

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

**SEDE ECUADOR**

**DEPARTAMENTO DE DESARROLLO, AMBIENTE Y TERRITORIO**

**CONVOCATORIA 2011-2013**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ECONOMÍA  
Y GESTIÓN EMPRESARIAL**

**EDUCACIÓN PARA EL BUEN VIVIR: ALCANCES Y LIMITACIONES**

**EVELIN DEL PILAR CALDERON PAREDES**

**NOVIEMBRE 2014**

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**  
**SEDE ECUADOR**  
**DEPARTAMENTO DE DESARROLLO, AMBIENTE Y TERRITORIO**  
**CONVOCATORIA 2011-2013**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ECONOMÍA Y  
GESTIÓN EMPRESARIAL**

**EDUCACIÓN PARA EL BUEN VIVIR: ALCANCES Y LIMITACIONES**

**EVELIN DEL PILAR CALDERON PAREDES**

**ASESOR:**

**ALBERTO ACOSTA ESPINOSA**

**LECTORES:**

**MAURO CERBINO**

**JUAN JOSÉ RUIZ BLÁZQUEZ**

**Noviembre 2014**

**DEDICATORIA**

A mis hijos Britany y José Fernando

## AGRADECIMIENTO

A Dios, el diseñador y creador de bondad y amor; quién durante este tiempo de estudios y en mis instantes de dificultad, triunfos, alegrías y tristezas ha sido mi soporte, manteniendo mí fe, llenándome de paciencia y fuerza para seguir en esta etapa.

Gracias con el corazón, a mis dos amigos y compañeros, mis hijos Britany y José Fernando, por su paciencia, por aquellos días de abandono y que con sus palabras y bendiciones me animaron cada día transcurrido.

Un gracias especial a mis abuelos, Fausto y Rosita “mis herreros”, ellos son los forjadores de mis primeros pasos, su constante lucha, ejemplo de fortaleza y trabajo, y sobretodo su amor diario, mi pilar fundamental.

A mis tíos-hermanos su apoyo y compañía, a mis hermanos queridos, a mis primos y sus alegrías.

A mis padres su cariño incondicional, volcando sobre mi toda su confianza; demostrándome su apoyo constante en las buenas y en las malas; sin escatimar en tiempo, ni esfuerzos.

A mis queridos compañeros y amigos de siempre, quienes me apoyaron constantemente compartiendo sus conocimientos y amistad.

A mis queridos maestros por su paciencia, a Alberto Acosta por su inmensa disposición y guía, sus aportes y comentarios, a quien dedico esta frase...

*“Hay hombres que luchan un día y son buenos. Hay otros que luchan un año y son mejores. Hay quienes luchan muchos años, y son muy buenos. Pero hay los que luchan toda la vida, esos son los imprescindibles”.* Bertolt Brecht.

## ÍNDICE

<b>Contenido</b>	<b>Páginas</b>
INTRODUCCIÓN.....	7
La educación educadora y la sociedad del aprendizaje.....	8
CAPÍTULO I .....	10
EL BUEN VIVIR APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y LA FORMULACIÓN DE UN NUEVO PARADIGMA DE DESARROLLO .....	10
El concepto del Buen Vivir o Sumak Kawsay. ....	10
El Buen Vivir como paradigma dentro de la visión de desarrollo.....	15
Los límites del desarrollo. ....	15
Buen Vivir y Desarrollo. ....	22
CAPITULO II .....	25
LA EDUCACIÓN Y EL BUEN VIVIR .....	25
Operativizando el “Buen vivir”: La educación como factor para la construcción del Buen Vivir en el Plan Nacional de Desarrollo 2009-2013. ....	31
La Educación en cifras. Análisis del avance de la educación periodo 2001-2010.....	34
CAPITULO III .....	42
LA PROVINCIA DE COTOPAXI Y LA INCIDENCIA EN EDUCACIÓN .....	42
Caracterización del Territorio. ....	42
Contexto y caracterización de la Parroquia Zumbahua. ....	46
CAPITULO IV .....	52
LAS UNIDADES EDUCATIVAS DEL MILENIO – EXPERIENCIA DE LA UEM CACIQUE TUMBALO.....	52
Las Unidades Educativas del Milenio.....	52
La Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá en Zumbahua, Cantón Pujilí, Provincia de Cotopaxi. ....	56

La experiencia de la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá en la construcción del Buen Vivir Rural. ....	57
CONCLUSIONES .....	61
BIBLIOGRAFÍA.....	68

## Educación para el Buen Vivir: Alcances y Limitaciones

### INTRODUCCIÓN

El Ecuador ha sufrido en el transcurso de los tiempos, una ineficiente distribución del ingreso por parte del Estado en lo que referente al gasto social. Sin embargo, en estos años que comprende el “gobierno del presidente Rafael Correa (2007-2012)” se ha manifestado un recambio en las políticas del gasto social. Existen varios datos a los que podemos referir en ese aspecto, relacionados a la disminución de la línea de pobreza e indigencia, la desnutrición infantil, las tasas de analfabetismo<sup>1</sup>, en relación al último punto se observa que “la educación ocupa el segundo lugar, luego de bienestar social, en aumento del presupuesto y ejecución presupuestaria”.<sup>2</sup>

Las estrategias enmarcadas en mejorar la educación, enfatizada a ampliar la cobertura educativa en la población vulnerable (población indígena y afroecuatoriana) tiene como base: bono de matrícula, alimentación escolar, textos y uniformes escolares, como mejorar el nivel de los docentes.

El Gobierno Nacional, enmarcado en el “Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir o Sumak Kawsay. La primera, el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y como tal garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas. La segunda, el proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad inspirada en los principios del Buen Vivir, es decir, una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad”. (MEC: 2010).

Sin embargo de los alcances a breves rasgos mencionados, existen ciertas limitaciones entre las políticas estatales y el la situación económico-social de los grupos

---

<sup>1</sup> El analfabetismo se redujo del 9% en el 2001 al 6,8% en el 2010. (INEC 2010, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo).

<sup>2</sup> Del 2006 al 2012, el incremento de la partidas presupuestaria en educación han ido evolucionando de un monto de 1,094.6 a 2,908.4 millones de dólares. (Serie MinEduc, Dirección de Análisis e información Educativa. Ministerio de Finanzas, e –SIGEF).

vulnerables a los que alude el Plan Nacional del Buen Vivir, las distancias abismales entre la educación urbana y rural no logran ser equilibradas para generar ese “ciudadano defensor del Buen Vivir”. El nuevo panorama educativo debe lidiar con una multiplicidad de culturas y valores en una sociedad en crisis económica como de perspectivas vitales. Las reformas educativas deben ir más allá del contenido de los temas o la defensa del docente a de apuntar al origen del problema, es decir al individuo y su comunidad, colectividad o tejido social al que pertenece.

Por esta razón este estudio se enmarca en visualizar los alcances y las limitaciones de la educación del Buen Vivir, ejemplificándola en la Provincia de Cotopaxi en la Parroquia Zumbahua realizando un análisis situacional, avance académico, porcentaje de alumnado y algunas entre la Escuela del Milenio y una escuela de educación fiscal intercultural bilingüe.

### **La educación educadora y la sociedad del aprendizaje**

Resulta indispensable caracterizar brevemente el contexto de la sociedad del conocimiento, pues no hay educación que no esté situada en escenarios históricos y no responda, no en forma mecánica o fatalista, a modelos de desarrollo determinado. Es un su articulación donde se cobra sentido de la educación en la vida. La educación ecuatoriana ha sido marcada si este se agotó inconcluso. La educación jugó un papel protagónico en la construcción del Estado – nación que pugnaba por dar identidad. Desde los años cincuenta la educación, en cambio apuntaló modelos desarrollistas con un importante papel del Estado. Desde los ochenta no fue ajena a la tendencia neoliberales que buscaron la producción, con claros intentos de mercantilizar todos los espacios. Estos modelos, en medida que hoy alineaban con coordenadas de nivel mundial<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Contrato Social por la Educación del Ecuador,(et-al), 1ra edición, Quito, pág. 21 Año 2012. “Esta reflexión fue presentada en el encuentro internacional Reflexiones para el Buen Vivir midiendo el derecho de la educación, realizando en noviembre 2010, organizado por el Ministerio de Coordinación de Desarrollo social por la educación.



Al hablar de las propuestas contenidas en el plan nacional para el buen vivir 2009-2013, plantean “importantes desafíos técnicos y políticos e innovaciones metodológicas e instrumentales. Sin embargo, el significado más profundo del Plan está en la ruptura conceptual que plantean los idearios del Consenso de Washington y con las aproximaciones más ortodoxas al concepto de desarrollo” (PNBV 2009-2013)

Según el plan nacional del buen vivir se ha visto necesario analizar el primer objetivo que trata de “Auspiciar la igualdad, la cohesión y la integración social y territorial en la diversidad”. “Estamos comprometidos en superar las condiciones de desigualdad y exclusión, con una adecuada distribución de la riqueza sin discriminación de sexo, etnia, nivel social, religión, orientación sexual ni lugar de origen. Queremos construir un porvenir compartido sostenible con todas y todos los ecuatorianos. Queremos lograr el Buen Vivir”<sup>4</sup>

Dentro de los retos provenientes de la globalización podemos observar que cada vez el rol de docente se sigue enfocando en el desarrollo tecnológico de la comunicación y la información puesto que en realidad académicamente se busca una “cultura de calidad y evaluación” vs “cultura informática”. Es allí que el término cultura en el Ecuador es usado para dar sentido a la atención de estos aspectos en forma práctica a estas llamadas nuevas culturas que comprende la nueva educación contemporánea.

---

<sup>4</sup> “Plan Nacional del Buen Vivir (2009-2013)”, Senplades, pág. 137. “Objetivos”

## CAPÍTULO I

### EL BUEN VIVIR APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y LA FORMULACIÓN DE UN NUEVO PARADIGMA DE DESARROLLO

#### El concepto del Buen Vivir o Sumak Kawsay.

Las movilizaciones y rebeliones populares, en especial desde el movimiento indígena en Ecuador<sup>5</sup> y Bolivia aparecen como procesos históricos, culturales y sociales de larga data, “*que, al nutrirse de experiencias nacionales e internacionales, conforman la base del Buen Vivir, o Sumak Kawsay (en kichwa) o suma qamaña (aymara)*” (Acosta, 2012: 19). Estos movimientos étnicos a decir de Escobar (2010) llegaron a ser considerados como “posdesarrollista, posneoliberal y decoloniales.

En estos países andinos (Ecuador y Bolivia) estas propuestas revolucionarias cobraron fuerza en sus debates mismos que fueron plasmados en sus constituciones. En el 2008 se aprobó la nueva Constitución de la República del Ecuador, el “sumak kawsay” se define como objetivo de la vida en sociedad, y lo presenta como una “convivencia ciudadana en diversidad y armonía con la naturaleza”.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> En Ecuador el levantamiento del movimiento indígena de los años ochenta-noventa, que desplegó varias movilizaciones con una fuerte postura en contra del modelo económico neoliberal y la conmemoración de los “500 años de resistencia indígena”.

<sup>6</sup> La “expresión “sumak kawsay” o “buen vivir”, está contemplado en 99 artículos de la Constitución y se encuentran básicamente en: el “prólogo”, en la parte dedicada a los “derechos del buen vivir” (agua, alimentación, ambiente, sano, comunicación e información, cultura y ciencia, educación, hábitat y vivienda, trabajo y seguridad social) y también en el “Régimen del buen vivir”. Este último se divide en los acápite “Inclusión y equidad” (educación, salud, seguridad social, hábitat y vivienda, cultura, cultura física y tiempo libre, comunicación social, saberes, gestión del riesgo, población y movilidad humana, seguridad humana y transporte) y “Biodiversidad y recursos naturales” (naturaleza y ambiente, biodiversidad, patrimonio natural y ecosistemas, suelo, biósfera, ecología urbana y energías alternativas)”. Cfr. Magdalena León, El buen vivir: objetivo y camino para otro modelo, en Raúl Borja (ed.), Análisis Nueva Constitución, Quito, ILDIS / La Tendencia, 2008, p. 136-151.

El significado del Buen Vivir sería el de *“una vida digna, aunque austera, que concibe el bienestar de forma holística, identificándola con la armonía con el entorno social (la comunidad), con el entorno ecológico (la naturaleza), y con el entorno sobrenatural (los Apus o Achachilas y demás espíritus de un mundo encantado en el sentido weberiano)”* (Viola, 2010: 258). El Buen Vivir, *“hace referencia a una filosofía de vida, un camino de vida, un plan de vida, o un sistema de vida con una estructura social basada sobre algunos conceptos fundamentales (complementariedad, reciprocidad, armonía, equilibrio, “relacionalidad”, proporcionalidad, dualidad). Esta concepción de vida tiene sus fundamentos en la cosmovisión andina y los saberes ancestrales”* (Niel, 2011). Constituye además *“un paso cualitativo”* importante al superar el tradicional concepto de desarrollo y sus múltiples sinónimos, introduciendo *“una visión diferente, mucho más rica en contenidos y, por cierto, más compleja”* (Acosta, 2012: 20).

Se podría pensar que el concepto del Buen Vivir tiene una trascendencia sólo ligada a la cosmovisión indígena, sin embargo esta también se sustenta en otros principios filosóficos: aristotélico, marxista, ecológico, feminista, cooperativistas, humanistas (Acosta, 2012:28). Como lo refiere uno de los intelectuales del concepto del Buen Vivir Alberto Acosta, esta es una *“plataforma para discutir respuestas urgentes frente a los devastadores efectos de los cambios climáticos a nivel planetario. A más de que la mayoría de la población mundial no alcanza un nivel de bienestar, se está afectando la seguridad, la libertad, la identidad de los seres humanos”* (Ídem: 29). El Buen Vivir *“es un horizonte de significación; como tal, su acercamiento es una pretensión, así como su exposición. Se trata de exponer no sólo su posibilidad como alternativa, sino también la necesidad que de la alternativa hay en el presente, no sólo local”* (Ídem, 2012).

La apuesta por el Buen Vivir en Ecuador, se relaciona a un cambio radical, un cambio civilizatorio; en el núcleo de esta discusión está la construcción de una nueva sociedad, con un nuevo esquema de valores que la reestructuren y la sostengan (Minteguiaga, 2012).

El Estado Plurinacional que se prefigura en la Constitución del 2008, busca reformular las instituciones y estructuras existentes. Una de esas aperturas puede ser el asumir o incluir de manera más *política* que *técnica*, los preceptos culturales de las nacionalidades y de los pueblos indígenas, implicando a su vez ciudadanizar individual y colectivamente el Estado especialmente desde los lugares comunitarios que logran formas activas de participación y organización social (Acosta, 2012).

Bajo este plan sostiene Neil *se pretende lograr establecer un Estado Plurinacional, plurilingüe e intercultural con los ejes centrales: la autonomía indígena y el autogobierno, la transformación del sistema político y reformas de instituciones del Estado, un sistema económico comunitario o el comunitarismo, la consulta previa, nuevas formas de participación y control social así como un modelo de relaciones interculturales* (Neil, 2011: 19).

El Buen Vivir lucha por la descolonización del Estado, un modelo de sociedad y economía. Este modelo tiene por fundamentos: la autodeterminación, la autonomía, el autogobierno, el derecho al desarrollo o el autodesarrollo, el derecho a poder decidir o sea el regreso a la participación ciudadana, el territorio, el derecho a la justicia propia, una economía equitativa, social, comunitaria y equilibrada con la naturaleza y el derecho a la Pachamama. Bajo este precepto no se puede separar el Buen Vivir y el modelo de Estado, estos tienen implícita relación.

La Constitución del 2008 hace hincapié en “el goce de los derechos como condición del Buen Vivir y en el ejercicio de las responsabilidades en el marco de la interculturalidad y de la convivencia armónica con la naturaleza” (Constitución de la República del Ecuador, Art. 275). Neil (2012) interpone que los “*derechos identificados como esenciales para asegurar el Buen Vivir integran por ejemplo el derecho a la comunicación en lengua propia y símbolos propios que representan un cierto reconocimiento de las diversas identidades*” (Neil, 2011).

En el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, menciona: “La noción del Buen Vivir ha estado presente en los pueblos originarios del mundo entero y también en la propia civilización occidental; su esencia es universal, ha sido una aspiración

constante de la humanidad”. El Buen Vivir construye sociedades solidarias, corresponsables y recíprocas que viven en armonía con la naturaleza a partir de un cambio en las relaciones de poder. (PNBV, 2013:2017, p. 23).

A pesar de las caracterizaciones o aproximaciones conceptuales que se le ha otorgado al Sumak Kawsay existen varios debates que los encajonan en una visión culturalista y esencialista así lo menciona Viola (2010):

*Existen numerosos indicios para atribuir un papel poco menos que determinante a las alusiones de suma qamaña y al sumak kawsay en las constituciones de Bolivia y Ecuador, a toda una serie de actores ajenos al campesinado andino, como sería el caso determinadas ONG, intelectuales (en algunos casos, indígenas –aunque de extracción urbana –pero mayoritariamente no indígenas), o incluso de asesores y consultores internacionales que participaron en los respectivos procesos constituyentes”. Aunque una participación legítima [...] no siempre está exenta de riesgos (intelectuales y políticos) puesto que a menudo, la falta de contacto directo con la realidad cotidiana de aquellos a quienes uno pretende representar, puede llevar a la adopción de planteamientos idealizados, irreales y esencialistas sobre sus necesidades, sus aspiraciones, y en definitiva, sobre su modus vivendi. (Viola, 2010: 34).*

Para Cortez (2011),

*El buen vivir no representa un discurso hegemónico, aunque si la búsqueda protagonizada por diferentes actores ante el declive del modo de vida liberal y/o neoliberal (capitalista) y sus diferentes propuestas de desarrollo (“desarrollismo” y “desarrollo sustentable”); [...] el “sumak kawsay” supone la construcción social de sujetos plurales que buscan su inserción y el diseño de estructuras políticas que rebasen la matriz monocultural o eurocentrica desde la que se ha concebido y practicado la nación ecuatoriana. En ese sentido, plurinacionalidad e interculturalidad reconfiguran los órdenes políticos en los que se ha inscrito la gestión de la vida (Cortez, 2011: 4).*

Habitualmente los paradigmas de corte idealista y culturalista están asociados a proyecto político reforzador de stablishman la pregunta que se inscribe es ¿hasta qué punto y en qué medida estos conceptos son alternativos? ¿Es posible construir un paradigma realmente alternativo o transformador a partir de una lectura de los procesos sociales bajo los cortes culturalistas? ¿Tratar de definir cuál es el alma primigenia de los

subalternos? Al respecto plantea Dávalos (2008) “Es probable que el Sumak Kawsay sea tan invisibilizado (o lo que es peor, convertido en estudio cultural o estudio de área), como lo fue (y es) el concepto del Estado Plurinacional”.

Es por ello que Sánchez (2011) identifica un *indigenismo* tanto en el concepto mismo como en los preceptos constitucionales.

*El sumak kawsay, la Pachamama, los derechos de la naturaleza, habrán hecho de la Constitución la más indigenista, pero lejos de garantizar por sí so la refundación del Estado se convertirá en fuente de crispaciones y oposiciones ideológicas y políticas y a la larga en ori gen de profundas frustraciones: “un ador no retórico sin ningún efecto práctico o en el peor de los casos, un error jurídico-político, que podría generar una notable conflictividad en el futuro (Sánchez, 2011: 37).*

Podría por tanto parecer que el Sumak Kawsay “se ha convertido en una suerte de cajón de sastre capaz de albergar concepciones muy distintas – a veces casi antitéticas- en función del punto de vista en que se ubique el observador” (Bretón, et al., 2014: 24).

Estas aproximaciones a decir de Acosta (2009) están en *construcción* por lo buscar una genealogía exacta o aproximativa al concepto de sumak kawsay resulta una labor que los mismos intelectuales indígenas y no indígenas están elaborando así como el gobierno de la revolución ciudadana al otorgar de contenidos al concepto en relación de formulaciones de la política pública en áreas de educación, salud, modelo de desarrollo entre otros.

## **El Buen Vivir como paradigma dentro de la visión de desarrollo.**

### **Los límites del desarrollo.**

Desde finales de los años ochenta, la *nomenclatura* asociada al desarrollo ha estado en permanente reformulación como resultado del agotamiento de la matriz conceptual que conceptuaba al desarrollo como una fórmula afincada en el *crecimiento económico* y la *industrialización*. Tal matriz, emplazada tanto por la *teoría de la modernización* como por su contestación periférica encarnada en la *teoría de la dependencia*<sup>7</sup>, daba por sentado el hecho de que el desarrollo social, esto es la ampliación de las capacidades sociales y el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de una nación, es un resultado derivado del crecimiento económico y del paso de una economía fundada en la exportación de materias primas para el mercado externo a una economía orientada al mercado interno y estructurada en base al predominio de la gran industria. Esto al menos es lo que parecía haber acontecido en los países de la Europa occidental tras la posguerra.

Empero, la crisis del aparato categorial asociado al paradigma del desarrollo como puro crecimiento económico empezó a manifestarse al menos desde principios del decenio del setenta, cuando se reportaron las primeras evidencias de los límites ambientales consustanciales al modelo de industrialización y crecimiento económico hasta entonces vigente.<sup>8</sup> Por otra parte, la crisis de la deuda en 1982 asestó un golpe mortal a la estrategia de industrialización por sustitución de importaciones ensayada en buena parte de América Latina, Asia y África con distintos resultados. En América Latina, la crisis de la deuda significó un giro radical de la política económica

---

<sup>7</sup> La teoría de la dependencia tuvo dos versiones, una “desarrollista” encabezada por la CEPAL de Raúl Prebisch y su teoría del intercambio desigual entre centro y periferia – y una vertiente marxista, a la que sería preciso reconocer sus esfuerzos por llevar adelante una crítica del desarrollo capitalista, a pesar de que su versión del desarrollo “socialista” comparte el entusiasmo por el crecimiento económico y la industrialización.

<sup>8</sup> El primer reporte que llamó la atención sobre los límites ambientales al crecimiento fue el Informe del denominado Club de Roma publicado poco antes de la crisis del petróleo de 1972. El informe se titula “The Limits to Growth” y fue elaborado por el MIT.

abandonando definitivamente el modelo de industrialización debido al encarecimiento de los créditos en los mercados financieros y el abultado peso de la deuda externa contratada para los propósitos industrializadores.

El sistema económico como parte del régimen de desarrollo y en relación con el “buen vivir” requiere una reubicación que conlleva por lo menos una ampliación del objetivo mismo de lo económico: “esta no queda atada a un ideal normativo de acumulación, sino que se asocia a la sostenibilidad humana y ambiental” (León, s/a. El “buen vivir”: objetivo y camino para otro modelo).

En la nueva Constitución, “*los 64 artículos que componen el Régimen de Desarrollo (título VI) no se circunscriben al sistema económico*”, contienen una visión integral inédita, que parte de su concepto: “el régimen de desarrollo es el conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas económicos, políticos, socio – culturales y ambientales, que garantizan la realización del buen vivir, del *sumak kawsay*. Se definen deberes tanto del Estado como de la sociedad para la consecución de buen vivir.

El campo teórico y político del *desarrollo* es, como casi ningún otro, un escenario conformado en torno a una profusa multiplicidad de enfoques y visiones que nos refieren tanto a las divergencias existentes respecto de los factores y causalidades que han desencadenado los diversos procesos de desarrollo social existentes, así como las cada vez más afiladas críticas e impugnaciones contra el concepto mismo de *desarrollo*.

No existe hasta ahora un consenso unívoco respecto a lo que debería significar la categoría desarrollo, como tampoco ha sido posible verificar la adscripción a una agenda política sobre desarrollo que sintetice e integre las diversas visiones y enfoques sobre el fenómeno.



Existen eso sí, versiones hegemónicas sobre el desarrollo que suscriben por lo general a una visión que considera al actual orden social dominante (capitalismo) como el marco referencial ineludible bajo el cual se deben inscribir tanto los esfuerzos categoriales teóricos como las aplicaciones políticas y técnicas derivadas de los estudios sobre el desarrollo.

El desarrollo se concibe como un proceso ascendente y evolutivo, como el paso de una situación considerada como “precaria” hacia otra “mejor” que mantiene en su núcleo el germen de la dicotomía entre lo “deseable” y lo “no deseable” (López, 2011: 21).

De allí también la diferenciación entre los países considerados como “desarrollados” u aquellos considerados “subdesarrollados”. La categorización se refería centralmente a la diferencia entre el grupo de naciones cuyas fuerzas productivas se organizan y convergen en torno al sistema industrial capitalista – es decir, “desarrolladas” de manera plenamente capitalista - y aquellas naciones “periféricas” cuyas fuerzas productivas se encuentran subordinadas a la ley del valor capitalista pero conservando una diversidad de formas y relaciones sociales de producción que van desde el comunitarismo hasta formas de esclavitud o servidumbre pre-modernas.

Como resultado de este proceso histórico se produjo un primer enfoque del desarrollo que privilegiaba el tratamiento del desarrollo como un problema de crecimiento económico. Simplificando, se podría aseverar que este enfoque sostiene que una nación, sociedad o grupo humano es más o menos desarrollado de acuerdo al mayor o menor crecimiento que registre su economía, entendida esta última como la ampliación sostenida de la producción de bienes y servicios generados como resultado del incremento de la productividad del trabajo (Unda 2005). El indicador central del *crecimiento económico como desarrollo* es la variación porcentual del crecimiento del

Producto Interno Bruto o PIB, ya que supone la medición del crecimiento del volumen de mercancías producidas por una determinada nación con variación de un periodo a otro.<sup>9</sup>

El enfoque del crecimiento como desarrollo económico constituyó el marco referencial para una serie de teorías que procuraban explicar las condiciones de producción tanto del desarrollo como del subdesarrollo.

Divergentes en cuanto a las causas y génesis del desarrollo, estas teorías sostenían sin embargo un acuerdo sustancial en lo referente a la caracterización del desarrollo como un proceso de ampliación de las capacidades productivas de la economía capitalista. Entre otras, podemos mencionar a las teorías de la escuela norteamericana que tuvieron una gran influencia en el Programa de Alianza para el Progreso, las teorías de la asimetría estructural adoptadas por la CEPAL de los años setenta y la propia Teoría de la Dependencia, elaborada por referentes de la sociología latinoamericana como Ruy Mauro Marini o Theotonio Dos Santos.

Coincidente con los devastadores resultados en las economías latinoamericanas de la llamada “crisis de la deuda” y el impacto negativo sobre las condiciones de vida de la población trabajadora que tuvieron los programas de ajuste estructural recomendados por el FMI, el simple crecimiento económico como enfoque de desarrollo mostró sus insuficiencias, máxime cuando a lo largo de toda la década del noventa en Latinoamérica se registraron economías que mostraban altas tasas de crecimiento sin que esto revierta en la reducción de la pobreza rural (que se volvió crónica) o en procesos de ampliación del ingreso para las clases trabajadoras.

---

<sup>9</sup> De allí que muchas de las críticas que se le han efectuado a este enfoque desde abordajes tan diversos como el feminismo, las economías de cuidado, el etnodesarrollo o la economía social solidaria coincidan en que la medición del PIB no incluye a los sectores no monetarizados de la economía o a los intercambios de productos y servicios que no revistan la forma moderno capitalista de la mercancía.

El sostenimiento en estos de países de una orientación público-estatal para la gestión de los servicios de salud y educación conjuntamente con una política de subsidio y aliento a las necesidades básicas de la población (vivienda, empleo, seguridad social, etc.) produjo reflexiones sobre el papel de procesos y actores extraeconómicos – entendida la economía acotadamente como la esfera mercantil de la producción y circulación – en el proceso de desarrollo.

Adicionalmente, surgieron las primeras preocupaciones concernientes a los límites ambientales del mercado y las críticas sobre las estrategias que se basaban en la depredación de recursos naturales para alcanzar el ansiado “desarrollo” empezaron a llover. Como consecuencia de ambos procesos se adoptó el criterio de *sustentabilidad y desarrollo humano* como nuevos enfoques condicionantes del proceso de desarrollo.

El enfoque de desarrollo humano surge como un intento de plasmar la idea de que la economía capitalista no necesariamente satisface a cabalidad las necesidades de una población y que serían otros elementos – además del mercado – los que permiten estimar el desarrollo de una nación. Por desarrollo humano se entiende entonces más que un incremento de la existencia de bienes materiales una *ampliación de las capacidades humanas*. Necesariamente, al hablar de *lo humano* y la ampliación de sus posibilidades se ensancha también el campo de la reflexión y acción sobre el desarrollo.

El enfoque de desarrollo humano, ha sido adoptado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) como su estrategia de desarrollo. El enfoque de Naciones Unidas ha adaptada la versión específica del profesor indio Amartya Sen que postula que el desarrollo está ligado a la calidad de vida. De allí que el “*proceso de desarrollo económico se debe concebir en realidad como la expansión de las capacidades de la gente*” (Amartya Sen, citado en Unda 2005).

El postulado de Amartya Sen incluye un conjunto de conceptos que enriquecen la comprensión del desarrollo y lo vinculan con la concepción del sistema de derechos.

Los conceptos centrales de dotaciones y potencialidades de desarrollo son claves: las dotaciones serían posesiones o propiedades con que cuenta una persona o familia y que son legitimados socialmente a través de un sistema de derechos de uso o dominio. Por ejemplo, el uso o dominio sobre una cantidad suficiente de alimentos depende del sistema de derechos en el que opere la economía.

Las potencialidades por otra parte son las habilidades y el potencial para alcanzar mejores condiciones de vida expresadas en una mayor capacidad de efectuar los derechos. La riqueza palmaria de este enfoque es permite pensar el desarrollo como el incremento de la realización efectiva del sistema de derechos reconocidos por una sociedad<sup>10</sup> y que supone que la economía debe subordinarse a estos sistemas de derechos existentes, en lugar de brotar estos como un residuo de la economía.

Otra variante de este enfoque es el de Manfred Max – Neef quien sostiene el enfoque de desarrollo a escala humana argumentando que para que sea posible en verdad poner al ser humano como el sujeto del desarrollo, es indispensable desprenderse de la dimensión de “*sistemas gigantes organizados jerárquicamente de arriba abajo*”.

Max-Neef sugiere por tanto la necesidad de una desconexión de la escala global del desarrollo y una creación a escalas locales de procesos sustentados en la articulación de los sistemas de necesidades con sistemas de satisfactores locales.<sup>11</sup> El sistema de necesidad se edifica en base a dos tipos de necesidades: existenciales (ser, tener, hacer,

---

<sup>10</sup> De allí, que el PNUD construya su indicador de desarrollo humano en base a indicadores de cumplimiento de derechos básicos reconocidos universalmente como la escolaridad, salud, ingreso económico, etc.

<sup>11</sup> Para Max – Neef un satisfactor es una modalidad o forma para satisfacer una necesidad. Diferencia cinco categorías de ellos entre los cuales reconoce los satisfactores reinantes en la economía capitalista como satisfactores destructivos, en la medida en que satisfacen una necesidad privando la satisfacción de otras.

estar) y axiológicas (subsistencia, afecto, protección, participación, entendimiento, ocio, creación, identidad y libertad).

El planteamiento de Max Neef pudiera ser equiparado de algún modo como una suerte de “localización a escala” del desarrollo humano que contribuye a profundizar la especificidad de “lo humano” como género entre género que comporta una serie de necesidades y potencialidades de carácter universal.

Podemos ubicar también una serie de enfoques que son tributarios más bien de definiciones más precisas en relación con su campo de acción específico; de este modo existirán enfoques de desarrollo local cuyas discusiones girarán en torno a los factores para alcanzar el crecimiento -si es bajo un enfoque de desarrollo como crecimiento económico – o el desenvolvimiento de capacidades humanas – si es bajo enfoque de desarrollo humano – en un territorio específico.

El desarrollo sustentable, procurará enfocar la acción del desarrollo desde el precepto de sustentabilidad de los recursos y/o bienes ambientales y ecosistemas que posee un determinado territorio, el etnodesarrollo que procura la adaptación del concepto de desarrollo a los preceptos culturales de las diferentes etnias, pueblos y nacionalidades existentes en el planeta. Este último enfoque alcanzó su auge teórico al calor de la irrupción potente registrada durante las dos últimas décadas de movimientos indígenas en América Latina que se planteaban avanzar en tareas de descolonización cultural y política de sus sociedades.

Sin embargo, su categorización ha sido también ajustada a los esquemas de acción del Banco Mundial que privilegian el enfoque cultural como mera inclusión de rasgos de identidad (vestido, lengua, tradición) sin profundizar o incorporar los procesos materiales de producción y reproducción social que dan significado a estos rasgos como parte de una estructura semiótica producida en y para la reproducción de este proceso.

En síntesis el buen vivir es un paradigma que configura una alternativa al desarrollo capitalista, donde presenta una amplitud teórica importante, aunque no perfectamente acabada y terminada, se nutre de una visión multidimensional proveniente de la cosmovisión de pueblos y nacionalidades indígenas de la región andina, y que contiene un conjunto de valores, fines, medios concretos y diferenciables de transformación en las dimensiones económica, social, ambiental, cultural y política<sup>12</sup>.

### **Buen Vivir y Desarrollo.**

El Buen Vivir representa un paso importante en términos cualitativos que posibilita la superación del tradicional concepto del *desarrollo* y los múltiples sinónimos,<sup>13</sup> introduciendo una visión diferente, mucho más rica en contenidos y, por cierto, más compleja. Este concepto desnuda los errores y las limitaciones de las diversas teorías del llamado desarrollo.

Es así que el concepto del Buen Vivir entra en debate con el concepto del desarrollo *“transformado en una entelequia que norma y rige la vida de gran parte de la humanidad, a la que perversamente le es imposible alcanzar ese tan ansiado desarrollo, mientras que quienes se pretende ser desarrollados muestran cada vez más señales de su mal desarrollo”* (Acosta, 2012: 20). En el mundo indígena el desarrollo

---

<sup>12</sup> Para la revista semestral del Instituto Superior de Investigación y Postgrado de la Facultad de Ciencias Económicas de la UCE – Constituye un espacio para la reflexión crítica de la realidad socio-económica de Ecuador donde analiza y debate desde una perspectiva del PNBV (REVISTA ECONOMÍA No. 102).

<sup>13</sup> Escobar sostiene que el discurso histórico del *“desarrollo”* *“surgió a principios del período posterior a la Segunda Guerra Mundial, si bien sus raíces yacen en procesos históricos más profundos de la modernidad y el capitalismo. Este discurso se institucionalizó convirtiéndose en una fuerza social real y efectiva transformando la realidad económica, social, cultural y política de las sociedades en cuestión. La conceptualización sobre el desarrollo en las ciencias sociales ha visto tres momentos principales correspondientes a tres orientaciones teóricas contrastantes: la teoría de la modernización en la década de los cincuenta y sesenta, con sus teorías aliadas de crecimiento y desarrollo; la teoría de la dependencia y perspectivas relacionadas en los años sesenta y setenta; y aproximaciones críticas al desarrollo como discurso cultural en la segunda mitad de la década de los ochenta y los años noventa”* (2005: 18).

como concepto no existe, “*no hay la concepción de un proceso lineal que establezca un estado anterior o posterior. No hay aquella visión de un estado de subdesarrollo a ser superado; y tampoco un estado de desarrollo a ser alcanzado*” (Acosta, 2008: 34).

Es así que para el mundo indígena existen otros valores que entran en juego al momento de definir alguna aproximación de lo que en el mundo occidental se entiende por desarrollo así lo describe Acosta (2010):

El conocimiento, el reconocimiento social y cultural, los códigos de conductas éticas e incluso espirituales en la relación con la sociedad y la Naturaleza, los valores humanos, la visión de futuro, entre otros (Ídem). El Buen Vivir, de todas maneras, constituye un paso cualitativo importante al pasar del tradicional concepto del progreso y del desarrollo y sus múltiples sinónimos, a una visión diferente, mucho más rica en contenidos y, por cierto, más compleja (Acosta, 2010)

En referencia al artículo que señala la Constitución “cambiar la economía para cambiar la vida”, para León (2011), esto implica a transformación del modelo de desarrollo y de concebir lo productivo. Tal como lo advertía Acosta, *no se trata sólo de disminuir la influencia del mercado y del sector privado sino de cambiar la visión política de quienes deciden lo que se produce y consume.*

Por lo tanto, cuando tratamos de referir al Buen Vivir, cuestionamos el desarrollo actual y observamos en un análisis a la modernidad del origen Europeo, y para comprender al sumak kawsay de Ecuador y Bolivia donde acotamos que es un instrumento de desarrollo convencional y en algunas ideas se discute dicho tema en un ejemplo en el artículo “*La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa*”. *Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 16. N° 53 (Abril-Junio, 2011) Pp. 71 - 83.*

En estas interpretaciones del desarrollo se encuentra muchas similitudes en la crítica del “post-desarrollo”, donde a través de una propuesta Arturo Escobar de alguna manera, nos indica en la actual discusión del Buen Vivir donde permite retomar los

uestionamientos del post-desarrollo, en su sentido original, y más estricto, como revisión crítica sobre el discurso del desarrollo, sus ideas y sus práctica.

Pero por otro lado, la pluralidad del Buen Vivir se debe a que sus diferentes propuestas tienen orígenes específicos en tradiciones culturales diversas, tanto fuera de la Modernidad, como por el sumak kawsay, pero también a partir de corrientes críticas donde estos últimos son los casos de algunas posturas del ambientalismo y el feminismo.



## CAPITULO II

### LA EDUCACIÓN Y EL BUEN VIVIR

Sería importante mencionar los inicios de la educación en el país tomando como corte período la época liberal, simplemente para anotar un acontecimiento de carácter histórico que plasmaría a posterior los avances y limitaciones de la educación el país. Para ello se puede señalar el artículo presentado por Sinnardet se basa en el laicismo, no sólo como instrumento de poder político e ideológico para eliminar el conservadurismo [...] planteando además que la educación debe hablar del Ecuador y de su realidad, fomentando el desarrollo nacional gracias a su mejor conocimiento de sus recursos” (2000: 110-111).

Ante este proceso histórico podemos encontrar los escritos de carácter más contemporáneo presentados por Milton Luna (2006), donde señala que a pesar de la ola de modernización presente en el siglo XX, aún estaba presente un rasgo característico de la oligarquía, que es *la exclusión, las sociedades segmentadas y racistas*. Muy pocas veces se analiza la tensión que implica la diversidad étnica – cultural en el país sin que el concepto de diversidad cultural sea un discurso que se hace palpable en las políticas educativas.

Una de las corrientes en que se ha enfatizado el tema de la educación es a través de los estudios de orden “intercultural”, en el cual se ha realizado indagaciones de los que ha implicado para la cosmovisión andina-indígena la implementación de un sistema de educación ajeno de cierta manera a su tradición oral. En el país en el años de 1996 se oficializa el sistema educativo hispanohablante como una propuesta consensuada de la reforma educativa en la cual se incorporó la interculturalidad en un eje transversal (Haro&Vélez, 1997). Sin embargo, lo que persiste es la interiorización de contenidos seleccionados por una cultura dominante; es así que se considera a la Educación

Intercultural Bilingüe como “una modalidad alternativa y no como una fuente de conocimiento y experiencia”.

Una tendencia que profundiza más en torno a la calidad de la investigación en tema de preparación de los docentes, ambiente en el cual se desenvuelve tanto el docente como el alumno, la introducción de tecnología apropiada y nueva. La relación de los padres de familia con el entorno escolar.

Otra de las líneas de análisis en tema de educación es la revisión del gasto público y de las asignaciones presupuestarias; es decir monitorear el desempeño del Estado en relación a la educación y de las políticas planteadas, para ello encontramos un importante aporte de Ponce (2010) en el libro titulado *Políticas educativas y desempeño*. La investigación realiza su análisis en los últimos 20 años en un contexto latinoamericano para situarse en Ecuador, centrándose en programas de transferencia y las estrategias de descentralización escolar; sin encontrar por ello resultados exitosos para ampliar la cobertura escolar. Lo interesante además es que ubica los logros alcanzados en las comunidades rurales y las implicaciones de la educación bilingüe.

En lo que refiere a la “educación y buen vivir” (2012), el Contrato Social ha tenido una larga experiencia en el tema educativo, su libro de recopilación de varios autores, recoge de manera plural las aproximaciones teóricas, metodológicas y políticas a las que el Buen Vivir y la Educación tienen como metas. En ello se plantea más allá de un derecho consagrado en la Constitución del 2008, el verdadero desafío que involucra dentro de un nuevo paradigma del “Buen Vivir”.

Para medir los alcances y el progreso que ha tenido la educación en especial lo que se relaciona con la educación básica –que nos atañe en esta investigación– procederemos a revisar cifras e investigaciones realizadas en este ámbito.

A lo largo del período de la “revolución ciudadana” ha existido varias reformas y leyes en las cuales se ha basado las políticas educativas, entre ellas podemos mencionar la Constitución de Montecristi, el Plan Nacional del Buen Vivir, el Plan Decenal de educación y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Jiménez, 2012).

La Constitución Política vigente en el Ecuador establece: Art. 26 *“La educación es un derecho de las personas a largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.”*. A más establece en los artículos subsiguientes que esta será [...] “participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente, diversa, de calidad y calidez e impulsará la equidad de género”, la educación será pública, universal y laica” [...] en el Art. 29 se señala: “El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural.”

A más de lo señalado en la Constitución 2008, se establece el primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XX” el último firmado en noviembre del 2004, en la que se establece una agenda de mediano y largo plazo, convirtiéndose este posteriormente en el Plan Decenal de Educación (2006-2015).

El Buen Vivir reivindica el derecho a una educación integrando sus propias formas de enseñanza y la cosmovisión indígena. Se habla mucho de una enseñanza comunitaria, es decir de una enseñanza que se desarrolla en el entorno natural, en contacto con la naturaleza, la comunidad y los abuelos para una mejor transmisión de los saberes ancestrales y la historia del pueblo.

La educación desde la visión del Buen Vivir busca romper con la educación occidental individualista, antropocéntrica y competitiva y transmitir todos los conceptos

fundamentales de la cosmovisión como la *reciprocidad, complementariedad, solidaridad, ayuda mutua, la “ciclicidad”*.

Los pueblos indígenas identifican la necesidad de modificar el sistema educativo actual e integrar los principios comunitarios para garantizar el futuro de la comunidad. Pero, no son radicales y proponen la educación intercultural bilingüe (EIB) que integra el conocimiento occidental, la cultura y conceptos fundamentales de la cosmovisión indígena así como la práctica comunitaria y las ceremonias tradicionales. De tal manera, no se les negará a los niños su propia identidad pero no se les aislará tampoco del conocimiento occidental. La educación intercultural bilingüe por ser parte del desarrollo cognitivo del niño será un instrumento hacia un Estado intercultural y plurinacional. Así lo establece el Art. 347 de la Constitución: *“El Estado deberá garantizará el sistema de educación bilingüe, en el cual se utilizará como lenguaje principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”*

Se integra también en los artículos relativos a la educación los caracteres intercultural, solidario y comunitario así como la posibilidad de elegir “una educación acorde con sus principios, creencias y opción pedagógica” (Niel, 2011: 19). ‘

La primera exigencia que el buen vivir para la educación plantea es la conciencia (política y social) de la prioridad y de la relevante importancia humana que la educación tiene. Una sociedad y un Estado que no reconocen el valor de la educación –en el amplio sentido de la expresión- tiene el desarrollo de los individuos y de los pueblos, no educa para el “buen vivir” de la educación; no educan siquiera para la educación como ejercicio de un derecho humano esencial y menos para la educación como sostén significativo de una transformación que se presume renovadora (Briones, 2012:39).

A decir del Ministerio de Educación:

*El Buen Vivir y la educación interactúan de dos modos: por una parte, el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y, como tal, garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas. Por otra parte, el Buen Vivir es un eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos y ciudadanas para una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza (todos estos, principios del Buen Vivir) (Ministerio de Educación)*

La educación aparece como un elemento transversal dentro del Plan Nacional del Buen Vivir en la medida en que el cambio de modelo de acumulación y redistribución enfatiza tanto en el impulso a nuevas actividades económicas generadoras de valor – que requieren mayores niveles de escolaridad y capacitación por parte de la población, así como la incorporación de ciencia y tecnología para agregar mayor valor a la producción – como en la reducción de las brechas y desigualdades en educación para generar mayores oportunidades y capacidades en la superación de la pobreza. Nuevamente, se coliga un enfoque de desarrollo económico con un enfoque de derechos sociales, como premisa del Buen Vivir.

La educación es mencionada de manera explícita como parte de las políticas para lograr el objetivo 2 del Plan Nacional del Buen Vivir, esto es, el objetivo que alude a la mejora de capacidades y potencialidades de la ciudadanía. (Senplades: 2009, 161)

En este capítulo, se propone entender a la educación como:

*El proceso de formación y capacitación en distintos niveles y ciclos que permite fortalecer y diversificar las **capacidades** y **potencialidades** individuales y sociales, además de promover una ciudadanía **participativa** y **crítica** (p.117)*

Luego de señalar esta definición, se mencionan una serie de factores que la educación debería propulsar en el país, tales como la construcción, transformación y

replanteamiento del sistema de creencias y valores sociales, la revalorización de las culturas del país a través de la memoria colectiva como mecanismo para el logro de metas comunes como nación.

Además, se señala en específico a la educación en el ámbito rural como un proceso de acceso y conocimiento de nuevas tecnologías de comunicación e información que permitan reducir la brecha digital entre los sectores urbanos y rurales.

Las políticas que se propuso el Plan para el logro de estos objetivos y propósitos en lo que afecta a la educación rural se agruparon en torno a dos grandes dimensiones: la primera, que hace referencia a mejorar la calidad de la educación con enfoque de derechos e interculturalidad. Los lineamientos trazados en este sentido aludieron principalmente a potenciar las capacidades del sistema educativo (potenciar la formación docente, mejorar y ampliar la infraestructura, ajustar los contenidos curriculares, fomentar la participación de los actores, entre otros).

La segunda dimensión aludió al fortalecimiento del sistema de educación intercultural bilingüe y la interculturalización de la educación. Para ello se planteó los siguientes lineamientos: a) coordinación conjunta entre la educación bilingüe y las organizaciones indígenas, b) articulación entre el sistema educativo nacional y el sistema intercultural bilingüe; c) diseño de material educativo en lengua indígena de cada nacionalidad; d) materiales que reflejen las realidades históricas y contemporáneas de los diversos pueblos y nacionalidades; e) la capacitación de docentes especializados originarios de cada nacionalidad y la generación de incentivos para que permanezcan en sus propios circuitos locales.

Como parte de las políticas orientadas al cumplimiento de los objetivos constitucionales y el soporte de las políticas y lineamientos del Plan Nacional del Buen

Vivir en sus dos versiones (2007-2010) (2009-2013), el Gobierno Nacional ha implementado el programa de “Unidades Educativas del Milenio”, el mismo que pretende mejorar sustancialmente la calidad de la educación en los sectores rurales como parte de la estrategia para el combate a la pobreza y la reducción de desigualdades en estos territorios. En el siguiente apartado, revisaremos la definición y objetivos principales de las Unidades Educativas del Milenio de acuerdo a lo que ha estipulado el Ministerio de Educación como instancia encargada de este programa.

### **Operativizando el “Buen vivir”: La educación como factor para la construcción del Buen Vivir en el Plan Nacional de Desarrollo 2009-2013.**

Buena parte de los autores que han escrito en torno al Buen Vivir han señalado que la operativización del nuevo paradigma de desarrollo por parte de los gobiernos que lo han adoptado contiene aún las contradicciones propias de visiones de desarrollo que se superponen e impiden el reto de incorporar el Buen Vivir como un paradigma más allá del desarrollo. Acosta por ejemplo señala que el Buen Vivir ha sido confundido con los términos clásicos del *bienestar occidental* (Acosta: 2012) y en ocasiones ha cuestionado las metas del Plan Nacional del Buen Vivir del Ecuador en este sentido.

Por otra parte, algunos intelectuales indígenas como Mariano Morocho han cuestionado la falta de *sindéresis* entre las disposiciones constitucionales y el Plan Nacional del Buen Vivir. De acuerdo a Morocho, el Plan Nacional del Buen Vivir supone un retorno a una concepción “aristotélica” del Buen Vivir que deja de lado los fundamentos del *sumak kawsay* sobre todo en lo relativo a la vida comunitaria y la armonía con el medio ambiente.

De acuerdo a Morocho, este cambio supondría dejar de lado los preceptos doctrinarios del Buen Vivir y la plurinacionalidad para dar paso a un modelo de desarrollo extractivista y minero. (Morocho: 2012)

Reseñar el amplio debate sería una tarea larga, sin embargo, interesa dejar sentado aquí los cuestionamientos que ha recibido el Plan Nacional del Buen Vivir 2009 – 2013 en relación a su capacidad de operativizar el Buen Vivir en tanto paradigma alternativo al desarrollo.

Sin embargo, pese a los cuestionamientos enunciados, existen dentro del Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013 determinados lineamientos y orientaciones que suponen una nueva aproximación a la convivencia nacional y a los esfuerzos por mejorar la calidad de vida de sus habitantes. En concreto podemos encontrar una parte declarativa que reconoce la necesidad de impulsar una visión de mejoramiento sostenido de las capacidades que rompa la idea de progreso y cuestione el predominio de una monocultura proveniente del Norte Global. Del mismo modo, apela al desarrollo humano sustentable definiéndolo como el incremento de capacidades sin comprometer el largo plazo participación ciudadana en el ejercicio del poder.

Aspira a generar un fortalecimiento del conjunto de la sociedad y las capacidades de desarrollo autónomo de una fuerte y vigorosa sociedad civil. (Senplades: 2009, 17-19). Además plantea la necesidad de propulsar el reconocimiento de la diversidad y la valoración de los distintos saberes interculturales. Apela a que la *diferencia sociocultural deje de ser un elemento opresor y permita construir la cohesión de la sociedad como espacio de interacción.*

Finalmente, el Plan reconoce que la finalidad del Buen Vivir consiste en dejar atrás la lógica economicista que se preocupa únicamente de acrecentar la acumulación de riqueza material y propugna como objetivo prioritario logra la integración de aquellos actores y lógicas que han sido históricamente excluidos de la sociedad y sus procesos de generación



Justamente, en el sentido de promover el resarcimiento de deudas históricas con los actores que han sido tradicionalmente excluidos, el Plan propone un capítulo específico para el Buen Vivir Rural, el mismo que se plantea en dos dimensiones: en la primera dimensión el Plan procura anclar una estrategia de “territorialización” del desarrollo, es decir romper el modelo de desarrollo centralizado y que toma recursos de los territorios para satisfacer a las ciudades a favor de una economía que aproveche los potenciales de cada territorio local y construya una *economía social territorializada* basada en los circuitos productivos y de consumo locales conectados a los circuitos nacionales.

En esta estrategia se propone superar el estado de postración de muchos territorios locales que han sido marginados respecto a la dotación de servicios básicos y una integración subordinada o poco efectiva de sus capacidades productivas en las áreas de alimentación, salud, educación, vivienda, turismo, diversidad cultural y ecológica.

Una segunda dimensión que apunta a la generación de mayores niveles de equidad entre la sociedad nacional y el mencionado pago de la deuda social, es la existencia dentro del Plan de un acápite especial dedicado al Buen Vivir Rural. En este acápite se señalan tanto la importancia estratégica de los territorios rurales para el buen vivir de la sociedad nacional, como los lineamientos para lograr la cohesión y progresiva reducción de la desigualdad en los territorios rurales.

En relación a la importancia estratégica de los territorios rurales, se menciona la necesidad de recuperar la producción nacional de alimentos (soberanía alimentaria) en base a productores principalmente campesinos; articular el desarrollo rural equitativo al desarrollo nacional generando procesos de desarrollo endógeno en los territorios rurales en base a un modelo de agroproducción que integre como elementos la asociatividad y la eficiencia económica de cada una de las unidades de producción agropecuaria en base a sus índices de generación de empleo, ingresos y valor agregado neto. (Senplades,

2009) Se enfatiza en la interrelación que tiene la adopción de este nuevo modelo agroproductivo y de desarrollo rural, con el proceso de reducción de desigualdades, cierre de brechas sociales y expansión de los derechos económicos y sociales básicos al conjunto de la sociedad rural. Tal como lo señala el Plan, *“bajo el nuevo pacto producir riqueza y conquistar derechos tiende a ser la misma cosa”*

De esta manera, el acápite sobre el Buen Vivir Rural enfatiza en la necesidad de extender la cobertura de servicios bajo una perspectiva de derechos que es al mismo tiempo una condición para el desarrollo del modelo productivo. Bajo este marco, resulta indispensable analizar el rol que otorga el Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013 a la educación como herramienta para lograr la transformación hacia el Buen Vivir Rural.

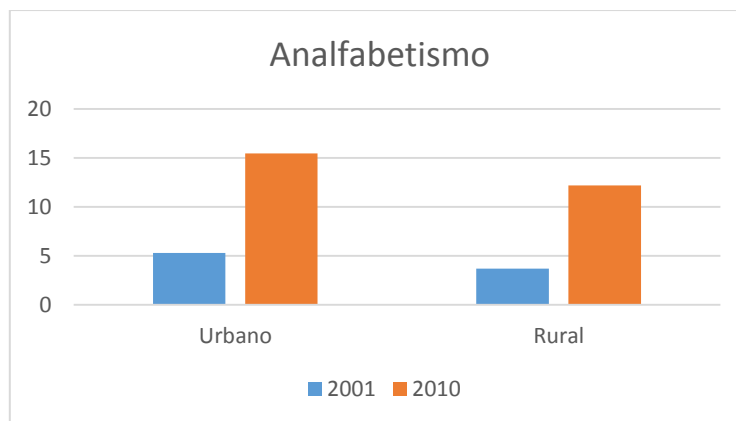
### **La Educación en cifras. Análisis del avance de la educación periodo 2001-2010.**

En este apartado analizaremos los principales indicadores que se rescatan de los dos últimos censos, a más de evaluar el proceso de inversión pública en este sector. Esta información nos permitirá realizar un análisis comparativo para medir la efectividad de las políticas públicas adoptadas. Si bien las estadísticas no siempre revelan el real avance de estas políticas, utilizaremos otros indicadores que se han realizado en los años posteriores.

La reducción del analfabetismo en el Ecuador ha tenido importantes avances, así se observa que en 1974 la tasa se registraba en 26% y al 2010 registra una tasa de analfabetismo de 6.8%; 2.2 puntos menos que lo registrado en el Censo 2001 que llegaba a 9%. La reducción de brecha educacional entre hombres y mujeres se ha reducido; en 1990 la mujer tenía una tasa de analfabetismo del 13.8% y el hombre de 9.5%, en el 2010 la mujer tiene una tasa de 7.7% y el hombre 5.8% (INEC, 2011).

Uno de los indicadores iniciales es el analfabetismo que comprende el número o porcentaje de personas mayores a 15 años que no saben leer ni escribir. El porcentaje de este indicador en el 2001 a nivel nacional representaba en el área urbana 5.30% mientras que en el área rural 15.46%. Para el 2010 ambos porcentajes disminuyeron encontrándose en el área urbana 3.7% y en el área rural 12.2% así se ve una disminución del analfabetismo en a nivel nacional de 2.26%.

**Gráfico N° 1. Analfabetismo 2001-2010 (Urbano/Rural)**



**Fuente:** Censo Población y Vivienda 2001-2010

Realizando un análisis de las tres principales regiones Costa, Sierra y Amazonía no se encuentra una mayor variación en relación al porcentaje puesto que las tres regiones se establece una media de 6.5 la más alta está en la Región Costa con 6.9%. Se puede observar que por etnia el mayor porcentaje de analfabetismo está concentrado en los indígenas, en el Censo 2001 este indicador marcaba un 28.16% y en el 2010 20.4%. Los montubios se encuentran en el segundo lugar –aunque alejados del sector indígena- con 12.9% y en tercer lugar los afro descendientes con 7.6% ambos indicadores al 2010.

Los niveles de escolaridad ha aumentado pero en un porcentaje mínimo realizando un análisis inter censal. En el 2001 se refleja a nivel nacional un 8.18% mientras que en el 2010 9.59% presentándose una variación apenas del 1.41%. En el 2006 el Informe de

Progreso Educativo, señala que aún con los importantes avances en la universalización de la cobertura de la educación básica, existe un déficit en los niños/as de zonas rurales, sin que por ello logren culminar los estudios a nivel básico. Los niños indígenas y afroecuatorianos, así como los niños de la Costa, la Amazonia tienen menos resultados en la prueba de medición de logros académicos (2006: 4).

Datos del Censo 2010, muestran que el promedio de años de escolaridad subió, al pasar de 6.61 años en el 2001 a 9.04 años en el 2010. Siendo de 10.1 años en el área urbana y 7.7 en la rural. Pichincha es la provincia con más años de escolaridad llegando a 10.6 años, mientras que Cañar tiene 7.7 años (INEC, 2011).

Según datos del Censo (2010) el 9% de la población de más de 15 años que asiste regularmente a un centro educativo aún no ha terminado la educación básica, aunque esta cifra demuestra un 2.7% menos a los datos presentes en el 2001 que registraba el 11.07%

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), determina que la mayoría de los países latinoamericanos, un individuo necesitaría “como mínimo 12 a años de escolaridad para tener una alta probabilidad de mantenerse fuera de la pobreza” (Citado en Informe, 2010).

Datos presentado por el Banco Mundial, en 2007, el porcentaje de “niños que terminó la escuela primaria en Ecuador fue uno de los más altos de Latinoamérica (106%) que incluye a quienes se gradúan en edades inferiores o superiores a la edad correspondiente a este nivel académico” (citado en Informe, 2010). A pesar de estos datos alentadores, no corresponde de la misma manera para el número de egresados a nivel secundario, según UNESCO, en el 2007, fue de 48% en Ecuador, mientras la más alta reportadora en América Latina fue la de Chile, 70% (ídem, 2010: 11).

Las tasas de repetición a nivel secundario no han mejorado desde el 2010, esta tasa se mantuvo a 4.1%; esto implica costos importantes, “tanto en términos del uso de recursos limitados como en una mayor probabilidad de deserción: un alumno que ha repetido el año, tiene más probabilidad de salir del sistema educativo sin completar sus estudios” (Ídem).

Aunque el derecho a la educación está consagrado en la Constitución del 2008, la mayoría de la población no asiste por razones económicas (costo de materiales, uniformes, etc.) (Informe, 2010). Datos del INEC presentan que el 4.4% de los niños y jóvenes entre 5 y 17 años trabajan y no estudian, adicionalmente, en el mismo rango de edad se observa que el 5.3% trabajan y estudian (Ídem: 2010: 9).

A pesar de este panorama se puede referir que en el país los niños asisten más a las escuelas que en años anteriores, en especial al jardín de infantes y la educación primaria (ídem: 2006). En el periodo 2000 a 2008, la matrícula en primaria aumentó levemente, sin embargo no se ha podido llegar al 60% de matriculados.

En relación a la culminación de la educación primaria –población de 12 años con primaria completa- la desagregación por zona urbana y rural refleja una disminución en relación al periodo intercensal. En el 2001 el porcentaje en la zona urbana alcanzaba el 71.74%, mientras que en el 2010 representaba un 69.30%. Evidenciando una disminución del 2.4%. Esta condición es revertida en la zona rural encontrándose un aumento del 6.21%, así en el 2001 la cifra indicaba un porcentaje del 50.51% y en el 2010 del 56.72% (Contrato Social por la Educación, 2013).

Los pueblos indígenas presentan una situación de enorme desventaja respecto del resto de la población. Su porcentaje de extrema pobreza es cerca del doble, acceden menos a la educación; especialmente las mujeres indígenas, muestran tasas más elevadas de mortalidad materna e infantil, y sus hogares tienen coberturas menores de servicios básicos.

Resumiendo los indicadores planteados en los párrafos anteriores tenemos:

**Tabla N. 1 Educación en el Ecuador 2010**

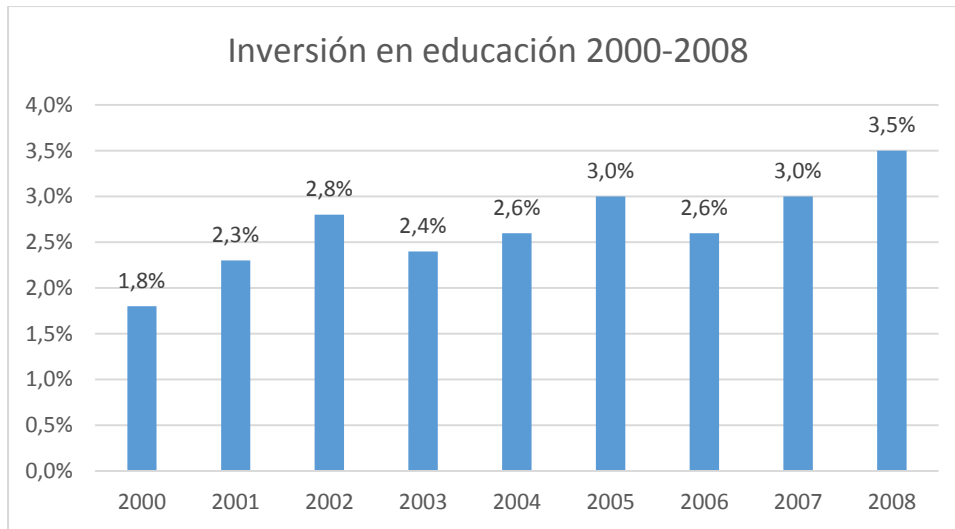
Tasa de analfabetismo, población de 15 años más	6.8%
Promedio de años de escolaridad, población de 10 años y más	9%
Cobertura del sistema de educación pública	74.2%
Porcentaje de hogares con niños/as (5-14 años que no asisten a un establecimiento educativo	5.1%

**Fuente: INEC, con base en censos de población y vivienda 2010. En Vega (2012).**

El Ecuador es uno de los países de América Latina que registra menos inversiones en educación. El gasto público en promedio en América Latina para el 2007 fue de 4.9%, Ecuador invirtió 3.0% (Espinosa: 2009).

Cabe notar asimismo, que a partir del 2010 la inversión en educación ha tenido un alza en el caso de becas para estudiar post-gradados en el extranjero, esto ha incrementado notablemente la inversión en gasto público siendo el La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) y el Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (IECE), quienes son los promotores de financiar el crédito educativo.

**Gráfico N° 2. Inversión en educación 2000-2008**



**Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas del Ecuador 2009**

El trabajo más importante se ha alcanzado en las zonas rurales, donde se ha logrado reducir en casi 10 puntos porcentuales el nivel de pobreza: de 60.56% a 52.89%. En ese caso, los esfuerzos se han enfocado en el ámbito social donde se ha invertido casi el doble de los 7 años anteriores: 14.994 millones de dólares frente a 8.537 millones anteriores.

El índice de pobreza en el Ecuador en 1999 alcanzó el 39% de la población, con una tendencia negativa de concentración de la riqueza en pocas manos. Del 2006 en adelante se ha logrado revertir la situación y del 37.60% se ha pasado a 33.01% según estadísticas del Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos –INEC, a junio de 2010.

En el año 2000, la inversión social como porcentaje del PIB era del 2,8%, mientras que desde el 2006 se ha aumentado progresivamente hasta alcanzar el 8,3% actualmente.

**Tabla N. 2. Inversión en educación 2000-2012**

AÑO	GASTO EN EDUCACION	% VARIACION	% DE PARTICIPACION
	\$miles/mill DE USDolar	RESPECTO AL AÑO ANTERIOR	RESPECTO AL PIB
2000	284		1,7
2001	493	73,59%	2,3
2002	694	40,77%	2,8
2003	782	12,68%	2,8
2004	853	9,08%	2,6
2005	950	11,37%	2,6
2006	1.097	15,47%	2,6
2007	1.291	17,68%	2,8
2008	1.847	43,07%	3,4
2009	2.071	12,13%	4,0
2010	2.293	10,72%	3,3
2011	2.300	0,31%	3,5
2012	2.758	19,91%	3,9

FUENTE: Ministerio de Finanzas y BCE. Elaboración Propia

En la **Tabla N. 2** muestra que el en periodo 2000-2012, la variación del porcentajes que ha influenciado en los últimos años con relación al PIB en la educación, en significativa. El gasto en educación o inversión educativa ha ido incrementando sustancialmente el Gobierno Ecuatoriano ha tomado como prioridad incrementar y fortalecer el conocimiento a los largo del último periodo según el plan nacional del buen vivir “El conocimiento se fortalece a lo largo de la vida, desde el nacimiento, con la cotidianidad y con la educación formal y no formal. El talento humano también se nutre de los saberes existentes, del vivir diario, de la indagación y de la retroalimentación constante de conocimiento. Educar en este modelo se convierte en un dialogo constante, en el cual aprender y enseñar son prácticas continuas para los actores sociales. Hay que tomar en cuenta no solo la calidad del profesor y del estudiante, sino también la calidad de la sociedad” (PNBV 2013-2017, objetivo 4).



En los periodos del 2008-2012 los porcentajes que van desde el 43% incrementando cada año la inversión educativa, y extendiendo un gran porcentaje del área docentes, donde se ha notado que los salarios educativos son mucho más razonables, con esto; no debemos olvidar que esto significa mayor esfuerzo y contribución por parte de cada docente, y con los planes que el gobierno programa en cuanto a capacitación, centrados en la generación de conocimientos y en la actualización de modelos pedagógicos y de aprendizaje.

### CAPITULO III

## LA PROVINCIA DE COTOPAXI Y LA INCIDENCIA EN EDUCACIÓN

### **Caracterización del Territorio.**

La Provincia de Cotopaxi representa uno de los territorios de la Sierra ecuatoriana en donde existe mayor concentración de pobreza particularmente en las áreas occidentales de la cordillera de los Andes en donde se asientan mayoritariamente comunidades indígenas que pertenecen a la nacionalidad Kichwa de la sierra.

Los estudios socio-económicos de Larrea y su equipo en relación a la evolución de las condiciones de desigualdad y pobreza en el país durante el periodo 1995-2001 y 2001-2006 señalan que las condiciones de pobreza en las parroquias rurales andinas del centro-occidente de Cotopaxi se mantuvieron en igual situación en estos dos periodos. (Larrea et al: 2001). En los mapas presentados se muestra que en ambos periodos la pobreza por necesidades básicas insatisfechas y por consumo se mantuvo en niveles superiores al 84% en dos parroquias rurales del Cantón Pujilí: Zumbahua y Guangaje.

Al revisar la evolución de las condiciones de pobreza en relación a las variaciones presentadas a lo largo de la última década, es posible observar que los tres cantones de la provincia que registran más de un 50% de población indígena presentan porcentajes de incidencia de la pobreza por necesidades básicas insatisfechas que superan el 80% del total de hogares y personas del cantón. Estos cantones son Pujilí, Sigchos y Saquisilí.

Al revisar las cifras discriminando por las áreas rurales de los tres cantones la incidencia de la pobreza asciende más de diez puntos porcentuales representando cifras que van desde el 95.17% hasta el 96.30% para el caso de los hogares, y del 95.82% hasta el 97.01 para el caso de las personas.

Además mientras los cantones La Maná, Salcedo y Latacunga, cuya composición étnica es en su mayoría mestiza, registraron descensos de la incidencia de la pobreza rural de entre nueve y seis puntos porcentuales en el periodo 2000-2010, los cantones con mayoría indígena no registraron descensos superiores al 1.94% en el mismo rubro.

En la siguiente tabla se encuentran resumidos los datos sobre pobreza por necesidades básicas insatisfechas en la Provincia de Cotopaxi, relevando los cantones que poseen una composición poblacional mayoritariamente indígena.

**Tabla N. 3 Incidencia de Pobreza y Etnicidad en Cotopaxi.**

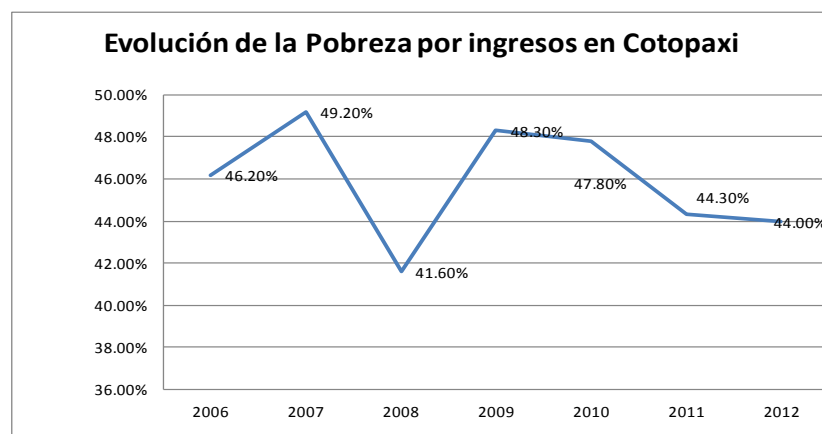
	CENSO 2001			CENSO 2010		
<b>Latacunga</b>	<b>Total</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	<b>Total</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>
pobreza por NBI hogares	72,77	39,2	92,75	61,56	25,55	85,79
Pobreza por NBI personas	76,12	42,49	93,5	28,46	28,46	86,24
<b>Porcentaje de Población Indígena</b>	<b>8,53</b>					
<b>Pujilí</b>	<b>Total</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	<b>Total</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>
pobreza por NBI hogares	91,79	52,07	97,11	85,94	36,2	95,17
Pobreza por NBI personas	93,02	55,49	97,54	87,73	40,1	95,82
<b>Porcentaje de Población Indígena</b>	<b>51,78</b>					

Fuente: SNI 2013. Elaboración Propia

Al redondear este panorama con la revisión del indicador de pobreza por ingresos podemos darnos cuenta de que la provincia de Cotopaxi presenta una tendencia al estancamiento en las metas de reducción de la pobreza.

El gráfico presentado a continuación, revisa la pobreza por ingresos medidas por la serie ENEMDUR en Cotopaxi en el periodo 2006-2012.

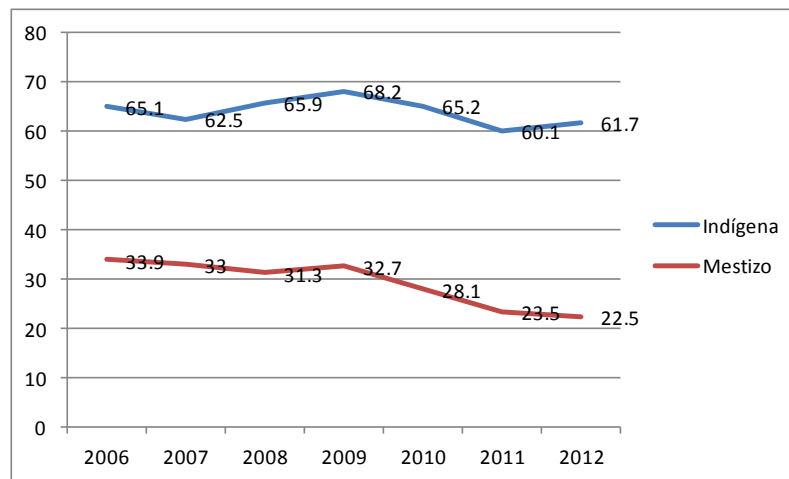
**Gráfico N° 3. Evolución de la pobreza por ingresos en Cotopaxi**



**Fuente: Enemdur 2006-2011. Elaboración Propia.**

Si discriminamos la pobreza por ingresos entre los diversos grupos étnicos que componen la población ecuatoriana, debemos concordar con Acosta y Ponce quienes advierten que la pobreza en el sector indígena ha mostrado tasas de reducción bastante inferiores en relación a la reducción de la pobreza entre la población mestiza. (Acosta y Ponce: 2012) Los autores ensayan una explicación que encuentra en la inexistencia de una política de redistribución de activos (agua, tierra y capital) las razones para un decrecimiento poco significativo de los índices de pobreza entre los grupos indígenas. En base a los datos nacionales de la ENEMDUR procesados por el SNI es evidente que la pobreza en el sector indígena se reduce de manera mucho más lenta que la pobreza entre los grupos mestizos.

**Gráfico N° 4. Pobreza entre los grupos indígenas mestizos**



**Fuente: Enemdur. Elaboración Propia**

Como podemos observar la pobreza en el sector indígena durante los seis últimos años ha caído en apenas 3.4 puntos porcentuales en comparación con los 11.4 puntos porcentuales que presenta la reducción de la pobreza entre la población mestiza del Ecuador.

De allí que esta evidencia pueda sugerir que las políticas de desarrollo implementadas en el sector rural e indígena no han logrado la repercusión esperada en términos de reducción de la pobreza y mejoramiento de las condiciones de vida. De hecho, investigaciones y diagnósticos sobre la persistencia de la pobreza rural en las zonas indígenas de Cotopaxi muestran que muchas veces las políticas y programas de desarrollo implementadas por el Estado a lo largo de las últimas dos décadas no sólo no han mejorado la situación de las comunidades indígenas, sino que su sesgo economicista y productivista ha llevado muchas veces al agravamiento de las condiciones previas de vulnerabilidad. Tal es el caso sugerido por Juan Fernando Terán para explicar cómo el crecimiento incontrolado de redes viales en zonas ecológicamente sensibles como los páramos ha terminado por agravar la crisis ambiental que se vive en

las tierras altas del occidente de Cotopaxi y redundan en un crecimiento mayor de la pobreza. (Terán: 2005)

Según el VII Censo de Población y VI de Vivienda 2010, se evidencia que el 56,17% de la población ha culminado la educación primaria, el 32,61% a la secundaria, y 23,69% educación superior, especialmente en la parroquia de Latacunga. El 12,36% de la población no registra acceso alguno a educación formal y el 1,24% registra haber asistido a centros de alfabetización, mostrando que existe en el sector educativo puesto que la mayoría de la población solo llega a la educación primaria. Cotopaxi es la segunda provincia a nivel nacional con la mayor tasa de analfabetismo representando el 13.6%. Los años de escolaridad de la provincia al 2010 registraban 8 años en la zona urbana y 5 años en las zonas rurales (Vega, 2012).

### **Contexto y caracterización de la Parroquia Zumbahua.**

La parroquia Zumbahua se encuentra ubicada al sur oeste y oeste del cantón Pujilí, en una de las zonas de páramo ubicada entre los 3.300 y 4.000 msnm. La temperatura media en la zona es de 8 a 16°C, aunque existen temperaturas extremas debido a la proximidad del páramo que pueden alcanzar hasta los 3° C.

Está conformada por las comunidades Michacalá, Guantopolo, Tigua Chimbacuchu, Rumichaca, Yanatoro, Talatac, Yanallpa, Sarausha, Chami y La Cocha y Ponce, cada sector tiene sus propias estructuras dirigenciales conformadas generalmente por el Presidente, Vicepresidente, Secretaria, tesorera, síndico y vocales y ellos a su vez, forman parte integrante de las Asambleas Comunales.

La parroquia registra de acuerdo al Censo Nacional un total de 12.653 habitantes de los cuales el 46.86% corresponde a hombres y el 53.14% restante son mujeres. La diferencia entre hombres y mujeres da cuenta de la presencia de importantes flujos emigratorios de los habitantes varones de la parroquia.

Por otra parte, casi el 64% de su población se encuentra entre 1 y 29 años, constituyendo la población joven la mayoría de la parroquia. Los índices de

analfabetismo son altos y ascienden al 40.65% de la población según los datos del último censo. El analfabetismo funcional por su parte supera el 55% de la población. Los niveles de escolaridad de la población son bastante menores al promedio nacional, en la parroquia el nivel de escolaridad llega apenas a 2.79 años de escuela.

Los indicadores relacionados con la cobertura de la educación muestran una significativa mejora con respecto a la situación precedente. La tasa neta de asistencia en Educación General Básica, la misma que determina el porcentaje de niños en edad escolar matriculados actualmente, asciende al 91.66% del total de esta población. El porcentaje sin embargo desciende dramáticamente cuando se trata del bachillerato. Apenas el 28.21% de los adolescentes entre 15 y 17 años residentes en la parroquia asisten actualmente a un establecimiento educativo. Este fenómeno constriñe naturalmente la tasa de matriculados en la educación superior que apenas alcanza el 4.68% del total de la población.

De esta manera, podemos dar cuenta de un relativo fortalecimiento de la Educación General Básica en la parroquia que podría traducirse eventualmente en una mejora de las condiciones de escolaridad a futuro en la parroquia. Sin embargo, los bajos niveles de asistencia al bachillerato muestran problemas estructurales en cuanto a la integración de la educación en la vida productiva de los jóvenes de la parroquia. Al parecer, completar la educación secundaria no resulta ser un requisito importante para la inserción de los adolescentes en las actividades productivas de la parroquia.

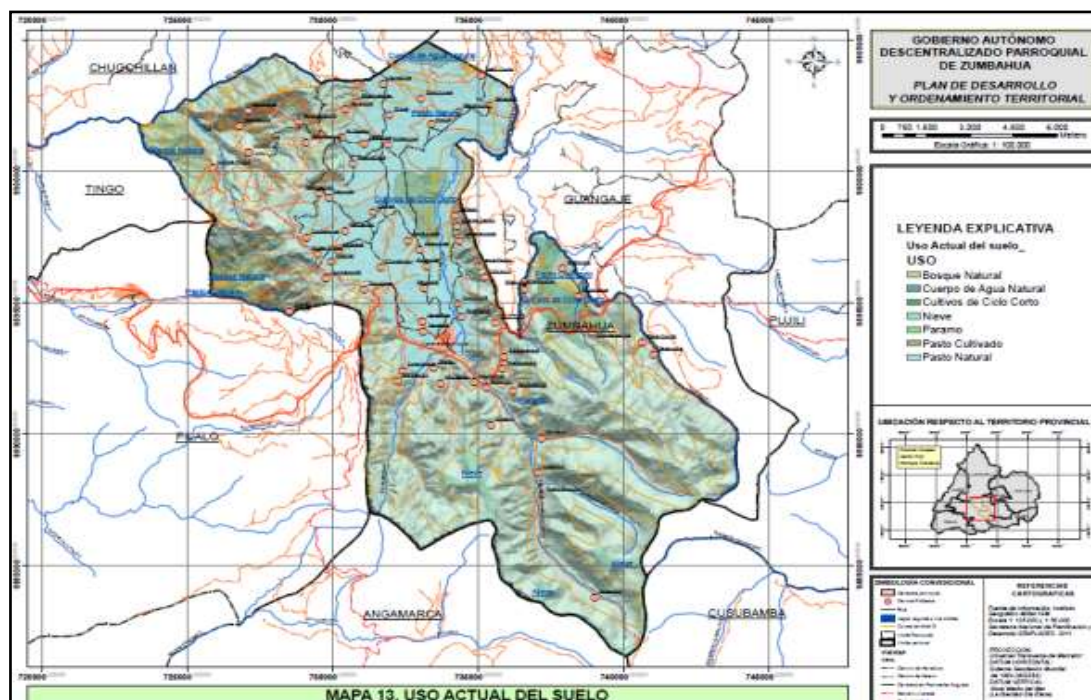
Justamente, en lo relativo a las actividades productivas presentes en la parroquia se constata que los principales rubros se refieren a la agricultura y la construcción. Ambas actividades absorben más del 80% de la PEA de la parroquia.

La situación de la agricultura como principal rama de actividad presenta, sin embargo, una tendencia declinante. En la parroquia emergen problemas ecológicos importantes que limitan a largo plazo el desarrollo sostenible de la agricultura. Dichas dificultades se refieren ante todo a cuatro factores fundamentales: a) la intensa presión sobre las tierras altas y particularmente sobre el ecosistema páramo debido al

crecimiento demográfico de las comunidades de altura; b) la extrema parcelización agropecuaria de los suelos debido al predominio del minifundio, c) el acentuado uso de tecnologías de la revolución verde inadecuados para el tipo de suelos de poca capa fértil, y, d) la predisposición natural a la erosión eólica debido a los fuertes vientos registrados en la cordillera; de hecho, en la zona del Quilotoa la combinación de la acción hídrica y eólica ha tenido como resultado un acelerado e irreversible proceso de erosión de las tierras del sector. (Al-Ibrahim y Suárez: 2011, 33)

El paisaje de la parroquia muestra la presencia de microfundios, asentados sobre suelos de pendiente, arenosos y visiblemente degradados, ocupados por cultivos agrícolas de ciclo corto andinos (papas, mellocos, cebada) orientados a la comercialización en pequeña escala realizada por lo general en el mercado de Zumbahua.

**Gráfico N° 5 Mapa N. 1. Plan de desarrollo y ordenamiento Territorial (uso actual del suelo)**



Fuente: GAD's Zumbahua.



Los problemas de microfundización de la tierra y el avance de los procesos erosivos han llevado a que en la parroquia la agricultura tenga una importancia cada vez menor en la formación del ingreso de los hogares.

Esto es posible constatarlo al revisar las tendencias de reducción de la PEA agrícola en el territorio que se ha producido entre 2001 y 2010.

**Tabla N. 4 Población económicamente activa por sectores**

PUJILI	Agricultura, ganadería		Industrias		Construcción		Comercio	
	2001	2010	2001	2010	2001	2010	2001	2010
<b>ZUMBAHUA</b>								
<b>HOMBRE</b>	<b>39,04</b>	<b>32,65</b>	<b>0,89</b>	<b>0,83</b>	<b>6,97</b>	<b>9,93</b>	<b>2,22</b>	<b>1,76</b>
<b>MUJER</b>	<b>37,58</b>	<b>39,94</b>	<b>0,63</b>	<b>0,3</b>	<b>0,83</b>	<b>0,41</b>	<b>1,16</b>	<b>1,15</b>
<b>TOTAL</b>	<b>76,61</b>	<b>72,59</b>	<b>1,53</b>	<b>1,13</b>	<b>7,8</b>	<b>10,34</b>	<b>3,38</b>	<b>2,9</b>

**Fuente: Banco Central: Elaboración Propia**

En los cuadros presentados, es posible observar un importante descenso de la PEA agrícola de casi 7 puntos porcentuales en el caso de los varones y un aumento de casi 2 puntos en las mujeres. Esta cifra habla del fenómeno de una diversificación de actividades en los hogares basada en una división de tareas por género. Al tiempo, la construcción aumentó como rama de ocupación del 6,97% para los hombres en 2001 al 9.93% en 2010.

Podemos afirmar que, debido a las limitantes ambientales del territorio así como por aquellas derivadas de la estructura microfundista de la tenencia de la tierra, la pequeña agricultura resulta una actividad que paulatinamente va perdiendo peso como actividad económica principal de las familias. En la investigación de campo se pudo constatar que buena parte de las familias han optado por estrategias de migración

temporal y/o permanente de al menos un miembro de la familia para generar mayores activos e ingresos familiares. Tal cómo lo explican Al-Ibrahim y Suárez:

*Ha sido confirmado varios de los informantes calificados al afirmar la idea de que la nueva generación de trabajadores de las unidades familiares campesinas, ya no está interesada en aprender el viejo oficio agrícola, sino en captar las nuevas oportunidades que ofrece la migración (Al-Ibrahim et al: 2012, 72)*

La estrategia migratoria tradicional de las familias en Zumbahua, ha sido el empleo en construcción; esta estrategia se ha visto reforzada sobre todo en momentos en donde este sector ha crecido cerca del 9% anual en los últimos seis años.

Pese al impacto que ha tenido el boom del sector constructor en el país y la importancia que este reviste para las familias de Zumbahua, los índices de pobreza no alcanzan una disminución significativa debido a que la mano de obra que absorbe este sector es principalmente mano de obra no calificada, con bajos niveles de escolaridad y especialización. La pobreza sigue rondando a más del 90% de la población tal como hemos señalado anteriormente.

Otras actividades económicas vinculadas a la migración como estrategia de vida resultan ser aquellas que se emprenden en el comercio informal, tanto aquel ligado a la venta de productos agrícolas (legumbres, verduras, etc.) en los mercados, como aquel ligado a la venta minorista e informal de productos industriales como confites, discos de música, películas, artículos menores que son vendidos generalmente en las calles de Quito y Latacunga.

Por otra parte, un porcentaje menor de la población participa en actividades agrícolas asalariadas. Este porcentaje ha venido aumentando en los últimos años como resultado de nuevas empresas agrícolas instaladas en Pujilí. El trabajo como asalariados agrícolas en las empresas exportadoras de brócoli empieza a ser una opción para aquellos agricultores jóvenes a quienes ya no es posible sostener la agricultura campesina como principal fuente de ingresos, debido tanto a la escasez de tierras

fértiles, como los problemas de riego en la parroquia y las limitaciones ambientales del territorio.

Muchos de los migrantes regresan semana a semana, mientras que algunos pasan varias semanas, pero obligadamente regresan cuando son las fiestas o para reuniones importantes o mingas importantes en la comunidad, para no dejar de pertenecer culturalmente a Zumbahua.

El arraigo cultural resulta así, uno de los principales activos que posee la población para propiciar una transformación de las condiciones de vida en el territorio. El ánimo de permanecer en la tierra de sus padres, de cultivar la identidad indígena y reproducir el orden comunitario que regula la vida social de las familias o ayllus, ha sido sin duda un motor para la búsqueda de alternativas de vida en el territorio. En lo económico, ha generado una serie de emprendimientos que buscan nuevos modelos de gestión económica en base al potencial comunitario, en lo social destaca la organización del Movimiento Indígena a través de los cabildos y organizaciones de segundo grado, actores que en sus inicios permitieron la reivindicación de la identidad y a través de ella sostuvieron la necesidad de una educación adaptada a la realidad cultural del pueblo kichwa de Cotopaxi. Es a través de este movimiento y su alianza con los misioneros salesianos que arranca en los años ochenta el Sistema de Educación Experimental Intercultural Bilingüe (SEIC) bajo un modelo de autogestión que apuntaba a recuperar tanto el idioma como la cosmovisión de los kichwas en su propio proceso educativo. Más tarde, este esfuerzo inicial se transformaría en una demanda por la educación intercultural bilingüe dentro del sistema de educación pública en el Ecuador.

## CAPITULO IV

### LAS UNIDADES EDUCATIVAS DEL MILENIO – EXPERIENCIA DE LA UEM CACIQUE TUMBALO.

#### Las Unidades Educativas del Milenio.

El 28 de julio de 2008, bajo acuerdo Ministerial 244 del Ministerio de Educación se establece las normas especiales que reglan la creación y el funcionamiento de las Unidades Educativas del Milenio (Illescas, 2013).

El Ministerio de Educación define las “*Unidades Educativas del Milenio (UEM) son instituciones educativas públicas, con carácter experimental de alto nivel, fundamentadas en conceptos técnicos, pedagógicos y administrativos innovadores, como referente de la nueva educación pública en el país*”. Presenta como los principales objetivos:<sup>14</sup>

- Brindar una educación de calidad y calidez.
- Mejorar las condiciones de escolaridad, el acceso a la educación y su cobertura en zonas de influencia.
- Desarrollar un modelo educativo que responda a necesidades locales y nacionales.

Cada Unidad Educativa del Milenio (UEM) proporciona una oferta educativa que complementa las necesidades de la comunidad en la cual se inserte. Esta oferta cubre la Educación General Básica y el Bachillerato ya sea está bajo cobertura propia o

---

<sup>14</sup> Referencia Página web del Ministerio de Educación <http://educacion.gob.ec/category/unidades-educativas-del-milenio-i/>. Fecha visita 15/07/2013.

instituciones “anexas”. Dado su carácter experimental las UEM elaboran su Plan Educativo Institucional (PEI) mismo que propones:

“Una cultura democrática y equitativa en términos económicos, sociales, étnicos y de género; favorece la pertinencia cultural y lingüística; fomenta el liderazgo individual y colectivo; y promueve u alto compromiso y acción proactiva del cuidado ambiental” (ME: 2013).

Las UEM forman parte además de un Proyecto de Desarrollo Integral del territorio mismo que “contempla una perspectiva estratégica, incorporando articuladamente a los padres de familia, la comunidad y diversos sectores sociales (...) que convierte a la UEM en un elemento dinamizador y vivencial de la educación, ligado con el desarrollo de su entorno, comunidad y el país” (ME, 2013:8).

**Tabla N. 5 Las Unidades Educativas del Milenio se han dividido en dos tipos:**

<b>Tipo de Unidad Educativa del Milenio</b>	<b>Características</b>
<i>Unidad Educativa del Milenio Tipo 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjunto formado por una UEM y sus escuelas anexas.</li> <li>- Población estudiantil igual o mayor a 450.</li> </ul>
<i>Unidad Educativa del Milenio Tipo 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sirve a comunidades con población menor a 450 estudiantes</li> <li>- Se ubica en zonas de atención prioritaria y/o donde se desarrollan programas como: Intervención Territorial Integral (PITI); Intervención Nutricional Territorial Integral (INTI) y; Proyectos Estratégicos Nacionales (PEN).</li> </ul>

**Fuente: Ministerio de Educación. Elaboración Propia.**

Las zonas donde se ubican las Unidades Educativas del Milenio han sido seleccionadas bajo criterios técnicos en los que se han tomado los siguientes aspectos: 1) atender a sectores históricamente relegados, 2) satisfacer la demanda estudiantil rural y 3) mejorar la calidad académica y las condiciones rurales. A más de señalar que se han priorizado zonas donde existe un alto nivel de pobreza en la población, falta de oferta de servicios educativos y bajos resultados académicos en las pruebas nacionales.<sup>15</sup>

Las Unidades Educativas del Milenio están ubicadas dentro de circuitos educativos conjuntamente con las instituciones denominadas anexas, las que agrupadas conforman la Comunidad Educativa del Milenio (CEMIL), que debe ser un referente de excelencia educativa, maximizando el bienestar de los estudiantes históricamente abandonados y de población vulnerable, para producir un efecto de “demostración” a fin de visualizar la oferta de un servicio educativo público de alta calidad en zonas rurales. En la actualidad existen 14 UEM en funcionamiento a nivel nacional (Revista en contexto, 2012).

Las Unidades Educativas del Milenio a más de las instituciones anexas cuentan con “socios” mismas que son instituciones públicas o privadas, fundaciones, corporaciones u organismos no gubernamentales que promueven que su comunidad sea considerada por el Ministerio de Educación para construir en su sector una Unidad Educativa del Milenio. Los socios asumen la responsabilidad de cooperar con recursos materiales o técnicos para la ejecución de uno o varios componentes del Plan Educativo Institucional, el cual debe tener relación con las actividades académicas y formativas de la UEM (Ministerio de Educación).

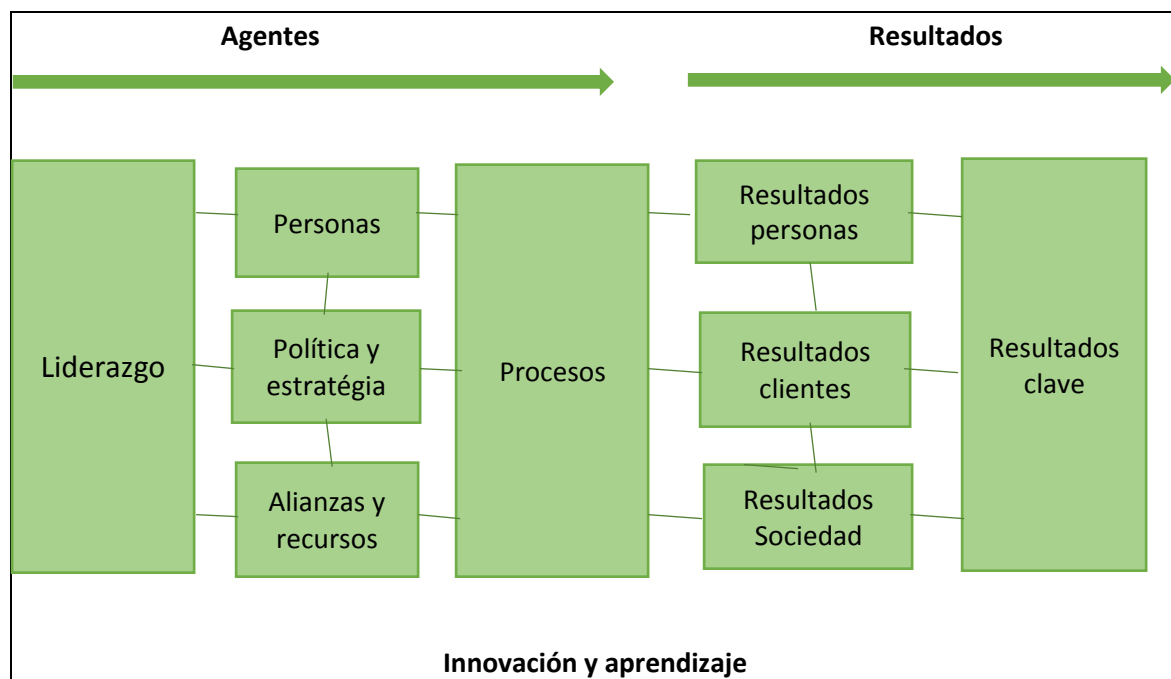
---

<sup>15</sup> El Ministerio de Educación oficializó a partir del 4 de junio del 2008, la implementación de las pruebas SER ECUADOR, para la evaluación del desempeño de los estudiantes, con la adopción de una nueva metodología: la teoría de Respuesta al Ítem (TRI) en las pruebas de Logros Académicos y los cuestionarios de Factores Asociados. Estas pruebas se realizaron de manera censal, a estudiantes de establecimientos educativos fiscales, fiscomisionados, municipales y particulares, en los años: cuarto, séptimo y décimo de Educación Básica, y tercero de Bachillerato (Ministerio de Educación “Resultados Pruebas censales SER Ecuador, 2008, pág. 5).

El modelo de gestión de las Unidades Educativas tomo como referencia el Modelo EFQM de excelencia<sup>16</sup>. Se presentan como un proceso multidisciplinario que se fortalece en las distintas áreas para la consecución de objetivos comunes, alineados a los objetivos estratégicos del milenio y las políticas del plan decenal de educación<sup>17</sup> (Illescas, 2013. Pág: 27).

El gráfico que se presenta a continuación contiene los elementos que conforman el modelo de gestión de las Unidades Educativas del Milenio.

**Gráfico N° 6. Innovación y aprendizaje, según la escuela del Milenio “Cacique Tumbalá”**



**Fuente: UEM “Cacique Tumbalá”**

<sup>16</sup> El Modelo de Excelencia de la EFQM fue presentado en 1991. Es un modelo no normativo cuyo modelo se fundamenta en la *autoevaluación* basado en análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de la organización (Illescas, 2013. Pág: 25).

<sup>17</sup> El plan decenal de educación fue acordado por el Consejo Nacional de Educación el 16 de junio de 2006.

Dentro de los modelos de gestión de las Unidades Educativas del Milenio tanto en los agentes de liderazgo como en los procesos y los resultados claves, podemos observar que interrelacionan las personas o la comunidad puesto que ellos son forjadores de discusiones dentro y fuera de la institución de manera que utilizan como enlaces a los centros relacionados, estos son los centros de salud, juntas parroquiales, centros eclesiásticos, etc. Estas relaciones conllevan a que pueden construir alianzas conectoras de apoyo con las autoridades de los planteles, sea el caso de necesidades en infraestructura por medio de las mingas, o en el caso de comisiones para visitas a establecimientos cercanos.

**Tabla N. 5. Escuelas del Milenio.**

No.	Nombre de la Unidad Educativa del Milenio	Provincia	Cantón	Parroquia	Año de Creación	Oferta Educativa	Nro. De aulas construidas	Capacidad máxima de estudiantes	Beneficiarios Directos	No. de instituciones anexas
1	Cacique Tumbalá	Cotopaxi	Pujilí	Zumbahua	2008	EI, EGB, BACH*	33	990	1119	9
2	Dr. Alfredo Raúl Vera	Guayas	Guayaquil	Tarqui	2008	EI, EGB, BACH*	30	900	966	10
3	Bicentenario	Pichincha	Quito	Turubamba	2008	EI, EGB, BACH*	54	1620	1327	16
4	Ing. Agr. Juan José Castello	Santa Elena	Santa Elena	Simón Bolívar (Julio Moreno)	2008	EGB 8vo y 10mo	12	360	185	6
5	Jatun Kuraka Otavalo	Imbabura	Otavalo	San Juan	2009	EI, EGB.	28	840	944	9
6	Profesora Consuelo Benavides	Esmeraldas	San Lorenzo	San Lorenzo	2009	EI, EGB	29	870	944	8
7	Lcda. Olga Campoverde	El Oro	Huaquillas	Unión Lojana	2010	EI, EGB, BACH	26	780	701	10
8	5 de junio	Loja	Macará	Macará	2010	EI, EGB, BACH	12	360	400	9
9	Penipe	Chimborazo	Panipe	Penipe	2010	EI, EGB, BACH	14	420	514	6
10	Ahuano	Napo	Tena	Ahuano	2010	EI, EGB, BACH	13	390	190	13
11	Temístocles Chica Saldarreaga	Manabí	Chone	Canubo	2011	EGB 8vo y 10mo	12	360	190	13
12	Nela Martínez Espinosa	Cañar	La Troncal	La Troncal	2011	EI, EGB, BACH	17	510	415	10
13	César Fernández Calvache	Santo Domingo de los Tsáchilas	Santo Domingo de los Colorados	Chigüipe	2011	EI, EGB	12	360	338	10
14	Cerezal - Bellavista	Santa Elena	Santa Elena	Colonche	2011	EGB 8vo y 10mo	12	360	56	13
15	Flavio Alfaro	Manabí	Flavio Alfaro	Flavio Alfaro	2012	EI, EGB, BACH	26	780	410	11
16	Sumak Yachana Wasi	Imbabura	Cotacachi	Imantag	2012	EGB, 8vo a 10 mo Bachillerato	12	360	273	10

\* EI: Educación Inicial, EGB: Educación General Básica; BACH: Bachillerato.

Funcionamiento\_UEM\_2 Fuente: Ministerio de Educación (<http://educacion.gob.ec/uem-en-funcionamiento/>)

### **La Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá en Zumbahua, Cantón Pujilí, Provincia de Cotopaxi.**

No resulta extraño que la primera Unidad Educativa del Milenio haya sido construida precisamente en la Provincia de Cotopaxi. Como revisamos en un anterior apartado, esta Provincia presenta una dualidad económica y productiva, que se expresa también como dualidad étnico-cultural. Un contraste entre la zona de valle, dedicada a las actividades



agroexportadoras y con una boyante economía agrícola, y la zona de altura hacia la cordillera occidental de los Andes donde prevalece una situación de estancamiento productivo y alta incidencia de la pobreza rural.

Precisamente, la primera Escuela del Milenio ha sido inaugurada en 2007 en la Parroquia Zumbahua del Cantón Pujilí, atendiendo en gran medida a la deuda social acumulada que el propio Presidente Rafael Correa reconoce que existe en este sector, entre la población indígena del Cantón Pujilí.

Siendo Zumbahua una parroquia mayoritariamente indígena – el 98.90% de sus pobladores declararon ser indígenas en el Censo 2010 – y con altos índices de pobreza por habitantes – superiores también al 90% de su población total – la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumba la resulta ser un universo de experimentación válido para responder ¿cómo los paradigmas del Buen Vivir se están adaptando al proceso educativo?, y ¿en qué medida las metas y objetivos propuestos en la educación se están cumpliendo, más allá de los indicadores cuantitativos, sino en una experiencia concreta en el ámbito educativo.

Para ello, pasamos a revisar brevemente el contexto de la parroquia Zumbahua, sus principales problemáticas y luego revisar los alcances y limitaciones que registran las Unidades Educativas del Milenio para la superación de los problemas de la parroquia y la adopción de un nuevo paradigma educativo.

### **La experiencia de la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá en la construcción del Buen Vivir Rural.**

Aparentemente la Unidad Educativa Cacique Tumbalá ha sido un importante referente para el mejoramiento de la educación rural en la parroquia Zumbahua, esto si juzgamos sobre todo el mejoramiento de la calidad de la infraestructura educativa con relación a los colegios y escuelas que formaban parte del sistema de Educación Intercultural

Bilingüe en el Cantón Pujilí. La única opción que se tenía en este sentido para el bachillerato era la educación a distancia.

Como se ha señalado en los párrafos anteriores, los niveles de escolaridad en el Cantón Pujilí y en la Parroquia de Zumbahua están por debajo de la media nacional, estos datos no pueden ser señalados sin presentar transversalmente las condiciones económicas y sociales también ya referidas en líneas anteriores. Bajo estos dos preceptos es necesario entrelazar tales indicadores, con las líneas estratégicas que formula el Plan Nacional del Buen Vivir como materialización en la Unidad Educativa Cacique Tumbalá.

Tomando en cuenta que las Unidades Educativas del Milenio nacen con el objetivo de ofrecer una educación distinta que cumpla incluso estándares de calidad internacional y condiciones que el mismo país requiere. Las Unidades Educativas del Milenio están pensadas como un conjunto de instituciones, sujetos activos que encierran los objetivos a ser alcanzados.

La Parroquia de Zumbahua en el año 2007-2008 después de casi un año de construcción los estudiantes, docentes de la antigua escuela encontraron la Unidad Educativa del Milenio “Cacique Tumbalá”. Esta Unidad cuenta con nueve instituciones anexas y 33 aulas construidas las mismas que benefician alrededor de 1119 niños/as y jóvenes de la Parroquia.

Para el Rector de la Unidad Educativa Vicente Caiza, la institución ha generado un nuevo hito en relación a la concepción sobre la educación que se tenía en la parroquia, generando en los pobladores otra visión de la importancia de la educación frente a la que se tenía anteriormente.

*La educación en el sector rural siempre ha sido muy discriminada.  
Anteriormente los otros gobiernos de turno trataban de mantener al*

*sector rural menos comunicado y con menos conocimiento. Se empezó a cambiar la educación cuando el gobierno empieza a valorar la educación como es el hispano y el bilingüe especialmente el nativo kichwa ahí mismo tenemos la diferencia cuando hoy en día tenemos la educación donde se empieza a pilotear somos los primeros donde apreciamos el cambio educativo a nivel nacional para que la educación sea de nosotros la educación siempre tendrá que ser una sola y desde ahí viene el nombre en la creación desde el 2008.*

*La Escuela del Milenio, la educación viene a ser un plan piloto al momento de la creación de las leyes aquí se empezó a pilotear lo que es para uno es para todos y a enseñarnos que la educación es para toda la sociedad no solo para algunos antes las infraestructura de las escuelas hispanas eran un poco mejor que las bilingües, los docentes hispanos eran más preparados, que los docentes bilingües (Entrevista, Vicente Caiza, 2013).*

La Unidad Educativa Tumbala ofrece educación a nivel de educación inicial, general básica y bachillerato unificado. Las instalaciones de la Unidad Educativa cuentan con aulas modernas, biblioteca, laboratorio, canchas deportivas y espacios culturales. Los estándares de gestión escolar van enmarcados en:

- Dentro del marco del Buen Vivir.
- Respetar las diversidades culturales de los pueblos, las etnias y las nacionalidades
- Asegurar la aplicación de procesos y practicas institucionales e inclusivas
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Favorecer el desarrollo profesional de todos los actores educativos y
- Vigilar el cumplimiento de los lineamientos y las disposiciones establecidas por el Ministerio de Educación.

Un estudio realizado por Illescas (2013) muestra la evolución en suficiencia terminar realizada en educación general básica en relación a la escuela que funcionaba anterior a la Unidad Educativa del Milenio y con la ejecución del proyecto educativo a partir del 2007-2008.

En relación a una serie histórica realizada por la Unidad Educativa muestra como el nivel de analfabetismo de la Parroquia también ha disminuido considerando el año 2003 (anterior a la Unidad Tumbala) al 2012. Aunque se evidencia que entre los años 2010-2011 más bien suben y vuelve el índice a ser bajo en el 2012.

Si bien han existido estos logros desde la implementación de la Unidad Educativa, que también incluye la capacitación en diferentes áreas de apoyo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y en los TIC's, el Rector destaca problemas latentes como el déficit de docentes que se encuentra dentro de la Parroquia Zumbahua e incluso del Cantón Pujilí, por lo que han tenido que buscar de otros cantones, así lo señala en la entrevista:

*[...] no contamos en un gran porcentaje de docentes o profesores del sector, y tenemos en un 90% de maestros de afuera son de Pujilí, Latacunga, Saquisilí, Salcedo, e incluso hay maestros que son de la costa Guayaquil, Zamborondón, de Machala, de Riobamba entonces si crea un problema porque por ejemplo los maestros madrugan desde tan lejos esto quiere decir desde las 5:30 am tienen que venir desde tan lejos y salen a las 4:00 pm están llegando a sus domicilios 6 de la tarde, entonces si es una limitante la situación y prácticamente son problemas de estabilidad de los maestros que a la larga va a pesar porque si buscamos el Buen Vivir debemos buscar el Buen Vivir de todos (Entrevista, Caiza-2013).*

## CONCLUSIONES

El Buen Vivir o *sumak kawsay* abre la puerta no solo a un nuevo debate sobre el desarrollo, sino a la construcción de claras alternativas al desarrollo. Se encuentra inmerso en línea con las propuestas post-desarrollistas, que van ganando cada vez más espacio en el mundo. Por lo tanto ha configurado un nuevo escenario en la construcción de lo *político* en tanto proceso de relación entre el Estado y la sociedad.

Si bien el Buen Vivir o *sumak kawsay* es un concepto en construcción y reconstrucción, es una posibilidad abierta a construir una forma de sociedad distinta. A pesar de las diferentes críticas que han resultado de la propuesta de este paradigma de trascendencia civilizatoria, cabe anotar que nos permite reflexionar sobre lo que ha sido el desarrollo y su fracaso sistémico.

En este sentido, resaltamos la importancia de las políticas educativas en nuestro país, para impulsar la construcción del Buen Vivir o *sumak kawsay*. No se trata simplemente de impulsar una estrategia que conduzca a la reducción del hambre y la pobreza.

La educación del milenio propuesta, implementada en el Ecuador a partir del año 2007, de lo que se ha analizado, no está en línea con este cambio civilizatorio. Busca resolver las necesidades más acuciantes de la población marginada, pero no la empodera en la toma democrática de las decisiones que afectan su vida.

El modelo de desarrollo vigente en los países latinoamericanos requiere de una definición más cercana a los procesos de educación de calidad, enfocándose no solo en la superación del analfabetismo o a la pobreza en sectores marginados, sino en el acceso a la educación gratuita. Se propone una perspectiva que involucre todos los sectores de la sociedad, desde diversos ángulos: económico, cultural y político, garantizando los derechos de soberanía y de.

Esa aproximación permite comprender mejor los problemas y fortalecer aquellos elementos que permiten impulsar una educación que satisfaga las demandas del aparato productivo, sustentado mayormente en el extractivismo, pero que no representa una educación para el Buen Vivir o *sumak kawsay*. Es muy importante la capacitación de docentes y el acceso gratuito. Es indispensable la generación de empleos y en general, la reducción de la pobreza. Pero eso no asegura necesariamente una educación para un cambio civilizatorio, pues lo que está haciendo es modernizar el sistema capitalista dominante.

Tanto la nueva constitución (2008), como el Plan Nacional del Buen Vivir han trazado los lineamientos para el ejercicio del Estado y de la sociedad civil. La pregunta en cuestión resulta ¿cómo se han operativado las normas, leyes, reglamentos, en la educación? Pero más que eso, ¿se está construyendo una educación para el Buen Vivir o *sumak kawsay*?

A lo largo de la investigación hemos evidenciado que el Ecuador ha experimentado notables cambios en la educación en especial en la última década. Sin embargo, existen problemas estructurales en la calidad de la educación, que involucran acceso a la educación, los niveles de deserción escolar (en especial en las zonas rurales y en los grupos de atención vulnerable), la falta de capacitación de los docentes, y la correlación que debe existir entre educación y territorio donde se la imparte, la malla no corresponde a las necesidades de un determinado territorio, a más de señalar el nivel de educación que se imparte en las zonas urbanas más desarrolladas y en las zonas rurales es radicalmente diferente.

Para reducir la inequidad del país es necesario proveer las mismas oportunidades educativas a todos (acceso; evaluación diferenciada). Además de aumentar la inversión en la educación es necesario asegurar su eficiente inversión –cantidad sin calidad no es eficiente-. Es importante llegar a una definición de lo que se pretende cuando se habla de la “calidad” de los sistemas educativos. No se puede desvincular la calidad de la educación con la formación de los educadores.

Todavía se puede señalar que este proceso está en una etapa primigenia y lo que es más grave, se encuentra lejos de cristalizar el concepto del Buen Vivir o *sumak kawsay*. Se está configurando un proyecto que adolece de contradicciones que se nutre por una parte de derechos y por otra de la vieja filosofía del mercado, por lo que resulta contradictorio al asumir apenas el discurso del Buen Vivir y simultáneamente varios principios mercantiles y tecnocráticos, que dominan en las políticas y las prácticas educativas que se llevan a cabo.

Se habla de *fortalecer* y *consolidar* la transformación integral del *sistema educativo*, pero queda claro que está en línea con la modernización del capitalismo y las demandas de la transformación de la matriz productiva sustentada en el extractivismo, y no en un cambio de modalidad de acumulación. Además, sin seguir en esa línea de cuestionamiento de fondo, todavía falta mucho para superar, por ejemplo, patrones de género discriminatorios. No hay aún esquemas válidos para crear condiciones, contenidos y prácticas de igualdad plena, convivencia armónica y recíproca entre todas las personas y de éstas con la Naturaleza.

Si bien el gobierno trata de dar respuesta a los complejos problemas de una educación caduca, heredad del neoliberalismo y de las estructuras oligárquicas todavía presentes en la sociedad, no ha entendido lo que representa el Buen Vivir o *sumak kawsay*; por lo tanto, no tiene un concepto de educación para construirlo.

Si bien el Buen Vivir o *sumak kawsay* apunta a *un proceso integral de transformaciones profundas* – conocido también como *proceso holístico*, no se ha logrado todavía interiorizar este proceso en el sistema educativo ecuatoriano.

Teniendo en cuenta que los docentes son uno de los ejes fundamentales, no el único, para conseguir cualquier objetivo en el ámbito de la educación, constatamos que no hay ninguna preparación en lo que tiene que ver con el significado profundo del Buen Vivir o *sumak kawsay*. Por el contrario lo que se ha evidenciado es que el docente en las escuelas marginales y rurales -punto focal de esta tesis- tiene que someterse a una serie *formalidades administrativas* para llenar requisitos de medición de su aprendizaje

en el aula; formalidades propias de un sistema educativo no participativo y comunitario, que debería ser un rasgo básico de un cambio civilizatorio.

Es más, poco se ha visto en capacitar a los docentes en las nuevas herramientas o instrumentos que desde el Ministerio de Educación se ha generado, y prácticamente nada se ha hecho para discutir los alcances del Buen Vivir en tanto alternativa al desarrollo, como insiste Alberto Acosta.

Mucho se habla de reformas tecnocráticas y de presupuesto, pero no se indaga a profundidad en el alcance contradictorio de dichas las reformas y en que se usa el presupuesto. Lo que hay que aprender ahora no es solo más vasto sino también diferente, hay que repensar cuales son los espacios, los momentos las organizaciones que deberían garantizar esos aprendizajes para construir otra sociedad desde sus raíces.

A pesar de las reformas de *modernización y descentralización*, ni siquiera los objetivos planteados en el Plan Nacional de Educación (2003-2015) elaborado por el Ministerio de Educación no se han cumplido en su totalidad. Las reformas están muy centradas en el sistema escolar, en la visión escolar de la educación y del aprendizaje invisibilizando los otros espacios donde existen aprendizajes diversos y muy potentes, como los que hay en la comunidad, el hogar, el espacio público. Tampoco se ha llegado a cumplir la meta de la Constitución, transitoria décimo octava, en cuanto al porcentaje que se debe destinar a la educación básica y de bachillerato (sin incluir la universitaria), de al menos el 6% del PIB.

La educación debe ir encaminada a construir el Buen Vivir o *sumak kawsay*, en el que esté implicado un proceso socio-etno-cultural profundo, con enorme contenido comunitario y democrático participativo, exige un aprendizaje que rebase la visión escolástica. El esquema educativo está en manos de varios actores gubernamentales con poca o ninguna comprensión de los que significa el Buen Vivir o *sumak kawsay*. No es lo mismo una educación permanente y comunitaria que una educación recurrente o reiterativa. No se trata de generar un reciclaje de métodos de aprendizaje, ni de perfeccionamientos profesionales o destrezas técnicas, sino de la integración de los



recursos existentes de los cuales dispone la sociedad para una formación plena en función de un objetivo: el Buen Vivir o *sumak kawsay*.

El aparato estatal actual a pesar de figurar como un proceso descentralizado en la educación, aparece por el contrario como *creador de varias normativas poco a nada viables* cuando se trata de medir la eficacia de dichas normativas, normativas que, insistimos, no se orientan por el objetivo de un cambio civilizatorio. Se podría señalar que, por lo demás, las normativas, leyes y nuevos *pactos* han generado un proceso de *diferenciación social territorializada*. Pretender generar mecanismos de integración, acceso de los grupos vulnerables creando *elefantes blancos* que no generan una dinámica interna en el territorio sino por el contrario una segregación étnica (indígena-mestizo, mestizo-indígena).

Por otro lado el proceso de evaluación estandarizada, reduce oportunidades a la población, es un proceso que debe ser evaluado por los que propician estas evaluaciones. Hay que discutir los instrumentos que se están poniendo en práctica. Estas evaluaciones, como es fácil entender, no está sintonizadas con el Buen Vivir.

Una verdadera reforma educativa únicamente será posible con una integración verdadera entre los diferentes actores que forman parte del sistema educativo, incorporando activamente a la misma sociedad desde sus prácticas y vivencias comunitarias. Hasta ahora muchas innovaciones tecnocráticas se van enraizando como una mancha de aceite que se expande, existe todo un discurso acerca de la *modernización* de la educación, pero no de una educación para el Buen Vivir o *sumak kawsay*, que exige desarmar el andamiaje neoliberal y oligárquico, pero sobre todo el entramado colonial tan enraizado en nuestra sociedad y en el Estado. La educación no solo es un derecho, sino que debe ser convertida en una palanca para la gran transformación del Buen Vivir.

Los cambios en la educación finalmente deben ser apuntados a cambios estructurales. Toda la normativa que garantiza un acceso a la educación de calidad, como derecho universal, resulta un grito al vacío si no existe una modificación en la

concepción de enseñanza, más allá de las normativas y de supuesta modernización de la relación pedagógica en las aulas y fuera de ellas. Hoy prima un sistema educativo que no ha superado las raíces ancestrales y, preocupantemente, se inserta en un proceso de control y disciplinamiento de la sociedad, no en una propuesta emancipadora.

De allí que podamos afirmar que las políticas de desarrollo en Cotopaxi, lejanas al Buen Vivir, han mantenido un sesgo étnico y económico que atiende las demandas de los sectores que disponen del recurso económico suficiente como para intervenir en actividades empresariales como la agricultura de gran escala o vinculadas a los grandes circuitos comerciales capitalistas.

Las Unidades Educativas del Milenio están inmersas en este mundo continuista. Sus evaluaciones periódicas en función del modelo de gestión en la que se desarrollan, si bien es cierto, esto les permitirían tomar los correctivos necesarios y lograr alcanzar estándares de calidad educativa de excelencia exigidos por la modernización del capitalismo, no constituyen pilares para la construcción del Buen Vivir o sumak kawsay. La Unidad Educativa del Milenio “Cacique Tumbalá” ratifica lo aseverado. Sin negar el potencial de las personas que la integran, y de los posibles avances en términos de la eficacia y la eficiencia en la ejecución y el empleo de recursos humanos, sus políticas de apoyo y sus procesos no apuntan al Buen Vivir o sumak kawsay, en la medida que no están en línea con los precos comunitarios y el aprovechamiento sistemático de los conocimientos ancestrales.

Estaría bien que en las Unidades Educativas del Milenio se mejore la generación y calidad de información para, por ejemplo, la prevención de enfermedades en el caso de secundaria tanto en salud reproductiva, como en atender y contrarrestar el círculo de salud.

Los resultados de la evaluación de calidad en la Unidad Educativa del Milenio alcanzaron la valoración de excelente en el desempeño profesional. Visualizando como

debilidades los estándares relacionados con la gestión pedagógica en los directivos y los estándares de desarrollo curricular y gestión del aprendizaje en los docentes.

Sin embargo, las Unidades Educativas del Milenio no pueden asumir el papel transformador si el docente y la comunidad no asumen tal esfuerzo. La infraestructura y equipos que tienen las Unidades Educativas del Milenio no pueden ser optimizadas si no se capacita al docente y peor aún si en el hogar de los estudiantes las capacidades son mínimas o nulas, menos aún si no se define claramente el objetivo de cambio transformador y civilizatorio implícito en el Buen Vivir. Esto último teniendo en cuenta la retroalimentación que busca el estudiante en hogares en donde las prácticas comunitarias están todavía muy presentes. Si la Unidad Educativa del Milenio ubicada en el territorio de Zumbahua no constata el poco nivel de educación formal y no aprovecha los conocimientos ancestrales y las prácticas comunitarias de su entorno, su esfuerzo será limitado y corre el grave riesgo de alinearse en la lista de aquellos los *elefantes blancos* resultan solo ser parte del paisaje

Para concluir, el sector educativo ecuatoriano, en proceso de modernización, forma parte de transformación económica y productiva de una modalidad de acumulación que no está siendo estructuralmente transformada. El mantenimiento o aún el aumento del equipamiento tecnológico en las escuelas del milenio puede ser motivo de satisfacción desde una visión burocrática, pero no son solo insuficientes, sino que pueden ser hasta contraproducentes, si estos avances tecnológicos no se insertan en la gran transformación que demanda el Buen Vivir o *sumak kawsay*.-

## BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A. (2012). *Buen Vivir Sumak Kawsay. Una oportunidad para imaginar otros mundos*. Quito. Abya Yala.

Acosta, A. (2010). “El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi”. Policy Paper 9. Friedrich Ebert Stiftung, ILDIS. Quito, Octubre.

Acosta, A. (2008). El Buen Vivir, una oportunidad por construir. En Revista Ecuador Debate N. 75. CAAP. Quito. Diciembre.

Bretón, V.; Cortez, D. y García, F. (2014). “En busca del Sumak Kawsay”. En Revista Iconos. N.48, Enero 2014. FLACSO-Ecuador.

Constitución de la República del Ecuador 2008

Cortez, D. (2011). “La construcción social del “Buen Vivir” (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida. En: Aportes Andinos No. 28. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos, enero. 23p.

Dávalos, P. (2008) El “Sumak Kawsay” (“Buen Vivir”) y las cesuras del desarrollo. ALAI. Mayo. <http://alainet.org/active/23920>.

Escobar, A. (2005) El “postdesarrollo” como concepto y práctica social”, en Daniel Mato (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.

Escobar, A. (2010): “América Latina en una encrucijada: ¿modernizaciones alternativas, posliberalismo o posdesarrollo”, en Víctor Bretón [Ed.], *Saturno devora a sus hijos: Miradas críticas sobre el desarrollo y sus promesas*. Icaria, Barcelona.

Espinosa, T. (2009) “El estado de la educación en el Ecuador en 2009”. Universidad San Francisco de Quito. Presentación

Illescas, Santiago (2013) “Evaluación del modelo de gestión del proyecto emblemático nacional “Unidades Educativas del Milenio” y su impacto de la política pública educativa. Caso Cotopaxi del 2008-2012”. Tesis. IAEN. Julio. Quito.

Ecuador. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (2011). “El Censo Informa: Capítulo Educación”. 16 de septiembre. Página:

[http://www.inec.gob.ec/inec/index.php?option=com\\_content&view=article&id=440%3](http://www.inec.gob.ec/inec/index.php?option=com_content&view=article&id=440%3Ael-censo-informa-capitulo-educacion&catid=68%3Aboletines&Itemid=51&lang=es)

[Ael-](#)

[censo-informa-capitulo-educacion&catid=68%3Aboletines&Itemid=51&lang=es.](#)

Ultima

visita: 14 de marzo del 2013.

Ecuador. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). (2001). VI Censo de Población y V de Vivienda 2001.

Ecuador. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). (2010). VII Censo de Población y VI de Vivienda 2010.

Gudynas, E. y Acosta, A. (2011) “La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa” Año 16. N° 53 (Abril-Junio, 2011) Pp. 71 – 83.

Informe de Progreso Educativo Ecuador (2010). ¿Cambio educativo o educación por el cambio? Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Fundación Ecuador. Grupo Faro.

Jiménez, X. (2012). “Aporte de las unidades educativas del milenio al desarrollo local”. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Tesis. Quito.

Grupo Faro (2006) ¿Cambio educativo o educación por el cambio? Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Fundación Ecuador. Grupo Faro.

León, M. (2008), El buen vivir: objetivo y camino para otro modelo, en Raúl Borja (ed.), Análisis Nueva Constitución, Quito, ILDIS / La Tendencia.

Ecuador. Ministerio de Educación (2008). Resultados de las pruebas censales *Ser Ecuador 2008*.

Minteguiaga, A. (2012). “Nuevos paradigmas: educación y buen vivir”, en Contrato Social por la Educación. *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito. Serie Reflexiones.

Neil, M. (2011) “El concepto del Buen Vivir”. Tesis. Universidad Carlos III de Madrid. Instituto Universitario de Estudios Internacionales y Europeos “Francisco de Vitoria”. Junio Madrid.

Ponce, J. (2010). *Políticas educativas y desempeño. Una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador*. FLACSO-Sede Ecuador. Quito.

Sánchez, J. (2011). “Discursos retrovolucionarios: sumak kawsay, derechos de la naturaleza y otros pachamamismos” En Revista Ecuador Debate. No. 84. CAAP. Diciembre. Quito.

Ecuador. SENPLADES, (2013). “Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017”. Quito.

Terán, J. (2008). Cotopaxi, una provincia con una miseria no excepcional. *En publicación: Las quimeras y sus caminos. La gobernanza del agua y sus dispositivos para la producción de pobreza rural en los Andes ecuatorianos. Octubre 2008*.

Vega, A. (2012). “Analfabetismo en el Ecuador. Situación y perspectivas. Universidad San Francisco de Quito. Mayo. Tesis.

Viola, A. (2010). “Desarrollo, bienestar e identidad cultural: del desarrollismo etnocida al *Sumaq Kawsay* en los Andes”, en Pablo Palenzuela y Alessandra Olivi [Eds.], *Etnicidad y desarrollo en los Andes*. Sevilla: Universidad de Sevilla.