

Una gran deuda y cinco demandas en la construcción de las políticas de formación docente para el Buen Vivir

Carlos Crespo Burgos¹

Una deuda pendiente: repensar integralmente con los docentes la construcción de las políticas educativas

Contexto de transición: continuidades y rupturas

La región latinoamericana asiste al surgimiento de nuevos paradigmas sobre la sociedad y la educación, así como el apareamiento de lo que se ha denominado ‘pedagogías desde el Sur’, en medio de la persistencia de rasgos de los modelos educativos implantados en las últimas décadas del siglo XX. Sobre estas dinámicas contradictorias se ha señalado que neoliberalismo y pos-neoliberalismo, con diversos formatos, conviven de manera compleja y contradictoria en un escenario donde prima la búsqueda de la integración regional (Oliveira, 2011). En el campo educativo es posible identificar, por ejemplo, líneas de continuidad con la profundización de las reformas de los años noventa, así como rupturas y propuestas transformadoras, como la apuesta educativa de Bolivia por la ‘descolonización del pensamiento’. Además, la construcción e implementación de las políticas educativas se enfrentan a modelos en disputa, dada la herencia de agendas externas de política educativa impuestas a estos

1 Candidato a Doctor en Educación por la UFMG, Brasil. Master por la UNICAM, Brasil. Profesor del Post-Grado de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Director del CENAISE. Investigador del Centro Mundial de Estudios Humanistas. ccrespoburgos@yahoo.com.mx.

países, desde la época de la colonización. Por otra parte, la educación se encuentra ante insospechadas posibilidades de construcción de nuevos sentidos y respuestas, desde el Sur, que toman distancia con la ideología universal del mercado, que la redujo a un “hecho económico”, en las últimas décadas del siglo pasado (Crespo, 2012).

A partir de nuevos marcos constitucionales y legales, Ecuador y Bolivia emprendieron en la última década una fase de transformaciones marcadas por la recuperación de la rectoría del sistema educativo por parte del Estado. En este contexto se formularon importantes políticas para la universalización, se diseñaron estrategias de formación docente y programas para el desarrollo profesional, donde las regulaciones y procedimientos para su implementación han entrado en interacción con las ‘dinámicas culturales’ de sus actores reales. La articulación de estos cambios educativos, la participación docente y su eficacia en la vida de las instituciones educativas, se encuentran en debate, bajo la mirada crítica de diversos actores sociales, especialmente de los propios docentes y sus organizaciones. En medio de este escenario, se discute en Ecuador y Bolivia la coherencia de los cambios introducidos con respecto a los requerimientos de sus respectivas matrices constitucionales orientadas a la construcción de sociedades para el ‘Buen Vivir’. En la traducción de este enfoque a las políticas educativas y su operacionalización en programas educativos surgen contradicciones. Se adoptan e imponen –en el caso de Ecuador– modelos provenientes del marco de la internacionalización de la educación, bajo lógicas marcadas por el pragmatismo y la racionalidad técnica de las políticas educacionales contemporáneas en escala global, que refuerzan en el campo de la formación y trabajo de los docentes principios exitistas de eficiencia, competitividad y meritocracia.

Las disputas e imposición de decisiones ocurren en la fase actual de concretización operativa de las políticas, donde van tomado lugar importante ‘los especialistas’ (como detentadores del saber científico y técnico), quienes terminan por imponer sus dispositivos tecnocráticos correspondientes a marcos de referencia vigentes de sus disciplinas, en

abierta contradicción con las matrices epistemológicas de los nuevos paradigmas de desarrollo. En el caso del Ecuador, la traducción de los marcos constitucionales a programas y estrategias se ha legitimado en la aplicación de medidas sustentadas en el conocimiento técnico especializado, con carencia de diálogo con los actores educativos y ‘desperdicio de la experiencia’ (Santos, 2007) y de los ‘saberes docentes’ (Tardif, 2012). Barroso (2011) ha reconocido, para el caso de Portugal, que la regulación basada en el conocimiento se asocia a transformaciones tanto estructurales como cognitivas ocurridas en el marco de medidas de modernización administrativa inspiradas en lo que se ha denominado una ‘nueva gestión pública’. El uso del conocimiento sirve no solo para fundamentar y legitimar las decisiones políticas, o garantizar su eficacia, sino sobre todo como ‘una forma de gobernar’ la educación.

Urgencia de repensar la educación

La comprensión de esta etapa de traducción y operacionalización de los marcos constitucionales en políticas educativas, exige un esfuerzo de ‘deconstrucción’ y de replanteo de los marcos investigativos. Al referirse a necesidad de comprensión de los procesos globales, Lander (2000: 4) ha señalado que la búsqueda de alternativas a la conformación profundamente excluyente y desigual del mundo moderno ha exigido un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista-liberal. En consecuencia, durante las últimas décadas ha surgido la necesidad de replanteos globales y fundamentales de los saberes y disciplinas sociales con propuestas de deconstrucción y cuestionamiento a las pretensiones de universalidad, objetividad y neutralidad².

2 El mismo Lander destaca que la búsqueda de perspectivas del conocer no eurocéntrico tiene una larga y valiosa tradición en América Latina (José Martí, José Carlos Mariátegui), y cuenta con valiosas contribuciones recientes, entre éstas las de Enrique Dussel, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Boaventura de Souza Santos. Nosotros añadimos para el campo de la reflexión crítica sobre la educación, la contribución fundacional de Paulo Freire y los recientes aportes de José de Souza Silva, Catherine Walsh, Marco Raúl Mejía, Miguel Arroyo, entre otros.

Nuestra tarea se enmarca en esta exigencia social y demanda académica de comprender los retos de la educación en esta fase histórica donde la construcción de políticas educativas docentes se mueven entre continuidades y rupturas, contradicciones y dilemas, en estados en transición, con modelos de sociedad en debate. Esta tarea de deconstrucción conlleva lo que Quijano (2005) ha denominado ‘des/encuentros’ entre la percepción y el conocimiento de nuestra propia historia y la realidad social, debido a la influencia dominante de la perspectiva eurocéntrica: “la colonialidad del poder hace de América Latina un escenario de des/encuentros entre nuestra experiencia, nuestro conocimiento y nuestra memoria histórica”.

En el marco de esta búsqueda de nuevos horizontes de interpretación, Boaventura de Sousa Santos (2007) ha convocado a “renovar la teoría crítica” y ha invitado a encontrar las bases y las posibilidades de reinención de la emancipación social en las realidades de los países periféricos. El pensamiento crítico latinoamericano tiene un gran desafío, puesto que, a pesar de sus críticas al eurocentrismo, es de hecho, muy eurocéntrico y monocultural, habiendo producido lo que denomina el “desperdicio de experiencia”. Para este autor, no se trata solamente de un nuevo pensamiento crítico, sino de una manera diferente de producir pensamiento crítico.

Para el pensamiento educativo en la región es igualmente válido este llamado de renovación. En el caso del Ecuador, por ejemplo, la riqueza de la tradición del pensamiento pedagógico y la riqueza de los saberes docentes se ‘desperdician’, en función de la primacía de modas educativas, reconocidas como ‘científicas’ y ‘eficientes’, trasladadas con escaso análisis crítico e impuestas a sujetos que operan en condiciones sociales, muy distantes de aquellas para las que fueron pensadas. Propuestas técnico pedagógicas alejadas y hasta contradictorias con el modelo de sociedad que proponen los marcos constitucionales. Siguiendo la reflexión de Santos (2011), nos sumamos al desafío de contribuir a una transformación epistemológica profunda que haga ‘justicia cognitiva’, en este caso con el sujeto docente de la educación, a fin de posibilitar su inserción como productor de conocimiento, gestor de relaciones que

demanda el modelo de sociedad del Buen Vivir; no solo como objeto replicador de recetas curriculares y consignas pedagógicas.

¿Cómo se está mirando a los docentes?

En las últimas décadas, muchos de los países de la región han puesto la mirada sobre los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes como uno de los aspectos clave de la calidad de la educación y de las políticas educativas. La profesión y el trabajo docente transitan por procesos de transformación asociados a nuevos programas educativos, que han derivado en regulaciones y nuevas responsabilidades para los docentes, bajo diversas comprensiones sobre su rol profesional y su responsabilidad con las metas del desarrollo económico. El tema docente se ha convertido en centro de discursos políticos y exigencias que tienden a poner en cuestión sus prácticas y resultados en nombre de las metas y estándares educativos (Ministerio de Educación, Ecuador, 2011). Se han modificado los marcos legales, se impulsan estrategias de desconcentración del sistema educativo, se han impuesto sistemas de evaluación³ y se han renovado enfoques pedagógicos. Pero, ¿en qué condiciones se están realizando estas transformaciones?

En este escenario nos preguntamos sobre las condiciones en que se realizan las reformas actuales y el lugar en que se encuentran los docentes dentro de estas dinámicas de implementación de cambios y nuevas regulaciones. Hay dilemas y retos que interesa identificar, evidenciar y poner en amplio debate y reflexión, como los siguientes: a) ¿Qué tensiones o contradicciones se producen entre las nuevas políticas y regulaciones educativas con relación a las condiciones particulares en que van gestándose las prácticas de los docentes en los nuevos contextos de desconcentración educativa e institucional?; b) ¿Qué encuentros y des-

3 Se ha destacado críticamente que una determinada comprensión de calidad educativa ha reducido ésta a la evaluación del logro de aprendizajes en determinadas áreas del conocimiento.

encuentros se aprecian entre los discursos oficiales sobre la formación y el trabajo docente y las necesidades experimentadas por los docentes en el cotidiano de la escuela?

También nos preguntamos sobre el sentido que los cambios introducidos adquieren para los docentes. Se ha reconocido que si los cambios no expresan un sentido para los docentes, si no interactúan con las subjetividades de los docentes, si no se maneja con la racionalidad de su vida cotidiana, estos no se sostienen (Zemelman, 2012). De ahí la importancia de la construcción de sentidos para la educación, a partir de la recuperación de la actoría de los docentes en las transformaciones educativas.

Cinco demandas para repensar la formación de los docentes en la construcción del Buen Vivir

Presentamos a continuación algunos desafíos para la formación docente que urge analizar en profundidad, sobre todo en países con modelos de sociedad en transición, como es el caso de Ecuador y Bolivia. Desafíos que solo podrán alcanzarse si se emprende en diálogo y construcción con los sujetos de la educación.

Primera demanda. Generar un debate amplio: ¿Qué docentes, para qué modelo de sociedad necesitamos formar?

En los análisis públicos que acompañan al proceso ecuatoriano, un semanario señalaba recientemente que el debate actual en torno al Buen Vivir se ha centrado en ‘cómo alcanzarlo’⁴, pero que, dado que no es un concepto cerrado, la disputa por el “verdadero” Buen Vivir se ha instalado en varios sectores. Ello ha abierto el debate sobre qué mismo

4 Con ocasión del evento ‘Pos crecimiento y Buen Vivir’, organizado en Quito por la Fundación Friedrich Ebert Stiftung (Alemania) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), a inicios de 2014. Según este informativo público, en este seminario se ha reconocido que en la amplia literatura escrita en los últimos años acerca del Sumak Kawsay, se lo comprende como una forma de vida que pretende lograr armonía con la naturaleza y con otros seres humanos.

es, qué implica, cómo se consigue, en cuánto tiempo, a través de qué caminos, si implica o no un modelo extractivista, cómo integrarlo a escala local, regional y mundial, entre otros interrogantes, tomando en cuenta la realidad interdependiente de los países (Más Q Menos, 2014). A propósito se ha destacado también que el Buen Vivir como signifi- cante está siendo objeto de disputa... una suerte de lugar vacío, al cual se le adjudican, se le atribuyen y se le disputan sus significados⁵ (Más Q Menos, 2014).

En este escenario de disputa de sentidos, nos interesa aportar al debate, destacando algunos aspectos críticos y demandas para la gesta- ción de un enfoque de formación docente que consideramos necesaria para lograr coherencia con el enfoque el Buen Vivir. En primer lugar, nos interesa levantar algunas preguntas para la reflexión que, en el caso de Ecuador, las propuestas oficiales implementadas para la formación docente no han abierto al debate con los actores de la educación ni la sociedad: ¿Qué docentes para qué modelo de sociedad necesitamos formar? ¿Qué enfoque de formación docente se desprende de la nueva matriz constitucional del Buen Vivir/ Vivir Bien?

Los países como Ecuador o Bolivia han declarado la necesidad de construir una ‘soberanía cultural y educativa’, puesto que se han pro- puesto realizar transformaciones culturales como la ‘descolonización del pensamiento’, en el caso de Bolivia, o la modificación de patrones de consumo vigentes en amplios sectores de la sociedad, para el caso de Ecuador (Acosta, 2010). En este contexto, estos países requieren analizar ¿qué énfasis y dimensiones deben primar en el enfoque formativo para la formación de docentes artífices de la construcción de sociedades del Buen Vivir? En el caso de Ecuador, junto a la demanda política de construcción de soberanías, ha surgido la exigencia, derivada de la nue- va ‘matriz productiva’, de promover la “formación del talento humano

5 Según opinión de Mirta Antonelli, profesora de la U. de Córdoba (Argentina), recogida en el semanario ecuatoriano Más Q Menos.

y el uso de conocimiento, como elementos inevitables para solucionar problemas socio económicos y garantizar la calidad de vida de los ciudadanos” (Ecuador, 2012).

Existen, pues, posiciones divergentes en torno a los modos de comprender el modelo de sociedad del Buen Vivir al que se aspira. De la comprensión de estos énfasis para la construcción del tipo de sociedad que se aspira, se derivarán repercusiones en la definición de los sentidos, demandas y quehaceres para la educación y, más específicamente, para los énfasis en el desarrollo de las competencias curriculares y habilidades para la vida en la formación docente. ¿Se requiere primero atender al desarrollo eficiente y funcional del talento humano para responder a los estándares mundiales de aprendizaje, y solo después emprender la formación en habilidades para la vida y la convivencia armónica para el Buen Vivir?. ¿Estas dimensiones son antagónicas?, o ¿es posible articularlas dentro de un enfoque integral, y en qué profundidad? Si es así, ¿qué exigencias se desprenden para los enfoques educativos y las estrategias pedagógicas para una formación docente integradora?

Segunda demanda. Repensar la educación desde el paradigma del Buen Vivir

Dado que se aspira, constitucionalmente, a reconectar la educación con demandas históricas de sociedades ‘plurinacionales’ e ‘interculturales’, y se busca dar respuesta a la necesidad de ‘igualdad de oportunidades para todos’ (Crespo, 2009), no es posible continuar reproduciendo a-críticamente definiciones o estándares de calidad sin ningún horizonte de sentido. Buen Vivir responde a un modelo de sociedad deseable, aquella que se quiere construir. Por tanto, no se trata de una definición neutral de educación, ya que esta depende de condiciones históricas (Minteguiaga, 2011). No resulta beneficiosos para la construcción de sociedad del Buen Vivir, la importación ingenua y la imposición a-crítica de modelos educativos estandarizados por el aumento de la ‘regulación transnacional’ (Barroso, 2004). Tampoco es cuestión de proceder como si se tratara de simples reformas de contenidos. Para la

formación de los docentes se requiere, en consecuencia, promover una profunda comprensión crítica de los retos que demanda la construcción de otro modelo de sociedad y de desarrollo. Importantes inspiradores del Buen Vivir, como Huanacuni (2010) en Bolivia, han enfatizado que éste refiere a un cambio de paradigmas y no a simples modificaciones de contenidos, puesto que el “Buen Vivir” constituye una propuesta muy distinta que el ‘desarrollo’. Para el caso de los pueblos de Bolivia, el Vivir Bien va mucho más allá de la sola satisfacción de necesidades o el acceso a servicios y bienes, más allá del mismo bienestar basado en la acumulación de bienes. El Vivir Bien no puede ser equiparado con el desarrollo tal como es concebido en el mundo occidental⁶. En la cosmovisión de los pueblos originarios no se habla de desarrollo como estado anterior o posterior de sub-desarrollo y desarrollo, como condición para una vida deseable. Más bien se habla de crear condiciones materiales y espirituales para una vida armónica en permanente construcción del Vivir Bien

Se ha destacado, por otra parte, que el desafío de desarrollar el paradigma del Buen Vivir responde a un momento histórico de cambio de época, lo que supone ir hacia las personas y no solamente hacia las cosas, es decir, “cambiar las personas que cambian las cosas” (Souza, 2012). Esto implica, simultáneamente, “mover” los modos de ver, de comprender, de hacer, incluso y quizás especialmente, los modos de ser, para que el esfuerzo de transformación, en este caso paradigmático, sea relevante y sostenible (Lizarazo, 2011).

Buen Vivir conecta con una educación que se traduzca en el fortalecimiento de las capacidades de los sujetos y contribuya a la calidad de vida. Esta es la gran apuesta, más allá de mediciones y estándares. Puesto que en el marco de definición del Buen Vivir se despliegan una serie de valores, comportamientos, actitudes que no pueden ser medidas bajo los esquemas de pruebas estandarizadas y que, sin embargo,

6 Los mismos conceptos como ‘Desarrollo sostenible’ o ‘sustentable’ aun esconden contradicciones de raíz no resueltas

son fundamentales en el proceso formativo de las personas. Ello demanda ampliar modelos de evaluación y sus instrumentos y contextualizar sus resultados (Minteguiaga, 2011).

Tercera demanda. Descolonizar el pensamiento

Ante la persistencia de un pensamiento colonial en la construcción cultural de nuestras sociedades, el Ministerio de Educación de Bolivia (2011) ha convocado a los docentes y sociedad a una gran transformación bajo la consigna de la “Descolonización del pensamiento”. Esta cruzada se ubica dentro de la denominada ‘perspectiva pos-colonial’ en tanto campo epistemológico que se orienta a marcar una ruptura con la tradición clásica sometida a principios eurocéntricos. Engloba aspectos históricos y culturales, y toma para sí nuevas miradas que posibiliten la apertura para la comprensión de movimientos sociales y culturales, más allá de la hegemonía del mercado en la época de la globalización. Las mismas condiciones históricas promueven el surgimiento de estas nuevas respuestas que demandan la necesidad de otro sujeto, con al menos tres características y capacidades: a) pensamiento que se construye desde la diversidad (aceptación del otro como legítimo otro) y en diálogo de saberes; b) convivencia que se construye desde un modo de estar en relación con los otros de manera no violenta; c) (espíritu) armonía con la naturaleza que se construye desde un conocimiento que integra el sentir, el saber y el vivir.

Cuarta demanda. Restaurar el pensamiento común y recuperar los saberes y la experiencia docente

El pensamiento moderno llevó a un nivel radical la distancia crítica con respecto al sentido común, guiado por una desconfianza sistemática en las “evidencias que nos ofrece nuestra experiencia inmediata”, como ya lo había enfatizado Descartes. La ciencia moderna se construyó contra el sentido común al que consideró superficial, ilusorio y falso.

Solo medio siglo atrás, Lévi-Strauss (2008) estableció el paralelo entre magia y ciencia, a las que reconoció como dos modos de conocimiento, con operaciones mentales diversas en función del tipo de fenómeno al cual son aplicadas. Desde la década de los años sesenta se produjo una apertura en la epistemología a diferentes “objetos epistémicos”, especialmente el estudio de los saberes cotidianos, del sentido común, de los juegos de lenguaje y de los sistemas de acción por medio de los cuales la realidad social e individual es constituida (Tardif, 2012).

Más recientemente, Clifford Geertz (2008) explicó el sentido común ‘como un sistema cultural’, aunque no siempre bien integrado, sustentado en los mismos argumentos en que se basan en otros sistemas culturales semejantes, puesto que aquellos que los poseen tienen total convicción de su valor y de su validez y, en este como en muchos otros casos, las cosas adquieren el significado que les queremos dar.

En su reflexión sobre lo que ha denominado “el paradigma emergente” del conocimiento, Boaventura de Sousa Santos (2010) realiza una defensa del sentido común, reconociendo que todo el conocimiento científico se orienta a constituirse en sentido común. Aunque el conocimiento del sentido común es conservador y tiende a ser mistificado y mistificador, tiene una dimensión utópica y libertadora que puede ser ampliada a través del diálogo con el conocimiento científico.

Quinta demanda. Construir una educación intercultural crítica a partir de la recuperación de los saberes y conocimientos de los pueblos en diálogo con el conocimiento científico

Con los antecedentes referidos a la revalorización epistemológica contemporánea del pensamiento común, cerramos nuestra presentación destacando apenas algunos aspectos referidos al valor y el significado de los saberes construidos desde las culturas de los pueblos indígenas (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009). Para la gestación de otra educación se propone rescatar la integralidad que

poseen estos saberes y conocimientos, así como la importancia de las dimensiones de intra e interculturalidad, bajo las siguientes dimensiones:

- Conocimientos integrales y saberes originarios.
- Pensar desde la intraculturalidad.
- Educar desde de la interculturalidad.
- Reencuentro de los saberes.

Conclusiones

En los contextos de transformaciones que viven países como Ecuador y Bolivia, los sentidos de la educación se encuentran en debate y surgen demandas para la formación docente. En este artículo se han propuesto algunas dimensiones fundamentales que deben constituir base para una reflexión orientadora de las políticas públicas sobre formación docente y sustento para la construcción del tronco común de sus currículos. Consideramos que los proyectos de sociedad que se han propuesto Ecuador y Bolivia no serán posibles con cualquier docente, ‘híbrido’ repetidor de didácticas o robot prefabricado de evaluaciones estándar de matriz transnacional. Se requiere formar en la capacidad crítica y el auto desarrollo, en la convivencia armónica con los demás y la naturaleza, estimular la comprensión de un nuevo rol histórico y desarrollar dimensiones pedagógicas desde la construcción viva de la interculturalidad. A diferencia de la educación liberal que mira al “progreso humano” de los individuos, aisladamente como átomos sociales, la construcción de sociedades del Buen Vivir requieren desarrollar pedagogías interculturales y críticas, que promuevan el desarrollo humano, social y espiritual colectivo, tratando a los humanos como seres sociales, culturales y espirituales que aprenden en interacción interétnica a través del diálogo intercultural y democrático, entre ellos y desde su contexto material, histórico, social, cultural y espiritual” (Souza, 2012). Es urgente abrir un amplio debate para construir una comprensión sobre calidad de la educación coherente con el nuevo paradigma de desarrollo en construcción.

Bibliografía

- Acosta, Alberto (2010). Respuestas regionales para problemas globales. En: Irene León (Coord.), *Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios* (pp. 89-103). Quito: FEDAEPS.
- Barroso, J. (2004). Os novos modos de regulacao das políticas educativas na Europa: da regulacao do sistema a um sistema de regulacoes. *Educacao em Revista, FAE-UFMG*, 19-28.
- _____(2011). Da política baseada no conhecimento ás praticas baseadas em evidencias. Consequências para a regulacao do trabalho docente. En: D. Oliveira y A. Duarte, *Políticas públicas e educacao*. Belo Horizonte: Fino Traco Editora.
- Crespo, Carlos (2009). Claves educativas en la Nueva Constitución del Ecuador de 2008. Quito - Bruselas. Documento preparado para el Ministerio de Educación de Ecuador y la Cooperación Flamenca para el Desarrollo –VVOB.
- _____(2012). *Buen Vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la Educación*. En: *Educación y Buen Vivir*. Quito, Contrato Social por la Educación en el Ecuador.
- Geertz, C. (2008). O senso comum como um sistema cultural. En: Clifford Geertz, *O Saber Local. Novos ensaios em antropología interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Huanacuni, F. (2010). *Vivir Bien / Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Ediciones Convenio Andrés Bello.
- Lizarazo, Nelsy (2011). *La no violencia y la no discriminación como campos informativos: un aporte simbólico al Buen Vivir*. Cuenca: Pressenza IPA. Agencia de Noticias de Paz y No-violencia.
- Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander Edgardo (Comp.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lévi-Strauss, Claude (2008). A Ciência do concreto. En: *O Pensamento Selvagem*, 8ªed. Campinas, SP: Papirus editora.
- Más Que Menos (2014). Buen Vivir: entre lo ideal y lo posible. En: *Diario El Telégrafo*, 7-10. Quito, Lunes 31 de marzo. Tema central.
- Minteguiaga, A. (2011). “Estudio sobre políticas y programas gubernamentales sobre escuelas de calidad en Ecuador: una revisión de una década”. Estudio encargado por UNESCO Quito y VVOB.

- Oliveira, D. (2011). Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Em: *Educacao e Sociedade. Revista de Ciencias da Educacao*, 32 abr-jun. Campinas.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2009). *1er Simposio Internacional de Educación Intercultural del Abya Yala*. Memoria La Paz: UNESCO, UNICEF, EIBAMAZ.
- _____(2011). Modelo educativo, currículo y metodologías para la transformación e inclusión. En: *Educación para la transformación e inclusión. Cuadernos para el Análisis y debate sobre educación alternativa y especial, No 1*. La Paz, publicación del Viceministerio de Educación Alternativa y especial.
- Ministerio de Educación Ecuador (2011). *Estándares de calidad educativa. Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño profesional e Infraestructura*. Quito.
- República del Ecuador (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*.
- _____(2012). *Agenda de Coordinación Intersectorial de Conocimiento y Talento Humano. Agenda hacia el país del Conocimiento. Cuaderno de trabajo. Revolución del Conocimiento*. Quito: Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano.
- _____(2013). *Plan Nacional "Buen Vivir 2013-2017"*. Quito: SENPLADES.
- Quijano, A. (2005). *Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Estudos Avancados 19(55)*. IEA/USP.
- Santos, B. de S. (2007). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Sao Paulo: Boitempo.
- _____(2010). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.
- _____(2011). Interrogando al pensamiento crítico latinoamericano. En: *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano*, 4(43). Buenos Aires: CLACSO.
- Souza, J. (2012). *El paradigma del 'buen vivir/vivir bien' y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo'. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida*. Campina Grande-PB, Brasil.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis /RJ: Vozes.
- Zemelman, Hugo (2012). *Notas de aula. Mini Curso sobre Epistemologías de las Políticas Educativas en América Latina*. Faculdade de Educação. Doutorado Latinoamericano de Políticas Públicas y Profesión Docente. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.