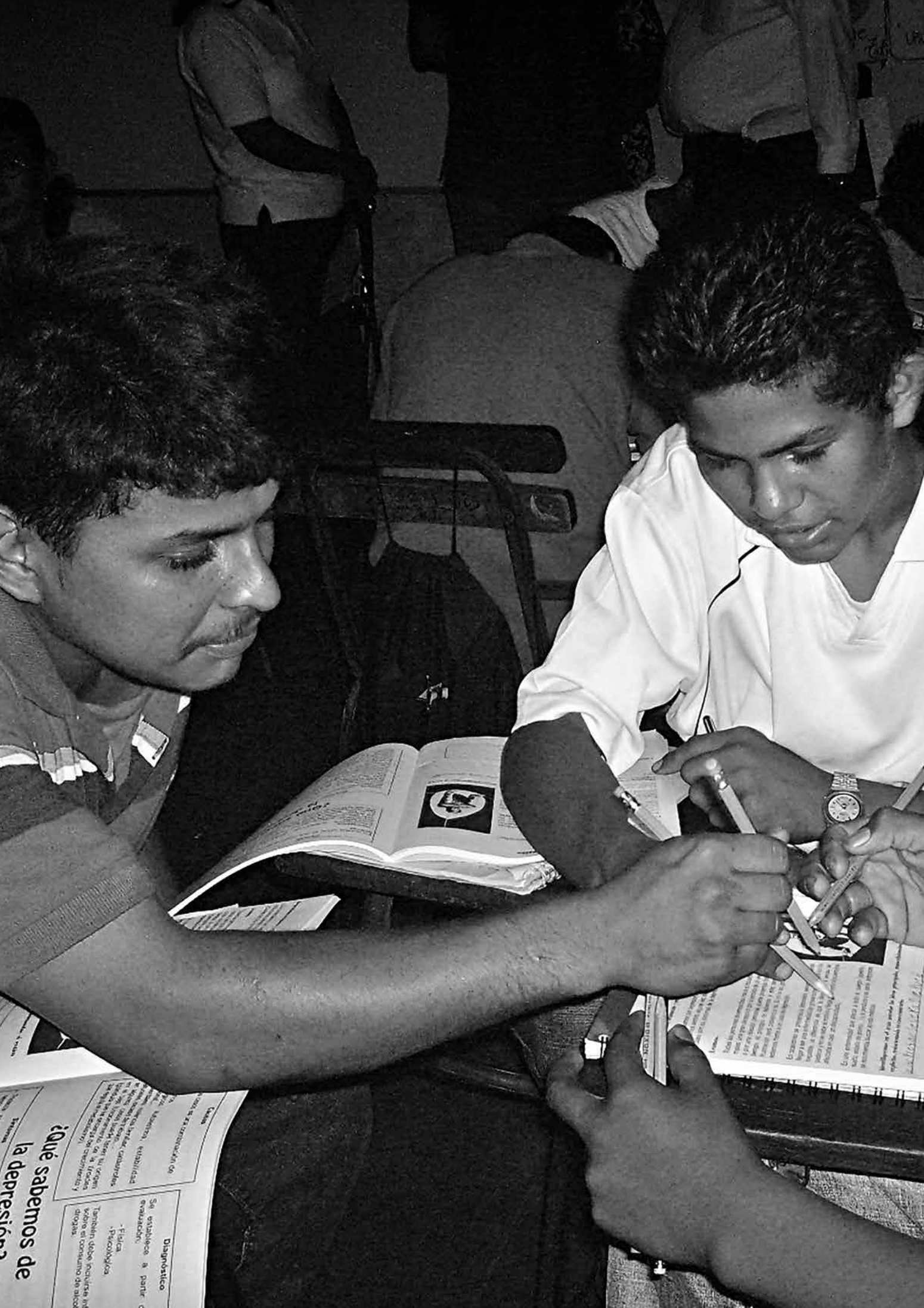
UNESCO. 2015 A. "El progreso global hacia la paridad de género y la igualdad 2000-2015". *Género y Educación para Todos 2000-2015: Logros y Retos*. Sumario.



¿Qué sabemos de la depresión?

La depresión es una enfermedad mental que afecta a muchas personas. Se caracteriza por sentimientos de tristeza, desesperanza y pérdida de interés por la vida. Los síntomas pueden variar en intensidad y duración.

Diagnóstico
El diagnóstico de la depresión se realiza a través de una evaluación clínica realizada por un profesional de la salud mental. Se toman en cuenta los síntomas, la duración y el impacto en la vida diaria.



¿Qué sabemos de la depresión?

La depresión es una enfermedad mental que afecta a muchas personas. Se caracteriza por un estado de ánimo triste, pérdida de interés en las actividades diarias, cambios en el apetito y el sueño, y pensamientos negativos.

Se establece a partir de una evaluación clínica.

- Fisiología

También debe incluirse el diagnóstico de otros trastornos que puedan estar relacionados.



El concepto de calidad de Fe y Alegría y su sistema de mejora. Una mirada alternativa de la calidad

Elizabeth Riveros Serrato

Coordinadora Ejecutiva del Programa de Calidad educativa de la Federación Internacional Fe y Alegría.
fi.calidad@feyalegria.org

En el año 2004 Fe y Alegría comienza a desarrollar un sistema de mejora de la calidad que permita a los centros educativos entrar en una dinámica de aprendizaje y mejora continua. El propósito del sistema es fomentar una cultura permanente de la mejora de la calidad educativa. De esta manera, Fe y Alegría busca contribuir desde su propia experiencia al mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos públicos de los países de América Latina y el Caribe.

La calidad educativa es una noción compleja que puede asumir significados diversos, incluso contradictorios, según quien la defina. Parte de la complejidad depende de que se trata de un concepto multidimensional ya que los procesos educativos se desarrollan en múltiples niveles (sistema educativo, escuela, sala de clases, familias de las y los estudiantes, entre otros) y están afectados por una pluralidad de factores, algunos internos a las escuelas, otros externos. A eso se suma que la calidad educativa es una noción ideológica que descansa sobre un proyecto político y social, es decir, lo que se entiende como calidad se construye de

acuerdo a la visión que cada sociedad tenga sobre su futuro y el de las personas que se quieren formar para hacer realidad esa visión. En este sentido, subyacen a la idea de calidad educativa sistemas de valores y aspectos éticos del ordenamiento social.

Fe y Alegría promueve el derecho a una educación de calidad para todos y todas, lo que significa reconocer que todas las personas necesitan y deben ser educadas para desarrollar sus potencialidades y participar plenamente de la sociedad. La educación es un derecho crucial debido a que posibilita el acceso a otros derechos básicos. En otras palabras, las consecuencias de la falta de educación, o de una educación de mala calidad, llevan a la exclusión social.

Al ser la educación un derecho fundamental para el desarrollo de las personas y su bienestar en la sociedad, Fe y Alegría entiende que ese derecho debe ser garantizado por el Estado. Fe y Alegría asume la opción de trabajar en y por la educación pública desde una comprensión de "lo público" como el lugar de todos y todas, accesible a todas y todos, desde donde se construye el bien común. Para Fe y Alegría la existencia de una educación pública de calidad propicia el desarrollo y fortalece la democracia.

Promover el derecho a una educación de calidad implica eliminar todas las barreras que limitan el acceso a la educación o a la continuidad de los estudios, sean las que discriminan a las personas o las que segmentan por grupo socioeconómico. Se trata de fomentar una educación pública inclusiva y equitativa: una comprensión de la calidad educativa inseparable de la equidad.

Fe y Alegría es consciente de que América Latina es una de las regiones más desiguales del mundo en su distribución de la riqueza y de que esta desigualdad económica se traslada al plano educativo. Pese a que en promedio el 95% de los niños y niñas de la región tiene acceso a la educación escolarizada, la calidad es muy deficiente. Más del 50% de la población estudiantil no alcanza las capacidades mínimas para la lectura ni para la resolución de problemas matemáticos¹.

¹ Resultados de países latinoamericanos en la prueba PISA. OCDE (2004), *Informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*, París.



Existen una serie de elementos que contribuyen a reproducir la desigualdad educativa²:

- acceso diferencial a distintos niveles educativos para las personas pobres y las que no lo son;
- tratamiento diferencial en las escuelas, que otorga más ventajas a estudiantes que proceden de hogares de mayores ingresos;
- segregación social en las escuelas, por la cual la mayor parte de las y los estudiantes aprende en la escuela a convivir y a relacionarse sólo con personas de un nivel socio-cultural semejante al suyo;
- diferencias importantes en los esfuerzos privados que realizan las familias para apoyar a sus hijos e hijas (en la transmisión directa de capital cultural);
- contenidos y procesos educativos que no se dirigen específicamente a tratar la desigualdad como problema de estudio.

La superación de la desigualdad no se logra solo con la distribución de recursos materiales. Es imprescindible tener en cuenta aspectos socio-culturales, políticas y subjetividades, propias de cada persona. Se requiere ofrecer una educación entendida como medio de expansión de las capacidades individuales y colectivas. La propuesta pedagógica debe confiar en que todas las personas tienen capacidades; debe ser mediadora entre la realidad de cada sujeto y la comprensión que cada cual tenga de ella y debe ofrecer alternativas pertinentes que sean atractivas y despierten capacidades.

Educación de calidad, para Fe y Alegría, es la que:

Forma la integralidad de la persona potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones, la que valora su unicidad individual y su pertenencia socio-cultural favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva de conocimientos, actitudes y habilidades; es la que capacita para mejorar la calidad de vida personal y de la comunidad, comprometiendo a las personas en la construcción de una sociedad más justa y humana.

Se caracteriza por una práctica educativa y de promoción social entendidas como proceso concientizador, transformador, participativo, solidario, reflexivo, relevante, creativo, equitativo, eficiente y eficaz, elaborado desde y con las personas excluidas, que promueve un liderazgo grupal sin exclusión, donde cada uno tiene un lugar en el quehacer de la comunidad.

La Calidad implica la transformación de los sujetos, de la escuela y de las comunidades, para Fe y Alegría la calidad está directamente relacionada con la posibilidad que tiene la escuela de acercarse a la realidad del sujeto que quiere formar:

- *Un sujeto crítico, empoderado, con capacidad de proposición y de compromiso con su realidad, con liderazgo, con capacidad para argumentar y construir.*
- *Una escuela abierta, sin modelos, no homogenizada, en búsqueda, que pasa de la actividad a la acción y da sentido desde el contexto.*
- *Una comunidad empoderada, que construye propuesta y tejido social, que reconoce la importancia de lo público y se compromete con él, que desarrolla proyecto para generar procesos de justicia y equidad.*

Adoptando la definición de calidad educativa, los valores, los compromisos y los criterios expuestos, se construye el Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría (SMCFyA) como una herramienta que organiza la escuela y que proporciona elementos para la mejora. Se desarrolla, por lo tanto, como un ciclo que se compone de cuatro fases que se explican a continuación:

La evaluación de los centros educativos

La evaluación se realiza con el propósito de diagnosticar, comprender, dialogar, aprender y mejorar la calidad de los procesos educativos. La evaluación no debe reducirse a un ejercicio de control sobre el evaluado que consiste en la comparación, la clasificación, la jerarquización, o incluso la discriminación. Por el contrario, la evaluación debe estar encaminada a la mejora de la práctica educativa y fundamentarse en el compromiso de todos y todas con el conocimiento y la reflexión. Solo si la evaluación genera comprensión

² F. Reimers (1993); "Una innovación educativa para proporcionar educación básica con calidad y equidad", en: *Revista de Pedagogía*, vol. XIV, pp 31-49



y participación, es posible obtener mejoras educativas. Desde esta perspectiva, se trata de un reto pedagógico y ético, más que un mero hecho técnico.

Además, la evaluación debe estar orientada hacia la autonomía: la comunidad educativa debe tener una clara implicación y capacidad de autodeterminación de manera que pueda tomar decisiones y estas tengan un efecto positivo en el propio centro y, a largo plazo, en la eficacia del sistema educativo. La evaluación como proceso dialógico y sistémico debe generar impactos tanto en el pensamiento de las y los docentes, del estudiantado, de los equipos directivos y de la comunidad.

Todo ello reflejado en los impactos que se generan en los contextos, en las prácticas de intervención y en la cultura organizacional.

Fe y Alegría opta por un *enfoque de evaluación* caracterizado principalmente por:

- ser multidimensional: toma en consideración los resultados, los procesos educativos, la estructura y los recursos del centro y el contexto;

- ser de carácter autoevaluativo: requiere la implicación de los sujetos evaluados (con un acompañamiento externo);
- estar encaminado hacia la mejora: utilizar la información arrojada por la evaluación para entender qué cambios son necesarios para mejorar;
- ser participativo: requiere el involucramiento de todos y todas en el análisis de esa información;
- ser democrático y transparente: es fundamental consensuar las interpretaciones y las prioridades;
- hacer del centro educativo el protagonista de la toma de decisiones: cada uno identifica las acciones y líneas de trabajo necesarias para la mejora;
- estar contextualizado;
- tener como objetivo ni jerarquizar, ni clasificar los centros educativos.

Desde un enfoque multidimensional e integral, la evaluación tiene como objeto:

Proceso	Componente	Aspectos evaluados
Gestión	Estilo de Gestión	Estilo de Liderazgo: colegialidad
		Estilo de gestión del proyecto educativo
	Optimización de recursos	Racionalidad creativa al servicio de la equidad
	Desarrollo humano	Formación para el desarrollo profesional
Enseñanza - Aprendizaje	Planeación de la enseñanza	Enfoque curricular inclusivo, integral y transformador
		Objetivos educativos
	Promoción de los aprendizajes	Estrategias de aula
	Evaluación	Evaluación sistémica
		Evaluación formativa
Convivencia y construcción de ciudadanía	Conflicto	Justicia-Equidad en el sistema de relaciones
		Regulación de los conflictos y construcción colectiva de la norma
	Ambientes Socio-Afectivos	Proyecto colectivo
		Clima intersubjetivo
	Formación para la ciudadanía	Formación en valores
		Empoderamiento
	Enfoque de derechos con énfasis en perspectiva de género	Acceso a bienes, servicios y oportunidades
		Formación en derechos humanos sexuales y reproductivos (DHSR) y perspectiva de género (PG)
		Participación en la toma de decisiones-control de recursos
Valoración de promoción de roles no tradicionales.		
Interacción escuela - comunidad	Interrelación	Apertura de la escuela a la comunidad (alianzas/sinergias)
		Incidencia en la comunidad, Implicación con la comunidad
Resultados		Prueba de Lengua para 6° y 9°
		Prueba de Matemática para 6° y 9°
		Encuesta sobre valores para 6° y 9°



Las dimensiones están estrictamente interrelacionadas y cada una arroja información para iluminar a las demás y dibujar un cuadro completo de la situación en el centro educativo.

El contexto define, limita y orienta la intención con la cual un centro educativo trabaja. Se puede decir que un centro es de calidad cuando responde al contexto en que se encuentra, con sus intereses y necesidades, y desde allí desarrolla estrategias para transformar esa realidad.

La forma en que se utilizan los recursos influye en el hecho educativo. Los procesos educativos y su interacción son determinantes para la calidad educativa. Por eso, la evaluación de estos procesos es la que posteriormente orientará las posibles líneas de acción para la mejora de los centros.

Por último, los resultados se consideran como una de las dimensiones que debe generar un centro en la medida que las demás se articulan. En coherencia con el valor asignado a una educación integral, la evaluación mide los aprendizajes cognitivos de las y los estudiantes en matemáticas y lenguaje, y también sus actitudes y valores frente a sexualidad y cuidado del cuerpo, violencia, justicia y solidaridad.

Para lograr la vivencia efectiva de esta fase y del sentido de la evaluación desde esta mirada de cultura de mejora, se hace necesario ir desarrollando y generando de manera consciente, las capacidades de:

- Mirar-se, de hacer pares en el camino para reconocer y ver la práctica y las prácticas que los centros educativos realizan.
- Re-conocer el contexto, dar sentido a la realidad que día a día vemos y conocemos, analizar y relacionar esas realidades con las posibilidades



de aprendizaje y de formación del sujeto que queremos formar.

- Comprender y leer las diversas percepciones que hay en la escuela sobre las realidades y las prácticas que se desarrollan.
- Contrastar la práctica con otras realidades para revisarla y ajustarla.

La reflexión

A partir de la devolución de los resultados el centro educativo entra en un proceso de reflexión que sigue a lo largo de todo el ciclo de mejora. Para ello, organiza *equipos de centro*, con representación de todos los estamentos y actores de la comunidad educativa, que van a reflexionar y dialogar sobre los resultados encontrados.

Durante esta fase se busca que el centro educativo entienda las debilidades y fortalezas encontradas en la evaluación y proceda a identificar *los problemas centrales*. Una vez delimitados los problemas, los equipos los priorizan y definen *las líneas de acción* para intervenir sobre ellos.

Todo esto implica desarrollar capacidades de:

- Diálogo y conversación, participación e interacción entre diferentes sujetos.
- Reconstruir y ajustar la práctica a partir de la reflexión
- Problematizar, hacer preguntas, cuestionar la realidad y lo que se vive en la escuela.
- Darse cuenta de lo que se es, lo que es la práctica.

Se trata de un proceso que exige tiempo y muchas veces no está exento de dificultades,



pero el esfuerzo se traduce en la adquisición de capacidades al interior de la comunidad educativa, conocimiento de la propia realidad, aprendizaje colectivo, construcción de consenso y apropiación de la estrategia de mejora, lo cual es fundamental para lograr una cultura de la mejora educativa.

La elaboración e implementación de planes de mejora

Una vez definidas las líneas de acción el centro, los equipos de trabajo entran en una fase de organización y planificación de las mismas, para desde ahí encaminar las acciones de manera priorizada, secuencial y gradual. Esta organización lleva a la *elaboración del plan de mejora*, proyectado a tres años, que expresa objetivos y resultados a perseguir.

El plan de mejora inicia su implementación con el acompañamiento de las y los Coordinadores Pedagógicos de Fe y Alegría, y con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Durante la implementación, la escuela debe valorar periódicamente el avance del plan para introducir los ajustes que se necesiten.

Todo esto supone que el centro educativo vaya fortaleciendo su capacidad para valorarse y transformarse, generando una nueva cultura educativa. La idea que subyace al plan de mejora es que *la escuela debe estar abierta al cambio*.

Desarrollar la capacidad de proyectar y dar sentido a la acciones, de vivir en un plan que mueve y articula a todos y todas.

Generar una capacidad de reconocer el avance, el cómo se va acercando al sueño propuesto, capacidad para saber qué acciones nos han



permitido acercarnos al sueño, cuáles nos han estancado. Capacidad para comprender que avanzar es mejorar y mejorar es crecer y es lograr.

La sistematización

Finalmente, cada centro educativo desarrolla una sistematización del proceso de evaluación y mejoramiento. Sistematizar consiste en hacer una interpretación crítica de una o varias experiencias, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, para descubrir la lógica del proceso vivido y los factores que intervienen.

Su objetivo dentro del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría es prestar atención a los procesos de mejora y reconstruir su implementación (actores relevantes, factores que facilitan o dificultan, el contexto en el que se da, etc.) para aprender e ir dejando huella de la forma en que sucedieron los cambios. De esta manera, se construye conocimiento al interior del centro y se facilita el aprendizaje para experiencias futuras de mejoramiento en la misma escuela, así como en otras que estén en un contexto similar.

Esta fase, que se da desde el comienzo de la implementación del plan de mejora, exige un esfuerzo adicional para el centro educativo que debe planear la sistematización, generar+ espacios de reflexión y tiempos para que el equipo sistematizador pueda recoger y organizar la información obtenida.

El conocimiento desarrollado a través de la sistematización debe ser difundido de manera amplia y variada (medios virtuales, publicaciones o en espacios de socialización) para que toda la comunidad educativa y otras instituciones conozcan la experiencia de mejora del centro.



Para realizar este proceso es necesario desarrollar capacidades de:

- Narrar y comunicar, de saber contar a otros que es lo que hemos hecho, narrar la vida que se ha producido en la transformación de las prácticas
- Construir conocimiento y aprendizajes de lo que se realiza.
- Capacidad de transformar y ajustar la práctica.

La mejora de la calidad implica la transformación de las prácticas que hemos identificado que queremos transformar y a la vez reflexionar las prácticas y acciones que vamos implementando para la transformar la práctica.

Hemos propuesto por lo tanto un concepto de calidad histórico y contextualizado, que implica el desarrollo y generación de nuevas capacidades, nuevas organizaciones, nuevas miradas.

Un concepto de calidad que implica el construir una nueva Cultura escolar, en un ciclo de Calidad que permite la creación y la transformación.

Concepto de calidad que implica cuestionar y problematizar permanentemente lo que se hace y vive, una calidad que hace de la escuela un espacio de construcción y de búsqueda permanente. Una cultura que nos hace ser Sujetos de la acción de transformación de cada uno, de la escuela y de las comunidades.

Referencias bibliográficas

CASASSUS Juan, Violeta Arancibia, Enrique Froemel. (1996). "Laboratorio Latinoamericano de evaluación de calidad de la educación". *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 10. Evaluación de la Calidad de la Educación. (En <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10.htm>)

FE Y ALEGRÍA. XXXIV Congreso Internacional, Colombia, 2003.

FE Y ALEGRÍA. XXXIII Congreso Internacional, Paraguay, 2002.

FE Y ALEGRÍA. XXXII Congreso Internacional, Guatemala, 2001.

FE Y ALEGRÍA. (2003) Metodología para sistematizar prácticas educativas. Borja Beatriz. Venezuela.

FE Y ALEGRÍA. (2005). La escuela más allá de los muros. Herramientas para una comprensión transformadora del contexto. Centro Cultural Poveda. República Dominicana.

FREIRE, P. La pedagogía de la esperanza. 1992

MARCHESI, A. (2000). "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 135-163.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

MEJÍA, Marco Raúl, (2012): *Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la educación popular)*. Bogotá: Editorial Magisterio.

MORÍN, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. Francia. Trad. M. Vallejos G. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Colombia. VII – 68 p. (En <http://www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf> o <http://www.unesco.cl/0709.htm>).

RIVEROS, Elizabeth. (2009). El Sistema de Mejora de la calidad Fe y Alegría. Una mirada desde la Educación Popular. Bogotá: Ladiprint Editorial Ltda.

RIVEROS Nicolás (2014). Brief sobre el Sistema de Mejora de la Calidad, Bogotá.

SANTOS Guerra, M.A. (2002) *Trampas en educación: Un discurso sobre la calidad*. Madrid: Ediciones Morata.







¿Qué es y cómo se construye una universidad de calidad?

De los rankings a la justicia social¹

Alejandra Boni

Profesora titular de la Universitat Politècnica de València, especializada en estudios del desarrollo, educación, cooperación internacional e investigación-acción. Coordinadora del Programa de Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional de la UPV, co-coordinadora del grupo de educación de la Human Development and Capability Association, vicepresidenta de la International Ethics Association y vocal de la Red Española de Estudios del Desarrollo. aboni@ingenio.upv.es

[El] mensajero [de la justicia universal] necesita fortaleza, no solo porque se requiere coraje para decir lo que la justicia implica, sino porque el mensaje no significa únicamente hablar [...] Es poner el propio ser a la búsqueda de la justicia que implica no solo palabras bonitas, sino un paciente y persistente esfuerzo de imaginación, análisis y, principalmente, acción. (Martha Nussbaum 2008, 1)

Esta cita de Nussbaum nos recuerda la importancia de la búsqueda de la justicia a través de la generación de propuestas creativas, basadas en un análisis riguroso y que conduzcan e impliquen acción. Este artículo busca ser una contribución en este sentido y, a través de una propuesta creativa y analítica basada en el enfoque del desarrollo humano, quiere

proponer una manera alternativa de entender la calidad de la universidad. Entendemos que este tema es de capital importancia. En los últimos años se han popularizado enormemente los ranking de universidades que, tal y como revela un estudio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (Hazelkorn, 2007) se han convertido en elementos clave para el diseño de las políticas universitarias. En dicho estudio se señala que los responsables de las universidades de todo el mundo están incorporando los resultados de los rankings en sus planes estratégicos, están reorganizando sus instituciones para obtener mejores puntuaciones y están utilizando los resultados para identificar las debilidades de sus instituciones.

Si atendemos a los criterios de uno de los rankings más populares del mundo, el ranking ARWU o ranking de Shangai², estaremos identificando la calidad de la universidad con el número de exalumnos y profesores de la institución que han ganado los máximos galardones en el campo científico y por la cantidad de artículos publicados en revistas que están dentro de los índices del Journal Citation Report (ideado y controlado por una multinacional de la edición), entre otros criterios. Es cierto que existen otros rankings que amplían las dimensiones para medir la calidad de la universidad. Por ejemplo, el Times Higher Education Ranking³, en el aspecto docente, considera el porcentaje de profesorado/alumnado de cada universidad o el porcentaje de profesorado con el título de doctor; también incluye los ingresos que cada universidad obtiene de sus trabajos con el sector privado, o la presencia de estudiantes y profesorado internacional, entre otros muchos indicadores.

Esta visión de la universidad se encuentra muy lejos de la que queremos proponer en este artículo y que está basada en los principios del desarrollo humano. Creemos que se trata de una visión no hegemónica, pero no utópica. Existen numerosos documentos oficiales firmados por responsables políticos universitarios que avalan

¹ Este texto está basado en trabajos anteriores desarrollados con el prof. Des Gasper (Boni y Gasper, 2011 y 2012). Mi agradecimiento a Des y a todas las personas con las que he compartido estas ideas.

² El ranking puede ser consultado en <http://www.shanghairanking.com/es/> (fecha de consulta 10 de noviembre de 2015).

³ Este ranking puede ser consultado en <https://www.timeshighereducation.com/news/ranking-methodology-2016> (fecha de consulta 15 de noviembre de 2015).



la validez de nuestra propuesta. Por ejemplo, el Preámbulo de la Carta Magna de las Universidades Europeas⁴ (creada en 1988 y firmada por cientos de universidades de toda Europa) reconoce

“que la tarea de difusión de los conocimientos que la universidad ha de asumir respecto a las nuevas generaciones, implica, hoy, que se dirija también al conjunto de la sociedad [así como] que la universidad debe asegurar a las futuras generaciones la educación y la formación necesarias que contribuyan al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida” (pág. 1).

Otras muchas declaraciones internacionales han subrayado el necesario compromiso de la universidad hacia el desarrollo humano y la mejora del conjunto de la sociedad (GUNI, 2008). De entre todos esos documentos, queremos destacar dos: la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción⁵, firmada en 1988, y la Declaración de Talloires para un Futuro Sostenible de 2005⁶.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción fue un hito en la historia de las universidades porque fue legitimada por la comunidad académica mundial, por las representantes de la sociedad civil y por gobiernos de más de 180 países. En esta conferencia hubo un acuerdo de cuáles debían ser los fines principales de las instituciones de educación superior. Días (2002) resume dichos fines en cuatro objetivos: 1) la elaboración de nuevo conocimiento (la función investigadora); 2) la formación de personal especializado de alto nivel (función docente); 3) la provisión de servicios a la sociedad, especialmente mediante la contribución al desarrollo sostenible y a la mejora de la sociedad y 4) la función ética, que implica la crítica social, y que permite una educación integral

para formar personas socialmente responsables, con iniciativa, capacidad de diálogo y motivadas para la construcción de una sociedad mejor.

Asimismo, nos interesa referirnos a la Declaración de Talloires para un Futuro Sostenible, firmada por 497 Universidades de todo el mundo en la ciudad francesa del mismo nombre en el año 2005. Este documento defiende una visión de la universidad comprometida con la sociedad, con un amplio compromiso cívico y que actúa mediante la docencia, la investigación y el servicio público. Es una universidad que tiene un rol activo, que practica y difunde una manera de hacer basada en principios éticos, que tiene un compromiso con todos los actores sociales, y que busca no sólo oportunidades económicas, sino también tiene como objetivos empoderar a los individuos y a los grupos y potenciar el entendimiento mutuo, la relevancia y la responsabilidad de la educación universitaria y la investigación.

Además de las declaraciones internacionales, numerosos trabajos académicos han defendido este tipo de perspectiva sobre lo que la universidad debería ser. Entre ellos, destacan la visión de la educación liberal de Nussbaum (1997; 2010), el modelo de Kezar, Chambers y Burkhardt (2005), los textos de Peter Taylor (2008) y John Brennan (2002) que hablan de una universidad participativa y transformadora, respectivamente. El elemento común de todos estos autores y autoras es que la universidad no debe distanciarse de los enormes problemas que el mundo afronta: los cambios medioambientales, las injusticias sociales, los conflictos armados, los abusos y la falta de respeto de los derechos humanos, etc., y que ha de tener un rol activo en la resolución de estos problemas, tanto en el nivel local como en el global.

Pero al mismo tiempo es necesario subrayar la gran diversidad que existe entre las diferentes instituciones de educación superior en todo el mundo, que se encuentran muy presionadas debido a los recientes procesos de masificación, privatización, reducciones de la inversión pública, etc. Todas ellas son tensiones que las universidades del Sur experimentan especialmente. Nuestra intención es destacar la perspectiva ética de la universidad, tanto en su dimensión más interna

⁴ La Carta Magna está disponible en castellano en <https://www.ucavila.es/calidad/images/files/cartaMagnaUniversidadesEuropeas1988.pdf> (fecha de consulta 15 de noviembre de 2015).

⁵ El texto de la Declaración puede ser consultado en http://www.ulsf.org/pdf/Spanish_TD.pdf http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion (fecha de consulta 15 de noviembre de 2015).

⁶ Disponible en http://www.ulsf.org/pdf/Spanish_TD.pdf (fecha de consulta 15 de noviembre de 2015).



(la universidad como una organización con todos sus actores internos) como en sus relaciones con actores externos en los niveles locales, nacionales y globales. Por ello, creemos que el enfoque del desarrollo humano puede contribuir de manera muy valiosa a definir y caracterizar cómo podría ser una buena universidad, y puede abrir nuevas perspectivas para definir la calidad de las universidades.

Este artículo tiene la siguiente estructura. En la próxima sección ofrecemos una breve descripción del enfoque del desarrollo humano. Tras ello, presentaremos una propuesta de dimensiones sugeridas por el DH a partir del cruce de sus valores centrales (bienestar, participación y empoderamiento, equidad y diversidad y sostenibilidad) con las actividades principales de la universidad (formación, investigación, compromiso social y gobernanza de la universidad). Concluiremos con algunas cuestiones sobre cómo operacionalizar las dimensiones obtenidas en instrumentos y procedimientos que permitan reflejar una visión alternativa de la calidad de la universidad y sus responsabilidades.

El desarrollo humano

La visión reduccionista de la universidad forma parte de una concepción más amplia de la gobernanza social donde cada tipo de organización tiene sus propias características y su vocación radicalmente distinta. Las empresas no tienen que interferir en la promoción de los bienes no económicos; el estado no tiene que ocuparse de gestionar empresas, y la universidad ha de limitarse a enseñar e investigar aquello que se considera valioso para los que la financian sin buscar jugar otros roles al servicio de toda la sociedad o jugar el papel de crítica social. Esta concepción de la gobernanza social descansa en un modelo de sociedad centrada en el mercado, en el cual los mercados competitivos se presentan capaces de organizar la mayoría de aspectos de la vida de una manera deseable – promoviendo la libertad, la prosperidad y la armonía mucho mejor que otras maneras alternativas de organización social – con la salvedad de que les apoye un apropiado sistema público y, para los intereses de nuestro estudio, un amigable sistema educativo (Boni y Gasper, 2011, 2012).

Existen importantes asunciones tras este modelo de sociedad centrado en el mercado:

- La satisfacción de la persona se centra en la adquisición y consumo de bienes
- Los mercados no interfieren ni comprometen el estado, la familia, el medio ambiente o los sistemas de normas sociales. Por ejemplo, los mercados no presionan ni concentran tanto poder financiero que puede distorsionar unas elecciones, las legislaturas, la policía, la judicatura, los medios de comunicación, los sistemas educativos y de investigación; las dinámicas del mercado no pueden poner en peligro la cantidad y calidad de la vida de las familias, o las bases sociales de la cooperación, de la reciprocidad y de la solidaridad.

Ninguna de estas asunciones resiste el escrutinio. Existen otras concepciones de la gobernanza social que destacan la independencia y la igual importancia y necesidad de todas las distintas esferas de la actividad social (Walzer, 2004), cada una de ellas con sus criterios apropiados y su autonomía necesaria, necesitando cada una de ellas ser consciente de su potencial y los impactos que causa en las otras esferas. Si no aceptamos un modelo del mundo en el cual la única función de las empresas sea el lucro, y si, por el contrario, apoyamos la responsabilidad social de las empresas, de la misma manera no podemos aceptar un modelo de universidad que únicamente asuma responsabilidades limitadas.

El enfoque del desarrollo humano proviene de esta tradición de la filosofía social humanista y de la economía humanista (Haq, 1999 y Gasper, 2009). Este enfoque enfatiza:

- Una pluralidad de valores, no sólo los valores de la utilidad económica.
- Una preocupación y solidaridad por el ser humano; al igual que en la tradición de los derechos humanos, la referencia son todos los seres humanos, en cualquier parte del mundo, y en particular aquellos que se vean afectados por nuestras acciones.
- La normalidad y la centralidad de las interconexiones: los efectos colaterales de los mercados implican que los cálculos del mercado son inadecuados aunque sólo utilicemos el valor de la utilidad económica.



La teoría del desarrollo humano, representada por ejemplo en los Informes del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano, analiza procesos y conexiones no sólo en el marco de las disciplinas y los límites nacionales. Asimismo, el pensamiento sobre desarrollo humano, no sólo contiene una lista extensa de valores humanos relevantes, sino un amplio retrato de la identidad humana y de sus interconexiones.

Haq (1999) resume el desarrollo humano como el desarrollo para y por la gente: una combinación de prioridades humanas, mediante la participación, y el desarrollo de los recursos humanos. Se opone al desarrollo inhumano, que excluye a la mayoría de la gente, incluso de la satisfacción de sus necesidades más básicas como el agua limpia o medicamentos esenciales. Rechaza medir los resultados únicamente por lo que se vende o lo que se compra, sin importar la composición (por ejemplo, si son pistolas o medicamentos), la distribución, su uso o su relación con los requerimientos particulares de la gente. Insiste también en la importancia de lo no material. Un crecimiento económico fuerte combina fácilmente con la falta de nutrición adecuada y de agua limpia para la mayoría de la gente, sobre todo de los pequeños, pudiendo poner en peligro su capacidad mental y física y su cantidad y calidad de vida. Asimismo, los beneficios crecientes de algunos grupos pueden, a menudo, provocar una subida de los precios y reducir el acceso de los grupos más pobres, generando su desplazamiento físico. El enfoque del desarrollo humano enfatiza la participación y el empoderamiento de todas las personas, piedra angular si se quiere iniciar y sostener una estrategia más equitativa. (Gasper, 2009)

Sobre todo, el enfoque del desarrollo humano habla del desarrollo cómo una promoción de valores humanos. Por ello, el desarrollo de la sociedad es un concepto normativo diferente al crecimiento económico o el cambio social, cuyo contenido valorativo ha de ser evaluado sin que sea inherente. Esta reconceptualización ha permitido ampliar el rango de objetivos considerados de manera habitual en el debate sobre el desarrollo y la planificación de las intervenciones. La definición estándar de las dimensiones del desarrollo humano realizada por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo ha cubierto: 1) el empoderamiento,

entendido como la expansión de las capacidades de las personas (posibilidades reales de conseguir fines valiosos) y la expansión de funcionamientos valiosos (los fines valiosos conseguidos), y la participación; 2) la equidad en la distribución de las capacidades básicas y 3) la sostenibilidad y 4) la seguridad de la gente de poder disfrutar de sus oportunidades y logros.

¿Puede el desarrollo humano servir realmente para ofrecer ideas, para sugerir una manera diferente de pensar que significa una universidad de calidad?

El art. 11 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI 1998 (ya mencionada al inicio del artículo) define calidad de la siguiente manera:

"[...] la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional, que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. [...] Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integral del proceso de evaluación institucional."

En esta definición encontramos ideas interesantes que guardan relación con la propuesta del DH. En primer lugar la pluridimensionalidad. No se trataría de reducir la calidad a unos pocos indicadores de éxito (al estilo de los rankings) sino abarcar diferentes aspectos de la vida actividad universitaria: enseñanza, investigación, instalaciones, servicios a la comunidad, etc.

En segundo lugar la diversidad. Al igual que, al referirnos al DH hablábamos de la diversidad entre todo el género humano, aquí nos hemos de referir a la importancia de los contextos institucionales, locales y regionales para definir criterios de calidad, donde, y ahí entraría el tercer criterio, la participación de los protagonistas en la definición de dichos criterios sería uno de los elementos centrales. Y ¿quiénes son los protagonistas? Si pensamos que la universidad ha de atender a los desafíos de toda la sociedad,



los protagonistas son todos los ciudadanos que, inventando o poniendo en práctica mecanismos ya inventados, deberían participar en mayor medida en la definición de las políticas y las actividades universitarias. Como destacan Van Ginkel y Dias (2009), para saber lo que es calidad, todos los actores universitarios han de participar para definir lo que la sociedad espera de las instituciones de educación superior. El Desarrollo Humano puede contribuir a no olvidar los valores esenciales en estos procesos que requieren mecanismos reales de participación, transparencia y rendición de cuentas en sentido amplio, para asegurar que las decisiones democráticamente adoptadas se llevan a cabo.

Dimensiones del DH para repensar la calidad de las universidades

En este apartado del artículo queremos presentar una propuesta de posibles dimensiones que pueden sugerirnos criterios para repensar las actividades de la universidad de acuerdo con los valores clave del desarrollo humano. Es una propuesta amplia, abierta, que pretende estimular el debate entre diferentes actores interesados en discutir el significado de la calidad de la universidad y que debería ser discutida y adaptada a cada universidad en cada contexto particular. Incluye como ámbitos de trabajo de la universidad el docente, la investigación, el compromiso social, la gobernanza interna de la universidad y las políticas universitarias así como el entorno físico de la institución. Para poder obtener criterios que nos ayuden a definir la calidad de la universidad en todos estos ámbitos, los hemos cruzado con los valores centrales del Desarrollo Humano: bienestar, participación y capacitación, equidad y diversidad y sostenibilidad. Esta selección de valores está basada en el trabajo de Penz, Drydyk y Bose (2010) que identifican seis valores fundamentales que han sido la base de los debates sobre el DH durante los últimos cincuenta años: 1) el bienestar y la seguridad del ser humano; 2) la equidad; 3) la participación y el empoderamiento; 4) los derechos humanos; 5) la libertad cultural, y 6) la sostenibilidad medioambiental. El único de esta serie de valores que no hemos incluido son los derechos humanos, ya que se trata de un valor que se solapa substancialmente con el resto: muchos de los aspectos que se agruparían bajo este concepto están incluidos, por ejemplo, en los valores de

equidad y diversidad. Para elaborar nuestra lista de dimensiones hemos utilizado ideas de la propuesta de Hart y colaboradores (2008) pensada para una evaluación comparada del compromiso público de las universidades, diversos artículos y documentos de la Serie de la GUNI (2008) sobre el compromiso social de las universidades y referencias de nuestro propio trabajo anterior (Boni y Gasper, 2011, 2012). También nos hemos servido de discusiones e intercambios con colegas de nuestras propias instituciones y de la red de la Human Development and Capability Association.

Conclusiones

En este artículo hemos pretendido enfatizar y presentar una visión amplia de la universidad basada en el enfoque del desarrollo humano. Nuestra propuesta está fuertemente conectada con las políticas de educación superior plasmadas en la Carta Magna de las Universidades Europeas, la Declaración Taillores de 2005 y los trabajos de la Global University Network for Innovation (GUNI). Hemos pretendido ofrecer a aquellas instituciones y miembros de la comunidad universitaria interesados en una visión amplia de la universidad, un marco que pudiera inspirar una política universitaria orientada a la justicia social. Nuestra perspectiva, contrariamente a la visión más extendida de la calidad universitaria, enfatiza la multidimensionalidad, la diversidad, la participación y la relevancia de los contextos locales, entre otros criterios.

No se trata más que de una propuesta inspiradora ya que, un ejercicio orientado al desarrollo humano para diseñar y evaluar posteriormente la calidad del trabajo universitario, debe implicar una amplia participación de actores internos las partes interesadas internas y de las partes interesadas externas a la comunidad universitaria. Asimismo, tendrá una comprensión fuerte multidimensional de la calidad, el reconocimiento de múltiples dimensiones en cuanto al tipo de actividades que deben ser incluidas en el diseño y evaluación (la educación, la investigación, el compromiso social, la gobernanza y la política universitaria y el salón universitario y el medio ambiente obrera). En consecuencia, muchos tipos diferentes de información deben ser reunidos, que presten atención no sólo a los recursos necesarios para la



Tabla 1: Dimensiones sugeridas por el desarrollo humano para las actividades universitarias

Actividades universitarias		Docencia	Investigación	Compromiso social	Gobernanza/políticas universitarias	Entorno universitario
Valores DH						
Bienestar (incluye autonomía, pensamiento crítico, reflexividad, emociones, sentimientos, espiritualidad, autoestima, iniciativa, creatividad, forma física, etc.).	• Metodologías basadas en el pensamiento crítico. • Inclusión de expresiones artísticas en el currículo. • Prácticas reflexivas.	• Participación en el diseño de los planes de estudios de los grados y de los cursos (por parte del profesor y el estudiante), y en las evaluaciones de curso (por parte de los estudiantes). • Metodologías de aprendizaje participativo. • Relación de los contenidos con la realidad.	• Creación compartida del conocimiento. • Decisión compartida en los temas de investigación. • Campos de investigación relevantes para el cambio social. • Investigación participativa. • Elaboración participativa de los presupuestos para las prioridades en investigación.	• Redes de la comunidad académica o civil. • Compromiso del estudiantado (trabajo voluntario, proyectos de colaboración). • Compromiso del profesorado (colaboración de los centros de investigación con la sociedad; el personal adopta el compromiso social como parte de su trabajo). • Actos de compromiso público.	• Una buena política de salarios y promoción para el personal académico y administrativo. • Programas de bienestar. • Una buena política de becas para estudiantes de grado y de posgrado.	• Lugares para relajarse (dentro y fuera de los edificios). • Instalaciones deportivas. • Espacios tranquilos para la reflexión. • Suficiente luz y aire en los edificios, espacios abiertos.
Participación y empoderamiento					• Participación en la definición de la misión de la universidad, los planes estratégicos, las elecciones y los equipos de gobierno que incluyen actores internos y externos. • Promoción de políticas que premien el compromiso social. • Debate público. • Tiempo reservado para actividades sociales y culturales. • Incentivos a los estudiantes y al personal universitario por su compromiso con la comunidad.	• Vida asociativa dentro de la universidad, particularmente en los ámbitos social y político. • Espacio abierto en las aulas para favorecer la movilidad.
Equidad (justicia social) y diversidad (aprendizaje entre diferentes culturas e identidades).	• Presencia de elementos culturales y multiculturales en los planes de estudios. • Educación en valores. • Cursos virtuales y a tiempo parcial.	• Beneficios de la investigación para la sociedad. • Diferencias contextuales y culturales de los temas de investigación. • Fondos para temas de investigación poco lucrativos.	• Transferencia de tecnología. • Contribuciones a la economía local y a la cohesión social (ocupación generada dentro de sectores excluidos socialmente; actividades económicas; servicios de asesoramiento empresarial). • Premios. • Actividades universitarias dirigidas a apoyar las culturas y las lenguas locales. • Actividades organizadas para entidades comunitarias.	• Políticas equitativas de contratación. • Acceso equitativo a la universidad para las minorías y los grupos excluidos o de rentas bajas (ayudas económicas, etc.). • Representación de los grupos de exclusión. • Atención a las lenguas locales. • Asignación presupuestaria para actividades de DH. • Acceso para estudiantado con discapacidades o con hijos, y para estudiantes embarazadas. • Mecanismos de rendición de cuentas.	• Acceso general a los servicios universitarios.	
Sostenibilidad (temas globales, perspectivas holísticas, perspectivas a largo plazo, interdisciplinariedad).	• Temas globales en los planes de estudios (ética, desarrollo sostenible, estudios sobre la paz). • Enfoque interdisciplinario en la docencia. • Redes y programas Norte-Sur.	• Redes Norte-Sur. • Investigación interdisciplinaria. • Temas de investigación relevantes para cuestiones globales.	• Contactos internacionales. • Programas internacionales de cooperación. • Oportunidades para que el personal universitario y el estudiantado lleven a cabo actividades en el extranjero.	• Responsabilidad social corporativa en las inversiones de la universidad y otras prácticas. • Políticas medioambientales. • Programas de cooperación internacional para el desarrollo.	• Respetuoso con el medio ambiente. • Espacios verdes.	

Fuente: Elaboración propia basada en Boni y Gasper (2011 y 2012)



consecución de los resultados, sino también a la definición de cuáles han de ser dichos resultados y los procesos que conducen a ellos. La elaboración de estos sistemas requiere constante atención a las particularidades de las diversas actividades de docencia, investigación y extensión. Implementar un sistema para evaluar la calidad de acuerdo con estos criterios será complejo y costoso, al igual que lo fueron los comienzos de la medición del desarrollo humano. Esto no implica que sea imposible, y tal y como Nussbaum (2008) nos recordaba al comienzo de este artículo, comprometerse con la justicia social requiere de coraje, esfuerzo, imaginación, análisis y acción.

Referencias bibliográficas

BONI, A. and D., Gasper. (2011). "La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad". *Sistema*. Madrid, número 220, pp. 99-115.

BONI, A. and D., Gasper. (2012). Rethinking the quality of universities – How can human development thinking contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, volumen 13, número 3, pp. 451-470.

BRENNAN, J. (2002). "Transformation or reproduction? Contradictions in the social role of the contemporary university", en *Higher Education in a Globalizing World – International Trends and Mutual Observations*, Amsterdam: Kluwer.

DIAS, M. A. (2002). "Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior: Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI" – M.A. Rodrigues Dias (coordinador) – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y Fundación Universitaria de Cooperación Internacional– 2002.

GASPER, D. (2009). "Human Development". Chapter 31, pp. 230-237 in *Handbook of Economics and Ethics*, eds. J. Peil & I. van Staveren (Cheltenham: Edward Elgar).

GUNI. (2008). *Report on Higher Education in the World 3*. London: Palgrave.

Haq, M. ul, 1999. *Reflections on Human Development*, 2nd edition, Delhi: Oxford University Press.

HART, A., S. Northmore and C. Gerhardt. (2009). *Briefing Paper: Auditing, Benchmarking and Evaluating Public Engagement*. Bristol: National Co-ordinating Centre for Public Engagement.

Hazelkorn, E. (2007). "The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making", *Higher Education Management and Policy* volumen 19 número 2.

KEZAR, A., A.C. Chambers J.C. Burkhardt. (2005). *Higher Education for the Public Good: Emerging Voices from a National Movement*, Jossey-Bass, San Francisco.

LANE, R. (2000). *The Loss of Happiness in Market Democracies*. New Haven: Yale U.P.

NUSSBAUM, M. (1997). *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

NUSSBAUM, M. (2008). "The Mourners Hope." *Boston Review*, November 2008. Consulta: 15 de noviembre de 2015. <http://bostonreview.net/nussbaum-the-mourners-hope/>

NUSSBAUM, M. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ/Oxford: Princeton University Press.

PENZ, P., J. Drydyk, P. Bose. (2011). *Displacement by Development: Ethics, Rights and Responsibilities*. Cambridge: Cambridge University Press.

TAYLOR, P. (2008). "Introduction" in GUNI, 2008, *Report on Higher Education in the World 3*. London: Palgrave, pp. XXIV-XXVI.

VAN GINKEL, H., y M.A. Rodrigues Dias. (2009). "Institutional and Political Challenges of Accreditation at the International Level" in *Higher Education at the Time of Transformation*. New Dynamics for Social Responsibility. GUNI series on the Social Commitment of Universities, Hampshire Palgrave McMillan. pp. 162-166.

Walzer, M. (2004). *Las esferas de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA

CORREO E.: TAREAGRAFICA@TAREAGRAFICA.COM

PÁGINA WEB: WWW.TAREAGRAFICA.COM

TELÉF. 332-3229 FAX: 424-1582

LIMA - PERÚ

"Construyendo camino hacia la Asamblea General del CEAAL. México-Guadalajara 2016"



consejo de educación popular
de américa latina y el caribe



BMZ



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo