

Agenda Educativa para la Equidad.

**Grandes temas para la
investigación y la
construcción de propuestas
colectivas.**

**Elena Estaba B.
Cecilia Vicentini
Luis Bravo Jáuregui**

Noviembre, 2006



"Los dilemas sociales solamente pueden resolverse mediante procesos de elección social participativa, incluyendo el diálogo y el debate abierto. Los puntos a debatir incluyen los fines últimos pero también los medios prácticos e incluso, algo más importante, debatir los procedimientos mediante los cuales evaluar esos fines y medios. Las recetas unilaterales, incluso cuando las proponen los mejores expertos no nos aportan la solución"

Amartya Sen

AGRADECIMIENTO

Queremos expresar nuestro agradecimiento a todas las personas, colegas y amigos, quienes desinteresadamente nos han animado y acompañado en el desarrollo de esta iniciativa, proporcionando sus ideas, planteando sus inquietudes, e incentivando la reflexión, sin cuyos aportes no hubiese sido posible realizar este trabajo.

A ellos nos corresponde ahora entregar estos resultados para invitarlos a profundizar en la reflexión y seguir construyendo juntos, caminos de esperanza para la educación venezolana

Expresamos, también nuestro reconocimiento a Rosa María Estaba, quien con su minuciosa revisión contribuyó ampliamente a mejorar el resultado del trabajo realizado

Tabla de Contenido

Introducción.....	5
I. Algunas precisiones conceptuales: desarrollo y equidad.....	8
Enfoques del desarrollo: crecimiento, progreso y desarrollo	8
Aproximación a la teoría del desarrollo humano	12
La noción de capacidad humana	14
Igualdad y equidad.....	17
II. Los grandes problemas educativos en el contexto latinoamericano.....	23
Pobreza, Exclusión Social y Educación.....	23
El compromiso con la equidad educativa en Venezuela	34
La equidad en el sistema educativo venezolano	42
La alfabetización: factor fundamental para el combate de la desigualdad y la pobreza	44
La expansión de la Educación Inicial.....	46
La expansión de niveles y modalidades.....	48
Las escuelas bolivarianas.....	51
Educación media/Liceos bolivarianos.....	54
III. Grandes propuestas, temas para el debate y búsqueda de consenso	65
El Punto de Partida: consensos y disensos	68
Los grandes temas de una agenda de transformación para una educación con equidad	73
Conclusiones Generales.....	97
Referencias bibliográfica.....	100

Introducción

Desde el año 2004, el ILDIS viene desarrollando un conjunto de iniciativas orientadas a promover el debate constructivo en torno a la necesidad de repensar la política educativa venezolana, como estrategia de primer orden para apuntalar el desarrollo integral del país y contribuir con una gradual y sostenida reducción de las inequidades sociales. En una primera etapa, se impulsó la realización de un conjunto de estudios en los cuales se identificaron y analizaron temas críticos de la problemática educativa, como son los relativos al rol del estado en la educación, las relaciones entre educación y equidad, la organización territorial del sistema educativo escolar, los nuevos desafíos para la educación superior, la formación docente y la calidad de la educación y las relaciones entre escuela y comunidad. Los resultados de este primer momento de la reflexión sobre el tema se recogieron en el documento “Retos y Promesas de la Inclusión Educativa en Venezuela”¹ elaborado durante el transcurso del año 2005 (2006). Luego, a partir de los resultados obtenidos, se consideró pertinente promover canales de intercambio de información y de diálogo entre actores gubernamentales, privados y de la sociedad civil, para generar espacios de construcción colectiva que hiciesen posible avanzar en la conformación de una agenda compartida de prioridades de política educativa, que se expresaran en términos de propósitos y recomendaciones dirigidas a reposicionar a la educación como el principal medio para revertir los actuales niveles de exclusión social en el país.

El Proyecto “Agenda Educativa para la Equidad” como hemos denominado este momento en el desarrollo de esta iniciativa, parte del reconocimiento de las grandes desigualdades sociales existentes en Venezuela; fenómeno que se manifiesta desde hace más de tres décadas sin que hayan tenido éxito las alternativas adoptadas para disminuir su efecto, no obstante los grandes esfuerzos desplegados por el Estado venezolano y las buenas intenciones que han acompañado la puesta en marcha de políticas y programas sociales que se han destinado a reducirla y a revertir la tendencia a su profundización estructuralmente instalada.

El crecimiento de la pobreza y las brechas sociales y culturales en expansión han puesto en evidencia como problema ineludible la búsqueda de modelos societales alternativos, mas humanos y éticamente compatibles con el derecho que todos tenemos a la inclusión y a la justicia social y a cuyos principios nos afiliamos, no sólo en el plano

¹ Estaba, Elena y otros. Retos y Promesas de la Inclusión Educativa en Venezuela. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales. (ILDIS). Fundación Ebert Stiftung. Edición digital Caracas, 2006 en www.ildis.org.ve <http://www.ildis.org.ve> Sección publicaciones 2006

individual sino también y, esencialmente, como fundamento de nuestro proyecto nacional con soporte en principios constitucionales.

El propósito de este proyecto es construir colectivamente un cuerpo de proposiciones como parte de una agenda compartida que antes que las diferencias estimule las coincidencias. Estamos convencidos de la importancia de continuar fomentando espacios de diálogo en los que participen los responsables de diseñar y ejecutar las políticas educativas junto con otros sectores relevantes que hacen vida en el ámbito de la educación en el país, en todos sus niveles y modalidades. Es impostergable reflexionar acerca de las políticas públicas adoptadas, las acciones acometidas y los resultados alcanzados, lo cual implica el reconocimiento de los disensos y la importancia de realizar esfuerzos para construir terrenos comunes.

Como una opción de mayor alcance al trabajo realizado hasta el momento, la experiencia transitada hace posible que podamos proponer la posibilidad de ampliar el diálogo, a través de metodologías audiovisuales que permitan a aquellos actores realmente involucrados en el día a día de las aulas, adquirir rostro y voz para "...traer aires frescos de debate...y sacar a la luz dimensiones de las (múltiples) realidades (educativas) que muchas veces el análisis y la investigación social tradicionales no logran"(Milos s/f). Con la ampliación del diálogo social dirigido a conocer lo que los venezolanos y venezolanas esperan de la educación, sin duda, la reflexión se enriquecería.

Hemos logrado -no sin dificultades debido quizás a nuestra tradición de argumentar más que a proponer- identificar grandes temas que están presentes en el centro de las preocupaciones de quienes reflexionan y siguen el desenvolvimiento de los procesos educativos en el país. En este proceso de búsqueda nos han acompañado académicos, maestros, padres y representantes, autoridades gubernamentales y legislativas, así como escolares y jóvenes estudiantes quienes con sus aportes han alimentado las ideas que presentamos en esta oportunidad a la discusión.

Igualmente, hemos intentado ubicar la reflexión en el marco de los problemas emergentes en otros contextos y particularmente el latinoamericano, en el entendido de que estamos inmersos en un entorno cada vez mas interrelacionado y que, sin detrimento de la justa valoración de lo local y nacional, se manifiestan tendencias que no son exclusivas a nuestra realidad. Contrastar con otros es una fuente de aprendizaje y de interpretación de lo que constatamos en nuestro entorno.

Tuvimos la oportunidad de sistematizar los planteamientos que nos han sido formulados y delimitar, a partir de ellos, un conjunto de temas que, a nuestro modo de ver, requieren seguir siendo estudiados en profundidad, con el objeto de, en unos casos, esclarecer los dilemas y problemas que se plantean para intentar encontrar respuestas y en otros, construir consensos a partir de las coincidencias que han sido y puedan ser identificadas. Estamos comprometidos con el logro de acuerdos pues de ellos dependen nuestras posibilidades de superar el estado de polarización política en el que aún se encuentra el país. Las discusiones sobre políticas públicas necesitamos abordarlas serenamente y en el marco de los principios y procedimientos básicos que plantea la democracia participativa como sistema político, y poner nuestro empeño en establecer las bases de un acuerdo social que encamine el conjunto de la sociedad por la vía del desarrollo y que, a su vez, haga factibles las aspiraciones de justicia social que se recogen expresamente en nuestra carta magna.

Esperamos que las ideas, las propuestas y conclusiones que aquí se plantean contribuyan a profundizar en la búsqueda de respuestas y de soluciones. Asimismo, tenemos la expectativa que de ellas puedan gestarse otras que enriquezcan la discusión temática y contribuyan con la elaboración de innovadas formas de abordar el hecho educativo, en tanto que herramienta fundamental para lograr la equidad en los términos en que lo plantea nuestro texto constitucional y como principio transformador en el marco de los saberes.

Sostenemos que desde hace mucho tiempo todos los sistemas escolares -al menos la mayoría de los que conocemos-, buscan la igualdad y equidad en el acceso y la prosecución de los y las estudiantes, principalmente de los y las más pobres, al menos en el plano formal y regulatorio, pero sin ser suficientemente eficaces en la operación e instrumentación política de hacer de la igualdad y la equidad una realidad realmente verificable y permanente. Estamos éticamente obligados como sociedad a encontrar las salidas y convenir en aquellas que resulten las más eficientes por su viabilidad y eficacia. Esta convocatoria aspira a reunir un conjunto de voluntades a favor de estos propósitos.

Con esta contribución nos sumamos al esfuerzo de otros, quienes vienen convocando a reflexiones similares desde numerosos ámbitos, académicos, políticos, institucionales, comunitarios y desde las organizaciones no gubernamentales.

I. Algunas precisiones conceptuales: desarrollo y equidad

“Una sociedad justa se define y determina por las capacidades de sus miembros. La tarea política es resaltar las capacidades de funcionamiento las cuales representan las libertades que la gente actualmente disfruta para elegir las vidas que tienen razón de valorar”

Sen, 1992, citado por Andresen, Otto y Ziegler, 2006
Conferencia Internacional de la Asociación de
Desarrollo Humano y Capacidades

Ante las distintas interpretaciones que se hacen sobre las nociones de desarrollo y equidad, consideramos pertinente precisar las interpretaciones que estamos asumiendo. Aunque hoy en día es frecuente hablar de desarrollo asociado a las formas de vida de la modernidad, la imbricación de la noción de desarrollo con equidad constituye una nueva categoría referencial para identificar el tipo y la naturaleza del avance al que se alude, tanto en lo individual como para el conjunto de la sociedad y en las expresiones que este adquiere en los proyectos nacionales y en las políticas públicas que sobre esa base se elaboran.

Debido a la trascendencia del tema y al objetivo de lograr construir una agenda de discusión sobre el mismo, hemos considerado conveniente repasar nuevamente estos conceptos, para esclarecer opiniones y posiciones con respecto a la relación entre desarrollo y equidad.

Enfoques del desarrollo: crecimiento, progreso y desarrollo

Desde hace ya varias décadas las prioridades del desarrollo han sido objeto de revisión, para dar paso a una visión que combina el crecimiento económico con objetivos sociales más amplios en los cuales la erradicación de la pobreza y una mejor redistribución de la renta cobran importancia fundamental. Asimismo, el desarrollo centrado en la persona constituye el aporte de mayor significación a la construcción teórica de finales del siglo XX y del presente.

Desde el final de la segunda guerra mundial hasta mediados los años 70, el mundo occidental asistió a un proceso de crecimiento económico extraordinario. Esencialmente vio multiplicar la producción de bienes y servicios a un ritmo superior al de todos los períodos anteriores. Es posible constatar, asimismo, que, al menos en el mundo occidental, la posición dominante de país centro (promotor y dinámico) frente a su periferia dependiente no implicó, en principio, un incremento de las disparidades. Sobre esta premisa surgió un modelo de crecimiento basado en que el capital excedentario del centro supliría la escasez de ahorro e inversión de los países adyacentes, al mismo tiempo que el comercio internacional introduciría flexibilidad, eficiencia y competitividad en las economías occidentales.² Se estimaba que la desigualdad social y económica no era un problema por cuanto con el crecimiento económico ella se superaría de manera natural, una vez iniciada la etapa de despegue.

Estos enfoques se mantuvieron en vigencia hasta finales de la década de los 90 y aún es tema de polémica en muchos países del continente, aunque con diferentes variantes, tales como las que sustentaron de seguido en las propuestas de ajuste macroeconómico del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional a raíz de las crisis financieras de los países asiáticos y luego en Latinoamérica, así como con las que se sustentaron en el Convenio de Washington.

De cualquier manera, la evidencia revela que no existe correlación entre desarrollo y distribución adecuada de los bienes y de los servicios. Más aún, en muchas sociedades actuales los efectos del desarrollo entendido en esa perspectiva han dado como resultado la segmentación y la desigualdad. Múltiples son los testimonios de estudiosos e investigadores que corroboran la tendencia mundial a interpelar y cuestionar el modelo económico clásico que marcó la pauta hasta mediados de la década del 90.

Así, en relación con este paradigma, Kliksberg como representante del BID señala "Aunque todavía se siga utilizando la expresión, el BID ha puesto fin, al menos en la forma, a la "teoría del derrame", muy extendida durante los años noventa por todo el continente y según la cual los buenos resultados macroeconómicos dejarían sentir sus efectos en primer lugar en los estratos más acomodados de las sociedades para, posteriormente, ir derramándose al resto de la sociedad."³

² Manuel de Puelles Benítez y José Ignacio Torreblanca Payá (*) (*Growth with Equity Industrializing Countries (GEIC's)*. Educación, Desarrollo y Equidad Social¹ Tomado del Número 9 de la Revista Iberoamericana de Educación, publicada en Madrid (España) por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

³http://www.elpais.es/articulo/economia/teoria/derrame/entredicho/elpnegeco/20060423elpnegeco_2/Tes/

El diario El País de España, por su parte, corrobora lo planteado por Kliksberg, al analizar el modelo y concluir que sus bases están en entredicho. Al respecto reseña que "La realidad ha demostrado que los índices de pobreza no han descendido de manera drástica incluso en aquellos países que pueden presentar mejores indicadores, como es el caso de Chile, que ostenta el récord de ser el país más desarrollado y con peor distribución de riqueza de América Latina. Otro ejemplo claro es Perú donde los cinco años de presidencia de Alejandro Toledo se han cerrado con un crecimiento total del 21% de su economía, mientras el país no consigue bajar el listón del 60% de pobres." Otro tanto podríamos decir de Venezuela cuyos datos de crecimiento para el año 2006 arrojan índices de crecimiento cercanos al 4% sin que ello se haya traducido en un mejoramiento significativo de la distribución de la renta, y por consiguiente, del mejoramiento de los niveles de calidad de vida del conjunto de la población.

Sobre esta misma temática Serrano (s/f)⁴ citando a Krugman expresa: "Para muchas personas, el Consenso de Washington pareció marcar un momento decisivo de los asuntos económicos mundiales. Ahora que empezaba a retirarse de las economías del Tercer Mundo la mano muerta del Estado, ahora que los inversores empezaban a ser conscientes de las enormes posibilidades de beneficios de estas economías, el mundo estaba preparado para un dilatado período de crecimiento rápido en los países que hasta el presente habían sido pobres, y para los movimientos masivos de capital de Norte a Sur. La cuestión no era si se cumplirían las expectativas optimistas sobre el crecimiento en los grandes mercados emergentes, sino si los países industrializados serían capaces de afrontar la nueva competencia y aprovechar las oportunidades que les ofrecía ahora este crecimiento." Expone además que entre los temas más importantes que quedaron excluidos del consenso de Washington se encuentra el de la equidad y califica como grave la exclusión añadiendo que uno de los lugares donde más se aplicaron las políticas de ajuste derivadas de este supuesto consenso e implementadas por el Fondo Monetario Internacional, fue en América Latina, el cual está categorizado como el continente más desigual del planeta, "...donde el PIB per cápita del 20% más rico es 18.7 veces el PIB per cápita del 20% más pobre."⁵

Otro concepto asociado a esta visión del desarrollo que se difundió ampliamente y que también hoy se encuentra fuertemente cuestionado, fue el de la planificación como mecanismo para impulsar el crecimiento y el progreso.

⁴ KRUGMAN, P. "Les tulipes holandeses i els mercats emergents" (1995) en GUITIÁN, M. MUNS, J. *op. cit.* 151-152, citado por Josep F. Mària Serrano, sj. "El consenso de Washington, paradigma económico del capitalismo triunfante? Profesor de ESADE

⁵ Josep F. Mària Serrano, sj. "El consenso de Washington, paradigma económico del capitalismo triunfante? Profesor de ESADE

A propósito de esta corriente de pensamiento Joan Prats⁶ dice: "El racionalismo universalista e instrumental prevalente, tan valorado para tiempos de guerra impulsó la aceptación acrítica del valor universal de la planificación y en general de la intervención del Estado (casi concebido como ente universal de razón) a la que se consideraba capaz de superar las imperfecciones e incompletudes del mercado". Luego afirma: "A fines de los cuarenta la planificación para el desarrollo" ya era la disciplina que fundamentaba "científicamente" el nuevo emprendimiento universal del "desarrollo"... todos los países del tercer mundo y América Latina más que a ninguna otra región, contenían la quintaesencia del racionalismo constructivista; una combinación de política económica keynesiana, dirigismo soviético y management o administración científica norteamericana. El desarrollo se convertía así en un tema principalmente técnico que podía y debía abstraerse del contexto político, institucional y cultural." ⁷

En definitiva, es posible declarar que a partir de la década de los 90 con variantes entre los países del continente americano y sustentados en evidencias empíricas, este modelo comenzó a hacer aguas cuando los cambios esperados no se reflejaron en la situación social de los países, particularmente en la distribución de bienes y servicios.

Al respecto es pertinente retomar las ideas de Comelieu (2000) cuando analiza éste modelo clásico también conocido como modelo constructivista. Comelieu (2000) expresa lo siguiente: "Las críticas sociales plantean un problema de definición, justamente porque el modelo dominante mide su propia eficacia sólo en términos de cantidades globales, ignora a priori la dimensión 'social' y, durante mucho tiempo, se ha negado a considerar los fracasos del crecimiento desde el punto de vista del carácter aceptable de la distribución o de sus efectos colectivos. Las críticas sociales ponen pues de relieve determinados problemas que hacen que sean difícilmente viables, y aceptables para la mayoría de hombres y mujeres de una colectividad, las formas de sociedad que nacen a partir del funcionamiento de una economía de esa índole." ⁸

Comelieu (2003)⁹ siguiendo su lógica de pensamiento pasa a revisar la tesis del crecimiento ilimitado, proceso que califica de insostenible a largo plazo. Y, a manera de reflexión manifiesta que "...hace falta un reconocimiento del carácter profundamente político, y no tecnocrático del proceso de desarrollo, porque frente a las opciones de

⁶ Joan Prats. El desarrollo como construcción social. Génesis de la idea de desarrollo. Gobernanza. Revista Internacional para el Desarrollo Humano. Nº 37 s/f en <http://www.iigov.org/gbz/article.drt?edi=545691&art=545703>

⁷ Prats, Joan. Obra citada.

⁸ Comelieu, Christian. El debate sobre el desarrollo: más allá del Consenso de Washington. Revista Internacional de Ciencias Sociales. Diciembre 2000. Nº 166.

⁹ Comelieu, Christian. "El crecimiento ilimitado, a largo plazo, es insostenible." En entrevista realizada por Mabel Thwaites Rey, <http://www.clarin.com/suplementos/zona/2003/11/30/z-04015.htm>

medios se imponen opciones de objetivos y, por lo tanto, arbitrajes entre los diversos intereses presentes: no existe una verdadera estrategia de desarrollo que pueda evitar la pregunta "¿desarrollar qué y para quién?". Esta visión también la sostiene en entrevista que le hace Mabel Thwaites Rey, en la cual expresa que los economistas asocian crecimiento con desarrollo cuando vinculan el incremento en la producción de mercancías y el ingreso global en el marco de los Estados nacionales, como si esto fuese equivalente. Este enfoque del desarrollo se concibe como un modelo a ser imitado que no tiene viabilidad, donde el desarrollo se limita a alcanzar metas cuantitativas. Para Comeliau, este enfoque y sus aplicaciones han sido la causa de las llamadas "desigualdades acumulativas" que en la realidad dan al traste con la aspiración de generalizar.

Efectivamente, la concepción de que primero debe ser el desarrollo con sus inevitables desigualdades, y luego la redistribución y la equidad, no se vio favorecida por la realidad. Es así como las últimas décadas del siglo XX fueron el escenario de nuevas interpelaciones en la búsqueda de un modelo que permitiera combinar el crecimiento económico con una disminución de las desigualdades sociales. Este enfoque al que se ha dado en llamar «crecimiento equitativo» consiste en la adopción de una estrategia que combina, de una parte, la fortaleza del Estado con la inserción internacional y, de otra, políticas económicas orientadas hacia la redistribución.¹⁰

En este proceso de florecimiento de nuevas ideas desde la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) se planteó la revisión del modelo de desarrollo que había sido aplicado en América Latina y se inició la reflexión sobre la inviabilidad del modelo de crecimiento sostenido que ha caracterizado a los países desarrollados. Como resultado de la aparición de nuevas teorías e interpretaciones de los hechos sociales, abogan por la búsqueda de nuevas vías para armonizar el binomio entre el ritmo de producción de bienes económicos y sociales y la equidad en las oportunidades de acceso a formas múltiples y diversas de bienestar social.

Hoy, es ampliamente aceptado que el desarrollo económico no conduce a la equidad, pero también se admite que éste no puede alcanzarse sin un desarrollo sostenido, respetuoso del medio ambiente y del marco político democrático.

Aproximación a la teoría del desarrollo humano

La aproximación al desarrollo humano que emergió a finales de los ochenta representó un cambio radical en dos sentidos. En primer lugar, "...el proceso de desarrollo

¹⁰ Manuel de Puelles Benítez y José Ignacio Torreblanca Payá. op.cit

abandona los supuestos utilitaristas para ser visto, siguiendo la orientación de Sen¹¹, como un proceso de expansión de las "capacidades" de la gente para elegir el modo de vida que cada cual valora...En segundo lugar, también se desafía el supuesto de que el desarrollo depende fundamentalmente de la expansión del capital físico. Inspirándose en los trabajos de Schultz, se enfatiza ahora la importancia de la acumulación de capital humano... que implica fundamentalmente invertir en educación, salud, investigación y desarrollo, nutrición y planificación familiar... Una visión del desarrollo centrada en la producción de bienes es substituida por otra centrada en la ampliación de las capacidades de la gente".¹²

Este planteamiento se refuerza con las Teorías sobre el Desarrollo Humano.¹³ La visión del progreso ya no se visualiza como un continuo homogéneo y lineal, sino que incorpora, como eje sustantivo del modelo, la manera directa y básica en que las libertades concretas y efectivas pueden ser disfrutadas por personas diferentes y con objetivos posiblemente diversos. Por esta razón es importante considerar el grado preciso de las libertades de que disponen las personas para poder proponerse vivir vidas diferentes.

Parafraseando a Hernández (2006) lo que importa al momento de estimar el bienestar humano es la naturaleza de la vida que las personas viven en ese momento, ya que el estándar de vida yace en las vivencias y no en las posesiones materiales.¹⁴ Expresa igualmente citando a Sen, que el Desarrollo también consiste en la remoción de la privación de libertades que sufren segmentos de la población mundial y que las deja con pequeñas opciones y oportunidades de ejercer una "agencia razonada"; es decir, opciones y oportunidades para diseñar y dirigir sus vidas de acuerdo a lo que valoran ser y hacer. En torno a estas ideas son también un aporte los trabajos de Severine Deneulin y de Sabina Alkire¹⁵, quienes también han extendido el enfoque de desarrollo como libertad, ampliando el concepto de capacidades y competencias, más allá de los conceptos utilitaristas del bienestar.

Esta nueva visión del desarrollo que asumimos como orientación para promover transformaciones en la educación tiene implicaciones significativas para las acciones que se

¹¹ Sen es responsable por haber promovido un cambio significativo en los fundamentos de la teoría económica sobre el bienestar, evaluando éste último desde el punto de vista de las libertades. Sus planteamientos han contribuido con el surgimiento de un nuevo paradigma en la economía del desarrollo: el desarrollo consiste en expandir las libertades que la gente tiene razones para elegir y valorar. En este sentido la agencia individual, expresada a través de la participación política es clave para la promoción de las libertades. Su teoría examina hasta que punto esta concepción del desarrollo como libertad puede ser una guía para políticas de desarrollo y para abordar la pobreza de manera efectiva.

¹² Joan Prats. Op. cit.

¹³ Amartya Sen.. Op. cit

¹⁴ Ángel Hernández. Intervención en Diplomado Avanzado en Gerencia de Proyectos para el Desarrollo. Universidad Metropolitana, 2006. Desarrollo Humano y Bienestar.

¹⁵ Severine Deneulin y Sabina Alkire.- Institución y Desarrollo. www.wider.unu.edu/research/1998-1999-3.2.publications.htm - 18k

recomiendan pues ellas colocan su énfasis en la eficacia de los sistemas educativos para promover y expandir las capacidades humanas.

En relación a esta visión del impacto del desarrollo se propone que éste no debe ser medido por los bienes que la gente produce, sino por lo que ésta hace y las capacidades que utiliza para producirlos. Lo relevante del enfoque está en la “posibilidad de *ser y hacer*” por las personas.¹⁶

Ello implica que habrá que repensar los métodos para verificar los logros del desarrollo y particularmente los logros de la educación que le sirve de soporte a esos procesos, en términos de sus manifestaciones concretas expresadas en función de las capacidades funcionales alcanzadas, según la terminología de Sen.

La expresión concreta de esta tendencia a medir el desarrollo económico y social desde la perspectiva del desarrollo humano adquirió concreción en el Proyecto para el Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD) (1993)¹⁷. Este organismo se dio a la tarea de construir categorías comparativas para medir el desarrollo a partir de criterios que además de los indicadores económicos incorporan indicadores sociales, mucho más elocuentes para mostrar como viven las personas y poner en evidencia sus posibilidades objetivas de disfrutar del bienestar social. Los respectivos métodos e instrumentos tienden cada vez más a enriquecerse con la evolución de una teoría que aún requiere encontrar mayor concreción, no solamente en el marco de las políticas públicas que se impulsan desde los estados sino en los criterios operativos que se utilicen.

La noción de capacidad humana

Desde este enfoque del desarrollo, retomando las palabras de Francisco Álvarez (2001)¹⁸ “...la *capacidad* refleja la libertad de una persona para elegir entre vidas alternativas, es decir, entre determinadas combinaciones de *funciones* que representan las cosas que podemos hacer y las diversas formas de ser. Al atender la capacidad potencial es preciso considerar la transformación que cada uno realiza de los bienes primarios en logros concretos, pues hay condiciones diferentes entre los individuos. La capacidad representa la libertad, mientras que los bienes primarios nos hablan sólo de los medios para la libertad, sin atender a la variación interpersonal entre esos medios y las libertades concretas

¹⁶ Vegas Romero, Carmen. Enfoques de desarrollo para las juventudes rurales ©2005 Consejo Nacional de la Juventud. CONAJU. Última Actualización: Agosto de 2005 en http://www.pj.gob.pe/temporales/juventudes_rurales/Default.htm

¹⁷ Naciones Unidas. Proyecto de Naciones Unidas para el Desarrollo. El Índice de Desarrollo Humano es calculado desde 1993 por el PNUD en base al trabajo de investigación del economista pakistaní Mahbub ul Haq realizado en 1990. En gran parte, se basa en las ideas desarrolladas por Amartya Sen.

¹⁸ J. Francisco Álvarez, publicado en Máiz, R. (comp.)(2001), Capacidades, libertades y desarrollo: Amartya Kumar Sen *Teorías políticas contemporáneas*, Tirant lo blanch, Valencia, pp. 381-396

conseguidas...La noción misma de oportunidad y la diferencia que supone realizar la investigación en términos de oportunidad o de capacidad potencial en vez de realizar el estudio a partir de la satisfacción de las preferencias está teniendo importantes desarrollos en filosofía política y se combina con los trabajos de los economistas que tratan de elaborar alguna métrica de la oportunidad en términos de la libertad de elección que permite el conjunto de oportunidad. La cuestión principal es considerar que el nivel de vida aparece realmente como un asunto de capacidades y funcionamientos y no algo directamente relacionado con la riqueza, los bienes o las utilidades.”¹⁹

A manera de profundizar sobre estas nociones y sus implicaciones en el desarrollo así como en los sistemas educativos, en la medida en que este último constituye una herramienta fundamental para alcanzarlo, vale decir que las capacidades, en palabras de Sen (1997) “...son las *habilidades que posee una persona para hacer actos valiosos*”.²⁰ Es decir refieren a las combinaciones alternativas que una persona puede hacer o ser y que determinan su funcionamiento: las cosas que logra hacer o ser al vivir.

La capacidad de una persona refleja, por tanto, las combinaciones alternativas de los funcionamientos que ésta puede lograr. Desde esta visión, la calidad de vida, según Sen, debe evaluarse desde el punto de vista de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos. La construcción de capacidades se observa en varias dimensiones: nutriendo y proveyendo condiciones de salud en los niños, mejorando la educación, posibilitando una mayor productividad del trabajo, viabilizando la inserción en espacios de participación democrática, entre otras. Las realizaciones están referidas a las diferentes condiciones de vida que son (o pueden ser) alcanzadas por las personas, mientras que las capacidades aluden a nuestras habilidades y potencial para lograr dichas condiciones de vida. Así, las realizaciones son logros, mientras que las capacidades son las habilidades para conseguir algo y, más específicamente, constituyen las oportunidades efectivas de la persona respecto del tipo de vida que puede llevar.²¹

En este sentido Nussbaum (2000) hace “...énfasis en la necesidad de un entorno político que permita lo que ella llama una vida humana verdadera, real.” Por eso argumenta “...el enfoque de competencias está dirigido a crear una línea base de

¹⁹ Álvarez, J. Francisco.- Obra citada

²⁰ Sen. Amartya. On Economic Inequality. Oxford University. Expanded Edition. 1997. London. UK

²¹ Vegas Romero, Carmen. Op. cit.

habilidades que son garantizadas para crear un entorno de florecimiento humano potencial.”²²

Es oportuno reseñar sin embargo el llamado de atención de Andressen, Otto y Ziegler (2006) quienes alertan sobre la adopción automática del enfoque de capacidades humanas y manifiestan que aún cuando puede ser considerado como un amplio enfoque educativo hacia la justicia, es necesario tomar en cuenta que: “A pesar de las incuestionables fortalezas, el enfoque del bienestar centrado en capacidades puede tener puntos ciegos con respecto al significado (simbólico) de los bienes materiales. De manera particular, el enfoque de capacidades puede servir para justificar un cambio en políticas públicas sobre el bienestar en el sentido de desenfocarse de la reducción de las desigualdades materiales y monetarias a favor de lo que se ha llamado ‘invertir’ en la gente. Estas formas ‘productivistas’ de bienestar se hacen visibles en Alemania y en otros lugares de Europa. Esta no es una conclusión necesaria derivada del enfoque de capacidades. Sin embargo su foco en agencia y capacidades humanas podría legitimizar políticas que subestimen el significado de medidas redistributivas a favor de ‘activar’ enfoques que se centran principalmente en asuntos de reconocimiento e identidad en lugar de igualdad y equidad social. Este planteamiento no objeta un enfoque del bienestar basado en competencias. No obstante, con relación a otros aspectos más infra-estructurales de las políticas de bienestar, el enfoque de capacidades puede complementar más que sustituir otros enfoques más convencionales basados en recursos. Entonces argumentaremos que el enfoque de capacidades es el más apropiado para los procesos de la gente, para los cambios en la gente y para el sostenimiento de funciones relacionadas con los servicios humanos. El enfoque de capacidades tiene fortalezas especiales cuando los asuntos sobre la vida actual que llevan seres humanos reales y tangibles son puestos en el centro de la discusión. Cuando se abordan aspectos educativos específicos del bienestar y bien-ser, éstos pueden estar bien apoyados en el razonamiento aristotélico del enfoque de capacidades. Nuestra presentación estará enfocada hacia aspectos de relaciones potencialmente fructíferas entre el enfoque de capacidades y la filosofía y práctica de una educación ‘justa’ haciendo referencia a la idea de la autonomía en la práctica de la vida.” Reconocen, sin embargo, que Sen critica duramente el enfoque de las necesidades básicas, porque se pone demasiado énfasis en la posesión de bienes y recursos a expensas de las libertades reales o capacidades que éstas potencian. Retoman la idea de que poseer recursos puede ser insuficiente, porque no nos dice qué serán las personas capaces de

²² Nussbaum, Marta.- *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy* (1986, updated edition 2000). University of Chicago.

hacer con esos bienes²³ y que tampoco este enfoque permite captar que las situaciones de no explotación o no discriminación han sido superadas. En definitiva, indican que “El enfoque de capacidades se refiere a tener la oportunidad y el poder social para ejercer la autodeterminación para lograr un funcionamiento valioso en la vida.”

Desde esta perspectiva, entonces “...las capacidades no son una virtud individual sino un producto político resultante de la combinación de capacitaciones y oportunidades para decidir acerca de los proyectos de la vida individual y colectiva y por tanto de la libertad de evitables y compensatorias restricciones económicas, sociales, políticas y personales de ser X o hacer Y.”²⁴

Igualdad y equidad

Las nociones de equidad e igualdad han estado siempre asociadas a los modelos de desarrollo. De manera explícita o implícita también el discurso sobre el progreso se asocia, al menos en lo formal, al deseo de hacer compartir a una proporción de la población - esencialmente localizada en los países subdesarrollados- los logros de la modernidad y de la globalización de los que se ven excluidos. Para ello, se elaboraron teorías y estrategias de manera que esos países en circunstancias desventajosas pudiesen superar la brecha y alcanzar a aquellos que habían obtenido niveles satisfactorios de calidad de vida, asociada esta última al acceso a los bienes y servicios. El presente siglo, como hemos señalado previamente, se inicia con una discusión sobre estos temas, discusión en la que el Índice de Desarrollo Humano ha venido ganando terreno como instrumento para medir las desigualdades y hacer análisis comparativos. Igualmente ha comenzado a servir de marco de referencia a nivel mundial para orientar políticas públicas con la finalidad de hacer posible que los países que ocupan las mas bajas posiciones con respecto a los valores del Índice, puedan equipararse con los que ostentan los mejores posiciones.

La igualdad y la equidad, aparecen dentro de los principios que orientan la aspiración de hacer avanzar los pueblos hacia estadios superiores impulsados por los cambios en el mundo y son tan antiguos como los enunciados desde la Revolución Francesa. Ambas nociones con frecuencia suelen utilizarse como sinónimos. Sin embargo, si bien ellas no significan necesariamente lo mismo, tampoco poseen significados antagónicos. Solo que las acciones políticas que pueden desprenderse de una y otra visión son de naturaleza diferente. De tal manera que el cómo se modifica de acuerdo a la posición que se asuma en la conducción de las políticas. A pesar de que esta discusión trasciende los alcances de este

²³ Sen 1985 en Andressen, Otto y Ziegler, 2006

²⁴ Pauer-Studer, 2000 en Andressen, Otto y Ziegler, 2006

trabajo, nos sentimos comprometidos a aclarar estos enfoques para hacer explícitos aquellos que subyacen a nuestros planteamientos.

La igualdad en el campo de lo social, alude a una situación según la cual las personas deben y tienen que alcanzan todas el mismo nivel social en algún aspecto. Al respecto son esclarecedores los planteamientos realizados por María Ángeles Barrère (2004)²⁵ quien hace contribuciones importantes en términos de lo que ha sido la construcción del concepto de igualdad y más tarde de igualdad social. Una de las cuestiones que pone de relieve refiere a que la igualdad se configura como un principio de justicia desde el pensamiento clásico aristotélico, entendido como igualdad de trato. La igualdad justa consistirá entonces en tratar igual a los iguales y desigual a los desiguales. Al respecto destaca que ello no resuelve el dilema de determinar ¿quien es igual a quién y en qué? Parafraseando sus ideas referiremos que la igualdad presupone una relación comparativa en la que se seleccione un patrón de comparación que, en tal medida, resultará relevante. Lo difícil de conciliar en esta visión es que cada quien tiene su concepción de igualdad asociada a reglas de reparto diferente. Por ejemplo, entre las formas de reparto que han sido adoptadas podemos mencionar la igualdad aritmética platónica (distribución per capita), la igualdad liberal (todos los hombres nacen iguales y deben ser tratados iguales) y ahora, la igualdad proporcional o sustancial (en función de las desigualdades). En consecuencia, no existe juicio de igualdad neutral por cuanto forzosamente implica la selección de criterios de comparación para determinar donde están las discriminaciones más que las desigualdades.

En general, aún se asocia a la igualdad con el principio de proscripción de la discriminación ante la Ley en el cual subyace la idea de un modelo de individuo universal. Y es quizás en esta visión en donde se identifican las mayores diferencias con el concepto de equidad, el que se acerca más a la igualdad proporcional pero en donde el reconocimiento de lo plural y lo diferente es el punto de partida. Es fundamental entonces, diferenciar entre desigualdad e igualdad en el entendido que la primera refiere al ámbito de las discriminaciones en el campo de lo social.

La introducción de un concepto de igualdad diferente al de la igualdad de trato requiere ser contextualizado en las estructuras sociales teniendo en consideración la igualdad de status y la igualdad de poder para incidir en los criterios igualitarios que se utilizan para evaluar lo desigual o injusto. A este respecto el contrato social y el referente societal que soporta al conjunto de la sociedad debe delinear con precisión esos referentes

²⁵ Barrère, M^a de los Angeles,- Igualdad y "discriminación positiva": Un esbozo de análisis teórico conceptual. Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho. Universidad el País Vasco en <http://www.uv.es/CEFD/9/barrere1.pdf>

de lo justo y de lo debido, en tanto constituyen expresiones valorativas y subjetivas que deben ser compartidas, para que puedan ser aceptadas por el grupo social al cual se aplican. Igual cosa es posible decir con respecto a la equidad, por cuanto en la aplicación operativa de reglas redistributivas que presuponen un reparto justo, a su vez subyacen valoraciones sociales y éticas y criterios en relación a lo que debe ser repartido y cómo debe ser repartido.

Marchesi²⁶ al hacer referencia a la igualdad en la educación, expresa que “Se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas. Cuando estas posibilidades se hacen accesibles a todos los alumnos, superando formas de acceso y de selección encubiertas, el término más preciso es el de igualdad en el acceso.”

Sin embargo no parece suficiente la igualdad en el acceso. Reimers, al respecto declara que la meta debe continuar más allá de la garantía de acceso, proporcionando programas educativos de calidad para todos, evitando ese proceso perverso que se ha denominado deserción, para colocar la responsabilidad en el que abandona la escolaridad y no en quien es responsable de que no se abandone. Es decir la igualdad en la prosecución para una culminación exitosa. Este tema también es abordado por Marchesi cuando nos dice que “Finalmente, la igualdad en educación encuentra su significado más fuerte cuando se analizan los resultados escolares... La igualdad de resultados supone que se encuentran rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos.”

Es difícil abordar la igualdad sin considerar la existencia de numerosos espacios de desigualdad en el mundo, sin que todo aquello que sea desigual pueda ser considerado inequitativo. El siguiente gráfico que aparece en el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (1998) reseñado por Marchesi, es demostrativo de las desigualdades entre ricos y pobres en cuanto a oportunidades, en general, a escala mundial. Este espacio de desigualdades se considera que ponen de relieve situaciones de inequidad por cuanto se parte del criterio de que debe existir un reparto más equitativo y nuevamente aquí encontramos que el principio de equidad se vincula a criterios de reparto.

²⁶ Álvaro Marchesi, Ob. cit.



Para comprender mejor las distintas interpretaciones que se le ha dado en el campo de las ciencias sociales a la equidad nos apoyaremos en la construcción etimológica.

El término equidad proviene del vocablo latino *aequitas*, *atis*<*aequus*=igual y refiere a la ecuanimidad y el trato justo. Alude también a la tendencia a dejarse llevar por los dictados de la conciencia o del deber más que por el rigor de la justicia o de la ley. Se le entiende como el reparto justo y proporcional a las necesidades de los individuos y se le asocia preferiblemente con una acción compatible con la justicia natural e imparcial.²⁷

En sintonía con el planteamiento anterior y en relación a las diferencias entre igualdad y equidad Mónica Jiménez (2005)²⁸, en el marco de la organización Construye País, denota lo siguiente: “La igualdad implica una visión que supone que todos tengan las mismas cosas, lo que no resulta posible. Lo que sí es posible, es que todos los seres humanos tengan por igual la oportunidad de desarrollar sus propias potencialidades, es decir, que las personas tengan las condiciones materiales, socioculturales y espirituales que les permitan a ellas y a la sociedad toda acceder a una existencia digna y a una cada vez mejor calidad de vida. A eso apunta, precisamente, la equidad social...”

Desde esta perspectiva, se considera a la equidad como una acción redistributiva de algo que se valora positivamente y que, por consiguiente, debería repartirse de forma mas justa y equilibrada entre todos, cuando se constata un reparto desigual e injusto. Cabe aquí enfatizar que lo distributivo refiere a las inequidades pues ellas refieren a los efectos que ellas generan sobre la vida de las personas y que pueden ser evitados.

En la perspectiva del desarrollo humano esta dimensión económica y social se expresa en el respeto a las diferencias inherentes a la naturaleza humana y al derecho de escoger en libertad opciones plurales y diversas, en el entendido que la justicia es el

²⁷ Casas, José Antonio. Equidad en Salud. Conceptos y determinantes en América Latina. Organización Panamericana de la Salud. 1999. en <http://bases.bireme.br/bvs/reuniaio/dec03/gerequidad/sld010.htm>

²⁸ Jiménez, Mónica. Universidad construye país con la Responsabilidad Social Universitaria. 2005. Microprogramas Responsabilidad Social en http://www.construyepais.cl/documentos/Microprogramas_RS.pdf

resultado de un acuerdo ético y racional entre los miembros de una sociedad. A este respecto, compartimos con D'Elía (2006): "Las injusticias se forman en los campos de la dominación llámese en sus formas más duras, opresión, subyugación, explotación y/o inclusive exterminio, y tiene al menos dos maneras de operar: a través del poder que tienen unos más que otros en aquello que es propio de la dignidad humana (el qué de la igualdad como personas) y por medio del poder que tienen unos sobre los otros (los quiénes de la diversidad humana)."²⁹

En el caso de la equidad social, la referencia a la inequidad³⁰ refiere esencialmente a las acciones de política pública que adoptan los Estados y particulares destinadas a reducir las desigualdades y los efectos negativos que ellas producen ante condiciones sociales que se consideran deseables para todos y que deberían traducirse en mejoras constatables y mensurables en la dimensión económica, en la dimensión social y en la dimensión cultural.

En la dimensión económica se evidencia en mejores condiciones de ingreso, mayor control sobre los recursos y los bienes por parte de la población, mejores y mayores condiciones de acceso al crédito y a los servicios, mayor desarrollo tecnológico y productivo. En la dimensión social se manifiesta esencialmente en la ampliación de la capacidad funcional de las personas resultante de la presencia de más y mejores condiciones de salud, de educación y de alimentación así como en la constitución de más y mejor capital humano y capital social, mayor gobernabilidad, mayor libertad y cohesión social. En la dimensión cultural refiere a la diversidad de opciones y posibilidades para establecer el vínculo cultural simbólico que permite participar en igualdad de condiciones a los distintos miembros de una sociedad.

Coincidimos, entonces, con la mayoría de los autores en que la noción de equidad de ninguna manera se agota en una definición, sin embargo ella se fundamenta en la "...distribución y acceso a diversos bienes y servicios que hacen posible el ejercicio de los derechos (humanos) básicos, sin exclusiones y con respeto a la diversidad" (González

²⁹ D'Elía Yolanda. Ponencia presentada en el Seminario Política Educativa, Equidad y Desarrollo Humano. ILDIS. Caracas. Octubre, 2006

³⁰ J. Francisco Álvarez, publicado en Máiz, R. (comp.)(2001), Capacidades, libertades y desarrollo: Amartya Kumar Sen. *Teorías políticas contemporáneas*, Tirant lo blanch, Valencia, España pp. 381-396.

Parte del trabajo de Amartya Sen puede concebirse como cierto distanciamiento de la tradición en ciencia económica que tiende a evaluar las situaciones sociales de acuerdo con el grado de satisfacción de las preferencias de los individuos. Se está desarrollando otra línea que más bien intenta evaluar esos estados sociales a partir del conjunto de oportunidades que se le ofrece a cada individuo. De hecho es éste un campo privilegiado de las relaciones entre filosofía política y economía. La noción misma de oportunidad y la diferencia que supone realizar la investigación en términos de oportunidad o de capacidad potencial en vez de realizar el estudio a partir de la satisfacción de las preferencias está teniendo importantes desarrollos en filosofía política y se combina con los trabajos de los economistas que tratan de elaborar alguna métrica de la oportunidad en términos de la libertad de elección que permite el conjunto de oportunidad. La cuestión principal es considerar que el nivel de vida aparece realmente como un asunto de capacidades y funcionamientos y no algo directamente relacionado con la riqueza, los bienes o las utilidades.

Ruana, s/f). Las acciones para erradicar las inequidades están dirigidas a la incorporación y participación de excluidos y excluidas acompañada por un sentido de solidaridad.³¹

Hernández,³² por su parte, al relacionar desarrollo humano y equidad sugiere la consideración de las siguientes dimensiones en el marco de un enfoque de capacidades:

Vida	Ser capaz de estar bien física y mentalmente (libre de la muerte prematura y evitable). Incluye estar bien alimentado y protegido contra la intemperie
Conocimientos	Ser capaz de usar los sentidos para imaginar, pensar y razonar de manera informada y cultivada por una adecuada educación
Productividad	Ser capaz de convertir el trabajo en realización personal. Vinculada al empleo y su calidad, y al ingreso como medio y no como fin
Empoderamiento	Capacidad de las personas para influir efectivamente en las decisiones que afectan sus vidas (agencia) en lo político, lo social, lo económico, lo cultural y lo familiar
Cooperación	Capacidad para confiar en los otros, establecer alianzas (asociatividad) y redes. Sentido de pertenencia y cohesión social basado en valores y creencias compartidas así como el reconocimiento del otro en su diversidad
Sostenibilidad	Capacidad para expandir su calidad de vida en interdependencia con otros (no dependencia), y garantizar la transmisión a generaciones futuras de un ambiente social y adecuado
Autointegración / auto-conocimiento y espiritualidad	Capacidad para tener armonía consigo mismo, lograr paz interior y sentimiento de plenitud respecto a la propia vida

En este orden de ideas, la equidad no es concebible fuera de la democracia pues es un principio que asegura estar incluidos a partir de la diversidad, y también de gozar de los beneficios de la integración económica y social, valorando lo que cada quien aporta a esa integración. Así pues, la equidad se define como una igualdad en las diferencias dentro del universo de todos, basándonos en el hecho de que todos somos diferentes de muchas maneras distintas.³³

³¹ González Ruana, José M^º. Calidad y Equidad en la Educación Superior Latinoamericana. Universidad de La Salle – Costa Rica. En www.iesalc.unesco.org.ve/.../Ponencia%20VII.%20González%20Ruana%20-%20Costa%20Rica.pdf

³² Hernández, Ángel. Intervención en Diplomado Avanzado en Gerencia de Proyectos para el Desarrollo. Universidad Metropolitana, 2006

³³ Ibidem. Op. cit.

II. Los grandes problemas educativos en el contexto latinoamericano.

“La desigualdad social se transmite a través de cinco procesos educativos, el quinto resulta de contenidos y procesos educativos que no se dirigen específicamente a tratar la desigualdad como problema de estudio para los pobres y para quienes no lo son. La ausencia de un proyecto para promover la justicia social desde la escuela explica, en buena parte, que la misma opere más como reproductora de la estructura social existente que como espacio de transformación.

Fernando Reimers. 2000

Pobreza, Exclusión Social y Educación

Tal como reseñamos previamente, la pobreza y la acentuada exclusión social presente en muchos países latinoamericanos y fuera de ellos, se ha convertido en el factor determinante que impulsa hoy la reinterpretación de los modelos existentes y la construcción de nuevos modelos políticos y sociales en distintas partes del mundo. Abundan proposiciones y estudios, así como programas, tanto de alcance nacional como continental e internacional que vienen alertando sobre la necesidad de encontrar soluciones para hacer frente al problema de la desigualdad y la inequidad a escala mundial.

La equidad, se ha convertido así, en una suerte de óptica omnipresente desde la cual se diseñan las intervenciones de los Estados para que los seres humanos vivan mejor, puedan ascender socialmente, tengan mejor calidad de vida, escapen del flagelo de la pobreza, entre muchas otras expresiones del altruismo humano hecho política y gestión. Más aún, en sociedades perturbadas por las dificultades para pasar de la promesa a las realidades en materia de ascenso social.

Si analizamos el fenómeno de la pobreza en el contexto latinoamericano e inclusive a escala mundial, es posible constatar en los últimos años una tendencia a su profundización; circunstancia que pone en riesgo la gobernabilidad. Se aprecia la presencia de grandes sectores de población cansados de esperar por respuestas y dispuestos a reclamar sus

espacios para participar en la toma de decisiones a todos los niveles y en todos los ámbitos de la vida pública.

Coincidimos con teóricos, políticos y especialistas de diversas corrientes de pensamiento, en que el desafío más urgente para lograr el desarrollo humano en libertad lo constituye la eliminación de los índices crecientes de pobreza. Tal desafío obliga a revisar y redefinir las estrategias y acciones puestas en práctica para su combate en los países de nuestro continente, donde los resultados son hasta ahora poco alentadores. El problema entonces se plantea en la construcción de estrategias más efectivas; cuestión que da lugar a la adopción de diferentes posturas doctrinarias, ideológicas y políticas que compiten entre ellas. Asegurar que una sola visión es la salida resulta, por decir lo menos pretencioso, ante la magnitud del problema y los múltiples intereses tanto nacionales como internacionales, personales y colectivos que entran en juego y que es necesario conjugar al momento de transformar estas posturas, sean ellas individuales o colectivas, en políticas públicas y en acción de gobierno.

Asumimos, tal como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000)³⁴ que "...la pobreza, en tanto problema multidimensional, debe enfrentarse con un criterio multisectorial, que implique la competencia de varios ministerios y departamentos gubernamentales." Ello obliga al desarrollo de formas novedosas de operación en la institucionalidad del Estado que hagan posible superar el esquema sectorial y adelantar políticas con posibilidades de impactar a través de un mejoramiento acelerado y sostenido de las condiciones de vida de las grandes mayorías. La transformación del Estado continúa siendo una necesidad que obliga a reconsiderar el papel de gobierno central, de los gobiernos regionales y locales, así como el de las propias comunidades en la gestión de los asuntos públicos.

Asimismo y conscientes de la inequidad existente a nivel mundial y de sus implicaciones sociales, económicas y políticas, diversos organismos internacionales han tomado posición. El Foro Mundial de Educación (2000)³⁵ de la UNESCO abordó el tema de una educación para todos los ciudadanos y ciudadanas de todas las sociedades del mundo, estableciendo "...un compromiso colectivo" para actuar y donde todos los gobiernos nacionales tenían la obligación de velar por el alcance de objetivos y metas específicas. Este pronunciamiento se apoya en la Declaración Mundial de Educación para Todos de Jomtiem

³⁴ David Makinson. UNESCO. Debate sobre el Desarrollo: Más allá del Consenso de Washington. Revista Internacional de Ciencias Sociales. Nº 166. Diciembre, 2006

³⁵ Educación para todos: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.
http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

(1990) que expresa: "...todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga a sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, de la educanda, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad."

La evaluación realizada en el 2000, de las metas trazadas diez años antes reflejan la existencia, a nivel mundial, de más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos. De igual manera, constatan que la discriminación de género continúa vigente en los sistemas educativos, que la calidad de los aprendizajes, la práctica de valores y el desarrollo de las competencias están muy alejados de las necesidades reales de las personas, lo cual incide fuertemente en la persistencia de poblaciones en situación de pobreza y exclusión.

El compromiso de Dakar (2000) con respecto a la exclusión educativa, sugirió plantear como meta, además de lo suscrito por los distintos países en las declaraciones de UNESCO, el compromiso de "... velar por que antes del año 2015 todos los niños y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen," meta que se corresponde con los objetivos del trabajo que aquí se viene desarrollando.

Otro elemento importante a considerar dentro de la transformación de la gestión pública lo constituye el reconocimiento explícito, nada novedoso por cierto, de que la educación y por consiguiente, las políticas educativas que se pongan en marcha constituye la palanca por excelencia para la transformación social y productiva. Fontaine Talavera³⁶ (2000) al referirse a la situación de Chile, cuya problemática es transferible a nuestro país, indica que los diagnósticos son claros y precisos, y que, sin intención de establecer relaciones de causalidad lineal, sino una apreciación del fenómeno, las marcadas desigualdades en las poblaciones latinoamericanas están estrechamente relacionadas con desigualdades educacionales. Al respecto CEPAL-UNESCO plantea que "Existe, además, difundido reconocimiento del aporte de la educación al desarrollo de las personas en su dimensión ética, social, productiva, cultural y política. En este sentido, desde hace más de una década, han venido sosteniendo que la educación es el medio privilegiado para

³⁶ Fontaine Talavera, Arturo.- Universidad de Chile, Puntos de Referencia, Centro de Estudios Públicos, Edición N° 254, Enero 2002

asegurar un dinamismo productivo con equidad social, tender puentes de comunicación en sociedades multiculturales, y fortalecer democracias basadas en el ejercicio ampliado y sin exclusiones de la ciudadanía.³⁷ Asimismo, consideran que el desarrollo "...debe tener como metas construir un clima social y humano de mayor seguridad y confianza mutua; consolidar un orden político democrático con más participación de las personas en la gestión y las decisiones públicas; difundir el bienestar hacia quienes tienen menos acceso a los beneficios de la modernidad; tomar forma en proyectos colectivos en que los ciudadanos adquieran un mayor sentido de compromiso y pertenencia respecto de la sociedad en que viven; y buscar la protección y mejoramiento del hábitat natural para quienes lo habitan hoy y quienes lo harán en el futuro".

Matsuura, por su parte (2004), Director General de la UNESCO, también expresa su compromiso personal al hacer del derecho humano a la educación una prioridad, tal como aparece establecida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los cuales tienen fuerza de ley internacional. Perseguir el propósito de la educación para todos (EPT) es entonces una obligación para los Estados.³⁸

El reconocimiento de estos derechos exige a los países de la región, avanzar hacia sociedades más equitativas a fin de priorizar "...la vigencia de los derechos civiles y políticos, que garantizan la autonomía individual frente al poder del Estado y la participación en las decisiones públicas, y la de los derechos económicos, sociales y culturales, que responden a valores de igualdad y solidaridad. El derecho de todas las personas a la educación constituye, en este marco, una llave maestra para avanzar tanto en los derechos de primera como de segunda generación, en la medida que incrementa las opciones para acceder al trabajo, al cuidado de la salud y nutrición, a la consecución de ingresos necesarios para asegurar el bienestar de las personas, y capacita para un mejor ejercicio de los derechos civiles y políticos."³⁹

Al reconocer la importancia de la educación y analizar el escenario educativo en América Latina, CEPAL-UNESCO⁴⁰ y "La Situación Educativa y el Esfuerzo de los Países" expresan que: "El aporte de la educación al desarrollo es múltiple y aporta en las

³⁷ CEPAL-UNESCO, 1992, pág. 119. Y en el mismo sentido: "La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (crecientemente basada en el progreso técnico), reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad. La reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es, entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, que es la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, que es la competitividad. Se entiende así que esta dimensión sea central para la propuesta de la CEPAL-UNESCO sobre transformación productiva con equidad." (Ibid., pág.17).

³⁸ Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO, "Education for All: the Unfulfilled Promise", 21st Century Talks session on education for all.

³⁹ OREAL-UNESCO/ CEPAL. Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. 2005. Santiago de Chile.

⁴⁰ CEPAL-UNESCO, Informe del Trigésimo Período de Sesiones de la CEPAL en San Juan de Puerto Rico, Junio 2004.

dimensiones ética, social, productiva, cultural y política. En este sentido, la CEPAL y la UNESCO han venido sosteniendo desde hace más de una década que la educación es el medio privilegiado para asegurar un dinamismo productivo con equidad social, fortalecer democracias mediante la promoción del ejercicio ampliado y sin exclusiones de la ciudadanía, avanzar a mayor ritmo en la sociedad de la información y el conocimiento, y enriquecer el diálogo entre sujetos de distintas culturas y visiones del mundo.”

Bernardo Kliksberg (2005), por su parte, al referirse a la situación de los sistemas educativos en Latinoamérica expresa que “La preocupación sobre la educación debería ser central en una América Latina que presenta una brecha pronunciada con los logros internacionales y los de regiones como el Sudeste Asiático que en los 60 estaba en igual o peor posición”. Y continúa: “Si bien se han hecho importantes esfuerzos en diversos países, y hay progresos indudables como la casi universalización del acceso a la educación primaria los problemas son considerables. Mientras en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) el 85% termina la escuela secundaria, en América Latina sólo es el 34,8% de los jóvenes. En la primaria las elevadas tasas de deserción y repetición llevaron a que en el 2002 la media de terminación era de 66,7% y en un conjunto de países sólo llegaba al 50%. La Universidad sólo es completada por el 6,5% de los jóvenes. Las desigualdades son muy intensas. En el 20% más pobre sólo el 12% de los jóvenes termina la secundaria, y sólo el 0,9% la Universidad. El 10% más rico de la población tiene 12 años de escolaridad, en el 10% más pobre sólo 4. Ello y la calidad diferenciada de los contenidos que reciben va a influir en que la región presente los más elevados índices de disparidad social del planeta. Por todo ello América Latina paga costos enormes en pobreza, desocupación, falta de utilización de sus recursos humanos, y pérdida de competitividad internacional. Se impone ética, económica y socialmente, sumar esfuerzos colectivos para enfrentar este desafío que no admite más demoras”⁴¹

Y nos permitiríamos agregar que las desigualdades son muy profundas, la exclusión impacta más allá de lo educativo, erosiona la dignidad de las personas y, en palabras de una mujer pobre de un país europeo, “...la pobreza duele, se siente como una enfermedad”.⁴² Esta situación de exclusión y la calidad diferenciada de los contenidos que reciben quienes asisten a planteles públicos y quienes asisten a planteles privados, va a influir en que la región presente los más elevados índices de disparidad social del planeta.

⁴¹ Kliksberg, Bernardo.- Tema clave. Columna de el periódico El Universal de fecha 8 de Junio de 2005

⁴² Deepa Narayan,- “Voces de los pobres: ¿Hay alguien que escuche?”. Banco Mundial, 2002

En efecto, Reimers Arias (2004)⁴³ sostiene que la desigualdad social se transmite a través de cinco procesos educativos, "... primero, el acceso diferencial a distintos niveles educativos para los pobres y los no pobres; segundo, el tratamiento diferencial en las escuelas donde los estudiantes de mayores recursos se concentran en escuelas donde los docentes están mejor preparados; tercero, la discriminación social en las escuelas; cuarto, la actitud y el tiempo disponible de los padres de mejores recursos económicos para hablar con sus hijos sobre la educación y proporcionar recursos; y el quinto, hace referencia a los contenidos y procesos educativos que no están dirigidos a tratar la desigualdad como problema para quienes están en situación de pobreza y para quiénes no lo están, es decir la ausencia de un proyecto para promover la justicia social desde la escuela, lo cual explica que esta puede actuar más como reproductora de la estructura social existente que como promotora de una transformación."

En este contexto social, cobran plena vigencia los acuerdos suscritos en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en 1990, en cuyo contenido se señala que los sistemas educativos son condición indispensable más no suficiente para alcanzar el desarrollo deseado y concluyen en que:

1. La evidencia histórica respalda la opinión de que ninguno de los países altamente industrializados de nuestros días logró un crecimiento económico significativo antes de alcanzar la universalización de la educación primaria.
2. En aquellas sociedades en las que aún no se han alcanzado niveles suficientes de alfabetización, ésta sigue siendo un prerrequisito del crecimiento económico.
3. Dentro de los procesos de alfabetización hoy ocupa un lugar predominante la educación de la mujer, pues si bien los estudios empíricos indican que el nivel de renta está relacionado positivamente con los niveles de alfabetización, esa relación se vuelve negativa si se toma como referencia el diferencial sexual.
4. La educación de la mujer es importante porque en muchas sociedades, si no en todas, su posición es casi determinante para la calidad del nivel de vida de la población. La mujer educada asume el control de su fertilidad y es partidaria de la procreación responsable; mejora la nutrición, la higiene y la salud familiares; y promueve e impulsa la educación de sus hijos.

⁴³ Reimers Arias, Fernando.- "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el Siglo XXI", Revista Iberoamericana de Educación, Nº 23 ¿Equidad en la educación? Mayo-Agosto 2000

5. Sólo la educación, formal y no formal, facilita hoy el acceso universal a los llamados códigos de la modernidad, esto es, a los conocimientos y destrezas necesarios no sólo para la integración en la sociedad productiva sino también para participar en la sociedad civil y en la vida pública. La población necesita estar capacitada para manejar los códigos culturales básicos de la modernidad.
6. La educación ocupará un lugar central en la futura y ya inminente sociedad del conocimiento. La producción y distribución del conocimiento, es fundamental para alcanzar un desarrollo sostenido a largo plazo, tanto en la versión formal de la acumulación de capital humano como en el aprendizaje directo dentro de la producción de bienes y servicios.
7. La acumulación de capital humano admite múltiples aspectos: inversiones en capacitación, nutrición, salud, infraestructura de higiene, educación. Estas inversiones, especialmente las que se hacen en educación, pueden ser complementarias respecto de aquellas otras contempladas por la teoría clásica económica. Pero el énfasis en la educación y en el conocimiento no solo debe ponerse como un servicio social básico, sino como uno de los pilares del progreso técnico.
8. La generalización de las competencias y de altos niveles de calificación es el medio indispensable para combatir la división dual de la sociedad: la inversión en educación aparece como la forma más efectiva a largo plazo de evitar la segmentación y de favorecer la integración social.⁴⁴

Todas estas declaraciones sobre las que se viene alertando desde los organismos internacionales no han sido atendidas con éxito y veinte años de reflexión y esfuerzos arrojan resultados frustrantes en sus alcances. América Latina en su conjunto, paga costos enormes en pobreza, desocupación, falta de utilización de sus recursos humanos, y pérdida de competitividad internacional. Se impone ética, económica y socialmente, sumar esfuerzos colectivos para enfrentar este desafío que no admite más demoras.

Asumimos igualmente lo planteado por John Daniel⁴⁵ (2005), Director Asistente General de Educación de la UNESCO cuando expresa "...la educación para todos es importante por tres razones: primero, la educación es un derecho; segundo, la educación potencia la libertad de la persona y tercero, la educación aporta importantes beneficios para el desarrollo." Este derecho a la educación está contemplado en el

⁴⁴ NACIONES UNIDAS.- Conferencia Mundial sobre la Educación de 1990. Final Report. 1990

⁴⁵ Jhon Daniel.- UNESCO. Educación para Todos. Oslo. 2002

Marco para la Acción de Dakar (2000) donde se declaró que es responsabilidad de los gobiernos incorporar los planteamientos de estos organismos (internacionales) al sistema legal, de manera de reglamentar su ejercicio, en tanto que expresión de la generalización de la educación como una de las políticas públicas de mayor significación para el conjunto de los países. Igualmente, el pronunciamiento realizado por las ministras y los ministros de educación de los países iberoamericanos, reunidos en la IX Conferencia Iberoamericana de Educación, realizada en Cuba en 1999. En esa oportunidad se definieron los alcances de la equidad en los siguientes términos: “La equidad educativa no se limita solamente al acceso universal a los servicios, sino que requiere de una atención diferenciada que responda a la variedad de necesidades que presentan cotidianamente los alumnos. En ese sentido ha sido de favorable impacto la ejecución de políticas compensatorias que dirigen la asignación de recursos y esfuerzos pedagógicos a los sectores de la población más desfavorecidos. También resulta imperioso extender estas políticas de equidad hacia la educación –superior-, de modo de garantizar a estos segmentos sociales el acceso, permanencia y conclusión exitosa de sus estudios.”⁴⁶

Vale hacer mención que de acuerdo a los diagnósticos en boga incluyendo la evaluación del Proyecto Principal de la Educación en el año 2000 realizada por UNESCO, la educación latinoamericana y caribeña enfrentaba grandes problemas de aprendizaje. Los indicadores son concluyentes y en ellos aparecemos como rezagados y desiguales Avanzamos a un ritmo insuficiente respecto de la calidad del aprendizaje y, en muchos países de la región, los rezagos son agudos respecto de los logros educativos requeridos para la formación de capital humano y la reducción de la pobreza. El fracaso escolar y las trayectorias educativas frustradas reproducen la pobreza y la desigualdad social a futuro, además de erosionar la eficiencia del sistema educacional. Si bien en promedio las nuevas generaciones alcanzan mayor nivel educativo que las precedentes, dentro de cada generación persisten brechas notorias en logros educativos según sean el ingreso, la clase social, la adscripción étnica y la localización territorial de los educandos.⁴⁷

A estas características de los sistemas educativos se suma el abandono escolar al término de la escuela básica y en la secundaria lo que coloca a jóvenes y niños en la calle sin ninguna posibilidad de inserción laboral y social. Ante las exigencias de un mundo cada vez más complejo, interconectado y competitivo esta situación acentúa las desventajas y nos condena a continuar sumidos en la pobreza. Es bien conocida la estrecha relación que

⁴⁶ IX Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de La Habana, “Calidad de la Educación, equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización.” Revista Iberoamericana de Educación, Nº 20 (mayo-agosto 1999).

⁴⁷ OREALC- UNESCO. Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. (1980-2000)

existe entre el bienestar y la educación. Para poseer oportunidades reales de acceso a niveles aceptables de calidad de vida se requiere disponer como mínimo de 11 a 12 años de educación formal, en el entendido de que las debilidades para ser productivo y asegurar nuestra sobrevivencia no solamente son la resultante de la imposibilidad de generar ingresos económicos estables. También están fuertemente influenciadas por la ignorancia y los atavismos culturales.

A manera de ejemplo y en relación al impacto específico de la educación sobre el ingreso cabe mencionar los siguientes aportes realizados por investigadores y académicos de distintos organismos internacionales de los que Venezuela forma parte. En términos educativos, el adulto latinoamericano medio ubicado entre el 10% más rico de la distribución de ingresos cuenta con siete años más de educación que un adulto situado entre el 30% más pobre⁴⁸. Asimismo, el decil más pobre tiene un promedio ponderado de 3,1 años de escolaridad, mientras que el decil más rico tiene promedio ponderado de 11,4 años. Esto repercute con mucha fuerza en la equidad social, dado que el nivel educativo de los padres tiene enorme influencia en la escolaridad de los hijos. Los datos indican que, en promedio, si un padre nunca frecuentó la escuela, los hijos estudian en promedio 3 años; y si el padre tiene algún nivel de estudios superiores, el hijo tendrá un promedio de 13 años de estudio. Por otra parte, es necesario considerar que una de las variables que más incide en el rendimiento educativo de los alumnos es el clima educacional de los hogares, cuyo factor principal es el nivel educativo de los jefes de hogar.⁴⁹

Si tomamos por ciertos los diagnósticos, las tesis y los compromisos alcanzados en el seno de los organismos internacionales, concluiríamos que estamos muy lejos de alcanzar los fines que inspiran el ideario educativo que subyace a nuestro texto constitucional y que efectivamente, el discurso político e institucional no tiene correlato con el compromiso y con los hechos concretos.

En definitiva, estamos en sintonía con las tendencias y las alertas que se plantean no solamente a nivel continental sino también a escala mundial, cuando se reconoce la importancia de la educación para contrarrestar la exclusión social y se analizan los resultados de los sistemas educativos y las políticas públicas que se adelantan.

Un aspecto esencial e ineludible de la transformación que se espera y a la que se aspira es el logro de la equidad con calidad en la educación, como compromiso ético de los

⁴⁸ Hausman, Ricardo and Szekely, Miguel "Inequality and the Family in Latin America" Research Department Working Paper No. 393. 1999. Interamerican Development Bank (IADB)

⁴⁹ Gerstenfeld, Pascual y otros. Variables, extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar. Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). Naciones Unidas. Serie CEPAL. Políticas Sociales. LC/L 924-P/E. Diciembre de 1995.

Estados con quienes están excluidos y a la vez como desafío en una época donde la globalización necesita incorporar el principio de solidaridad.

Es pertinente poner de relieve también que hoy, el derecho a la educación se concibe no sólo como un medio para alcanzar propósitos instrumentales, sino y esencialmente como una finalidad en si misma, como un derecho fundamental⁵⁰, y como condición indispensable para lograr desarrollo con rostro humano. Este reconocimiento a la importancia de la educación dio lugar a la creación en el seno de la Comisión de Seguimiento de los Derechos Humanos Naciones Unidas, de una instancia cuya función específica consiste en el monitoreo a los distintos Estados en relación con el cumplimiento de las obligaciones que se derivan de la aplicación de este derecho fundamental.⁵¹

En este contexto y en relación con la visión de la educación como derecho humano que estamos asumiendo, retomamos lo planteado por Yolanda de D'Elía y Luís Francisco Cabezas (2006) que resalta las importantes connotaciones que ha tenido el cambio de concepción en la educación. Al respecto, los autores hacen las acotaciones que sigue:⁵²

- *“La educación hace más valiosa la vida humana:* la educación pasó a considerarse un aspecto inherente a la vida humana, de lo cual no se puede prescindir. La vida comprende nuestra formación para vivirla de manera plena. La educación es universal porque pertenece al mundo de lo que nace potencialmente con nosotros como personas y es necesario para vivir como seres humanos.
- *El acceso a los bienes/servicios educativos es tan importante como la satisfacción humana de la educación:* siendo parte de la vida, su satisfacción se encuentra en ella misma, no solamente en el acceso a los bienes y servicios, aunque éstos sean fundamentales como oportunidad para lograrlo. Tener acceso a una escuela no es igual a estar bien educado. Estar

⁵⁰ Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos. Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: el derecho a la Educación. Informe presentado por Katarina Tomasevski, Relatora Especial sobre el derecho a la educación. 2004.

⁵¹ En el plano internacional, señala Katerina Tomasevski en su Relatoría, la garantía de la educación obligatoria y gratuita se vinculó a la eliminación del trabajo infantil en 1921, hace más de 80 años. La base teórica era -y sigue siendo- que garantizar el derecho a la educación abría la puerta a otros derechos, mientras que negarlo llevaba a su vez a negar otros derechos humanos y a perpetuar la pobreza. Desde el punto de vista económico, la base teórica era -y sigue siendo- que la inversión en la educación debe corresponder a los gobiernos porque produce rendimientos económicos a largo plazo. Además, la educación no consiste sólo, y ni siquiera principalmente, en transmitir unos conocimientos y aptitudes, sino que es un bien público porque representa la forma más extendida de socialización institucionalizada de los niños. La base económica del derecho a la educación sigue siendo importante porque la negación de ese derecho conduce a la exclusión del mercado laboral, que a su vez causa la exclusión de la seguridad social. Cuando la negación de los derechos humanos produce pobreza, como suele ocurrir en el caso de las niñas y las mujeres, la reparación pasa necesariamente por la afirmación y aplicación de esos derechos, empezando por el derecho a la educación.

⁵² D'Elía, Yolanda y Cabezas, Luís Francisco. Desarrollo humano y equidad: Sus implicaciones teórico-conceptuales en la formación de políticas educativas. Convite A.C. Ponencia presentada en el Seminario equidad, desarrollo humano y política educativa.

bien educado no es sólo aprender lo que nos enseñan, sino la comprensión de nosotros mismos y de las relaciones con el mundo.

- *La satisfacción educativa debe adecuarse a los valores de la dignidad y de la diversidad humana:* la satisfacción humana de la educación no se logra por cualquier medio ni de cualquier modo. La manera como se satisface debe tener determinadas cualidades para responder a nuestra dignidad como personas, así como a lo que nos identifica como seres con valores y necesidades propias desde el punto de vista del vínculo que nos une a otros en los aspectos sociodemográficos, socioeconómicos y étnicos.”

A fin de comprender los fines que se reconocen en la educación y precisar la importancia que se le asigna cuando la referimos al desarrollo de capacidades humanas rescataremos de nuevo, ideas de Yolanda D’Elía ⁵³ cuando destaca lo que sigue:

- *La satisfacción humana de la educación debe generar capacidades para que las personas aprendan y hagan por si mismas:* son tan relevantes las garantías que la sociedad debe dar a una plena satisfacción humana de la educación como que esta satisfacción provenga de la capacidad generada en las personas para hacerlo por ellas mismas. Es desde la razón y la acción de las personas que se satisface de manera auténtica⁵⁴. Se entiende que las personas son capaces por el simple hecho de serlo, de razonar lo que es mejor para ellas. Las mejores decisiones son aquellas que toman las personas por si mismas. Esto resume los principios de respeto a la voluntad, autonomía y subsidiariedad en la actividad de satisfacción⁵⁵.
- *La educación como capacidad es el instrumento para construir y realizar la vida que aspiramos:* el que las personas sean las que aprendan por si mismas responde al objetivo de que la educación sea útil para hacer de las personas sujetos con pensamiento y voz propia (independiente y soberano), así como actores de su propia existencia. Es decir, se trata de abandonar la idea de que existe un mundo dado que las personas descubren y adoptar la idea de

⁵³ D’Elía, Yolanda y otros, Op. Cit.

⁵⁴ Según Fernando Mires, autenticidad significa ser uno mismo y ser uno mismo significa también determinar sus propias decisiones o por lo menos minimizar al máximo el campo de las decisiones que no son propias. La noción de autenticidad está ligado al de libertad.

⁵⁵ El principio de subsidiariedad se puede expresar como lo resume Henri Desroche en la economía social: todo lo que puedas hacer por ti mismo, hazlo; lo que no puedes hacer sólo, hazlo por medio de la alianza y robusteciéndote con otros; todo lo que puedan hacer juntos, no permitan que otros lo hagan por ustedes o no hagan ustedes para otros lo que éstos pueden hacer juntos por si mismos.

que el mundo se construye entre todos, donde tienen cabida los principios de la diversidad, la pluralidad y la responsabilidad.⁵⁶

En resumen, se impone superar el tradicional esquema que consideraba solamente la incorporación escolar como factor de éxito para sustituirlo por uno en el cual la calidad sea inherente a la cantidad, por lo que el tradicional binomio se transforma en una unidad indivisible. Ya no basta asegurar oportunidades de acceso al sistema escolar, resulta imprescindible asegurar el tránsito con éxito de jóvenes, niñas y niños en los centros educativos de calidad y pertinentes al entorno social y productivo. Los resultados del sistema y su efectividad deberán ser medidos y evaluados en función de las capacidades individuales que ha sido capaz de promover y desarrollar quien estudia en su tránsito por la escolaridad y de la capacidad del sistema para asegurar el cumplimiento de los derechos ciudadanos en materia de justicia social y del régimen de libertades establecido.

El compromiso con la equidad educativa en Venezuela

La conversión de la equidad en principio generador para la gestión y política públicas es uno de los acontecimientos más relevantes de estos tiempos. También en Venezuela este principio ha cobrado fuerza en el marco de las políticas públicas que adelanta el Estado venezolano. Implica, en nuestro caso, la idea práctica según la cual es posible y políticamente más significativo a los fines del sostenimiento de la cohesión social de nuestra sociedad, que la necesaria igualdad de acceso a la educación y al bienestar social sea estimulada diferencialmente de acuerdo al grado de carencia de los aparentemente iguales, desde el o los poderes en términos de acción afirmativa, responsable y sustentable.

Todos estamos de acuerdo en que la educación que ofrece el Estado debe ser equitativa y tributaria a la ampliación de condiciones y oportunidades para que la gente se desarrolle personal y socialmente, en el entendido de que la educación constituye la herramienta fundamental para el desarrollo individual y social.

En Venezuela, al igual que en otras naciones del continente americano, la inequidad es un flagelo, no obstante su condición de país que se ha visto beneficiado a lo largo de años y en momentos distintos de su historia por ingentes recursos excedentarios de la renta petrolera. Estamos conscientes de la importancia de superar las enormes diferencias que separan a quienes disfrutan de los beneficios sociales de aquellos que no tienen acceso a

⁵⁶ De acuerdo con Elina Dabas, ello se interpreta como pasar de creer en la pura razón a la incorporación de los afectos y las emociones, de la unidad a los sistemas interdependientes, del orden prefijado a un orden en constante construcción, de la simplicidad a la complejidad, de la jerarquización de las esencialidades humanas a la multidimensionalidad, del determinismo a la responsabilidad.

éstos⁵⁷ en el entendido de que, en coincidencia con lo sustentado por Amartya Sen (1996)⁵⁸, nos referimos a la existencia de condiciones de libertad que permitan a las personas disfrutar de las oportunidades que todos y todas debemos tener para alcanzar el desarrollo de nuestras potencialidades. En el plano societal de convivencia, ello se traduce en el despliegue de las capacidades de las personas para aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, y para escoger entre diferentes opciones una ruta de vida en libertad en función de aquello que valoran positivamente.

Es preciso reconocer que por efectos del agotamiento del modelo rentista y del sistema político sustentado en la democracia representativa, en la década de 90 comenzaron a verse disminuidos los impactos positivos y generadores de movilidad social y bienestar que venían mostrando las cifras desde 1958; año en que se desplazó del poder a la dictadura militar. A finales de la década del 80, llamada por algunos "la década perdida", se venía poniendo de manifiesto el proceso de reversión y profundización de las desigualdades sociales que se gestaban con enormes efectos de exclusión social en importantes sectores de la población, quienes vieron disminuidas cada vez más, sus posibilidades de mejorar su calidad de vida.

Miguel Ángel Contreras en su análisis (2004) nos recuerda que "... a mediados de la década de los ochenta la construcción de consensos del modelo democrático representativo del 58 (Rey, 1989), - soporte de los acuerdos políticos de las elites políticas y del compromiso de clase- , comenzaron a erosionarse cuando la crisis del modelo de desarrollo adoptado se entrelaza con la crisis del endeudamiento que alcanza tierras venezolanas así como con las fuerzas del mercado global que hicieron desplomar la renta petrolera.⁵⁹

⁵⁷ En el último cuarto de siglo el nivel de pobreza se ha incrementado en Venezuela en un 31 por ciento y alcanza, hasta el año 2002, al 54 por ciento de su población, según un informe de la Universidad Católica "Andrés Bello" (UCAB), elaborado por 25 expertos de los sectores económico y social, que trabajaron en él durante 18 meses. Este estudio titulado "Acuerdo Social para el Desarrollo y la Pobreza" se terminó de elaborar en febrero pasado, y a lo largo de sus 65 páginas se hace un "diagnóstico de la situación" venezolana y, al mismo tiempo, formula varias propuestas "para salir de la crítica coyuntura" y encontrar "soluciones adecuadas".

⁵⁸ Amartya Sen, " Social Commitment and Democracy: The Demands of Equity and Financial Conservatism", en Paul Barker (ed.) : *Living as Equals*, Oxford, Oxford University Press, 1996.

Al respecto plantea que el desarrollo múltiple de las libertades y su ejercicio democrático es una condición básica para la eficacia de programas auténticamente igualitarios. Las cuestiones que trataba de resolver el socialismo y la izquierda clásica siguen abiertas y siguen siendo urgentes, aunque las lecciones de las diversas experiencias históricas nos indiquen que las formas prácticas de resolución no hayan sido precisamente eficaces o que no hayan tenido suficientemente en cuenta la justicia de los procesos de transición. De ahí mismo aparece la importancia de conocer bien los efectos de las diversas políticas, los "costes" de cada una de ellas y la relevancia de los procedimientos que se aplican. Resulta decisiva la reflexión sobre los medios y no quedar prisioneros de viejas concepciones que asignan, sin auténtica comprobación práctica, determinadas soluciones (por ejemplo, la propiedad pública) al pensamiento de izquierda igualitarista. Comprender mejor los procesos de asignación que se producen mediante mecanismos democráticos puede ser una de las vías para articular mejor el binomio igualdad y libertad. P.6

⁵⁹ Contreras, Miguel Ángel.- "Ciudadanía, Estado y democracia en la era neoliberal: dilemas y desafíos para la sociedad venezolana. En Daniel Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela. 2004.

La crisis institucional, política y económica del Estado venezolano iniciada en los 80, prolongada en el tiempo hasta los 90 y aunada a la limitada visión del desarrollo que impedía encarar acertadamente los problemas ponen en evidencia la poca capacidad de las instituciones para dar respuesta a las necesidades sentidas. Ello trajo consigo el cuestionamiento del modelo de gestión y del sistema político así como la consiguiente búsqueda de nuevas opciones políticas y de organización de los poderes públicos para atender las deficiencias existentes. La gestión pública del Estado y las dificultades para recuperar los niveles de calidad de vida de la población pusieron cada vez más en tela de juicio las bases de la democracia representativa. Esta debilidad de las instituciones del Estado para adelantar políticas públicas eficaces obviamente no era una prerrogativa del Estado venezolano. No por azar el Informe del Proyecto de Naciones Unidas para la Superación de la Pobreza Humana del año 2000 señalaba que "...la gestión efectiva de los asuntos públicos suele ser el "eslabón perdido" entre los esfuerzos nacionales contra la pobreza y su reducción. Para muchos países es en el mejoramiento de la gestión pública donde se requiere asistencia externa". Al mismo tiempo pone de relieve que "...es necesario formular una nueva estrategia mundial contra la pobreza, con más recursos, más precisamente centrada y con un compromiso más firme." ⁶⁰

Aún reconociendo el interés, la dedicación y el esfuerzo puestos en las iniciativas políticas y programáticas dirigidas a superar las brechas sociales en el país, es posible verificar la presencia de amplios segmentos de la población excluidos. Persisten situaciones de inequidad estructural que estamos obligados a erradicar y en el menor plazo posible, tanto por razones éticas como por la necesidad de sobrevivir e insertarnos ventajosamente en un mundo cada vez más interdependiente y global.

Al respecto, compartimos lo planteado por John Daniel⁶¹ (2005), Director Asistente General de Educación de la UNESCO cuando expresa "...la educación para todos es importante por tres razones: primero, la educación es un derecho; segundo, la educación potencia la libertad de la persona y tercero, la educación aporta importantes beneficios para el desarrollo." Este derecho a la educación también está contemplado en el Marco para la Acción de Dakar (2000) donde se declaró que es responsabilidad de los gobiernos incorporar los planteamientos de estos organismos (internacionales) al sistema legal, de manera de reglamentar su ejercicio, en tanto que expresión de la generalización de la educación como una de las políticas públicas de mayor significación para el conjunto de los países.

⁶⁰. Naciones Unidas. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Informe del PNUD sobre la Pobreza 2000. Superar la pobreza humana. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Nueva York, 10017.

⁶¹ Jhon Daniel.- UNESCO. Educación para Todos. Oslo. 2002

De igual manera, coincidimos con el pronunciamiento realizado por las ministras y los ministros de educación de los países iberoamericanos, reunidos en la IX Conferencia Iberoamericana de Educación, realizada en Cuba en 1999, oportunidad en la que se definieron los alcances de la equidad en los siguientes términos: “La equidad educativa no se limita solamente al acceso universal a los servicios, sino que requiere de una atención diferenciada que responda a la variedad de necesidades que presentan cotidianamente los alumnos. En ese sentido ha sido de favorable impacto la ejecución de políticas compensatorias que dirigen la asignación de recursos y esfuerzos pedagógicos a los sectores de la población más desfavorecidos. También resulta imperioso extender estas políticas de equidad hacia la educación –superior-, de modo de garantizar a estos segmentos sociales el acceso, permanencia y conclusión exitosa de sus estudios.”⁶²

En el contexto nacional, esta visión de la equidad está presente en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela cuando en su Artículo 102 declara: “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico, tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes de pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de sus personalidades en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios de esta Constitución y en la Ley.” Y el artículo 103 reza que “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.”⁶³

Asimismo, se refleja en la Ley de Educación Superior cuando se consagra el logro de metas en términos de inclusión, tal como se transcribe a continuación: “Se trata de volver a pensar un ethos capaz de definir un horizonte humano en el que nadie quede excluido...Esas transformaciones tienen facetas distintas, unas que pueden ser leídas como señales de emergencia, no sin conflictos, de una nueva lógica política, y de una nueva cultura política democrática; otras como peligrosas señales de violencia socio-política que

⁶² IX Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de La Habana, “Calidad de la Educación, equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización.” Revista Iberoamericana de Educación, N° 20 (mayo-agosto 1999).

⁶³ República Bolivariana de Venezuela. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999. Asamblea Nacional. Caracas, 1999

alcanza la vida cotidiana. En ambos casos, la redefinición del papel de la educación superior, en sus dimensiones ético-políticas, resulta vital, pues allí se juega en gran parte su corresponsabilidad en la consolidación de la democracia, basada en la justicia social y en el ejercicio de la participación ciudadana, haciéndose partícipe de las luchas contra las diversas formas de exclusión social, fuente de la violencia en todas sus formas”

Parafraseando a Jesús María Casal (2005) en su caracterización de la relación de la equidad como noción guía para el mejoramiento de la administración de justicia, la búsqueda de equidad podría ser una óptica desde la cual interpretar la posición de la educación dentro del conjunto social. Valga decirlo, la equidad como componente del desarrollo humano y que signifique la igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes y servicios necesarios para lograr que las personas participen en la construcción de un mejoramiento sostenido de la calidad de sus vidas, equiparable a la pretensión de ascenso social. Calidad de vida que debería presuponer como mínimo “...el pleno reconocimiento de la condición de persona de cada ser humano y de su dignidad, la cual se expresa primordialmente en el conjunto de los derechos humanos. Derechos que han de operar como libertades reales, tangibles y accesibles para todos” (CASAL, 2005:14)

La inclusión educativa por consiguiente refiere no sólo a la educación esencial sino se extiende también hacia los otros niveles del sistema educativo e involucra el principio de la educación permanente como una oportunidad para la expansión de las libertades personales y colectivas.

Tarde o temprano como ocurrió en su momento en las sociedades aventajadas por el desarrollo mundial, tenía que imponerse la idea de que la educación es un camino de liberación, de crecimiento y de incorporación social y productiva cuando se habla de segmentos excluidos de la población para la integración social de las mayorías. La educación y la escuela, como sistema escolar provisor de conocimientos socialmente significativos y gradado como certificador de aprendizajes, es altamente valorada como una de las instituciones sociales con altas posibilidades para ofrecer felicidad, favorecer el control social y ciudadanizar razonablemente así como para difundir principios y valores que aseguren cohesión social, a la que se suma la competencia para avalar y certificar capacidades para triunfar en la vida. La experiencia hasta ahora demuestra que más escolaridad es la mejor oferta y la más manuable como demostración de que se hace lo ofrecido.

Con estas premisas aspiramos llamar la atención respecto a la urgencia de pensar en la equidad como instrumento para orientar y evaluar la gestión y la política pública que se

produce en el ámbito de la educación en Venezuela. Se trata de un proceso que permitiría la creación de espacios de encuentro, de diálogo así como construir consensos que hagan posible acelerar la reducción de la exclusión social y la pobreza.

En el marco de un pensamiento complejo y en tanto que principio rector de la gestión y política pública en educación, pueden servirnos de inspiración las interrogantes que planteadas por Carlos Fuentes para México. Estas interrogantes pueden ser transferibles a nuestro país en su entorno socio político más inmediato, para ser convertidas en ideas fuerza, como principio rector de la gestión y política pública con equidad en educación:

Primera pregunta: ¿puede la educación estar ausente del proceso nacional que conjugue pacíficamente las exigencias del cambio y de la tradición? ¿Puede haber, sin la participación de la escuela, la familia y el maestro, un cambio desde la base, toda vez que no habrá sin la participación de ese México olvidado, pueblerino, que sigue siendo la segunda nación? (...)

Segunda pregunta: ¿puede México estar ausente del proceso mundial de la educación, que ha convertido a ésta en base de un nuevo tipo de progreso veloz, global, e inmisericorde con los que se quedan atrás? La información es hoy el motor mismo del cambio mundial. Y la información se basa en la educación. No hay información sin educación; no hay, en consecuencia, progreso, cambio y bienestar sin educación.... ¿Volveremos a llegar, como dijo memorablemente Alfonso Reyes, con retraso al banquete de la civilización?

Tercera pregunta: progresa o no México al paso necesario para integrarse a la revolución global de la producción basada en la educación, ¿puede hacerlo sin resolver los problemas de la propia educación en México, de la alimentación y el trabajo para sus grandes mayorías? O ¿estamos dispuestos a relegarlas al olvido, conceder que hay dos México y que debemos apostarle sólo al México adelantado, integrado al comercio y la tecnología mundiales, y clausurar para siempre el segundo México, el México de la pobreza, la enfermedad y la ignorancia? (...)

Y una pregunta final: agentes del cambio, ¿qué clase de cambio van a propiciar los maestros? Promotores del progreso, ¿qué clase de progreso será su meta? Las respuestas, de acuerdo con el formato que acabo de anunciar, abarcan a su vez una doble faceta. ¿Que se entiende hoy, globalmente, por progreso? y ¿Qué entendemos, nacionalmente, por progreso? ¿Siguen progresando el progreso, como creían nuestros padres? ¿O asistimos

al final del progreso, como adivinan nuestros hijos? En otras palabras, ¿ha dejado de progresar el progreso? (Fuentes, 1997; 12-13)

Interrogantes como estas que sabia y bellamente formula Carlos Fuentes animan la transformación de la educación en todos sus niveles y modalidades como eje de los esfuerzos que desde los Estados se deben hacer para encontrar el camino del desarrollo incluyente, en tiempos en los que seguimos debatiendo el fracaso de las políticas que siguieron el fracaso del socialismo de este europeo y las dudas que ofrecen las derivaciones políticas del consenso de Washington.⁶⁴

En definitiva, la equidad es una noción, un enfoque. Podría decirse que es casi una ideología que va más allá de las limitaciones del igualitarismo y que permite encauzar la gestión y las políticas públicas de los países que en la actualidad experimentan severas limitaciones para alcanzar un desarrollo que permanezca y que, en términos formales, puedan compensar, de manera efectiva las debilidades estructurales del capitalismo para generar una inclusión social digna. La equidad constituye la búsqueda de un desarrollo económico y social donde todos caben, donde la erradicación de la pobreza es algo más que consigna llena de buenas intenciones. En claro contrapunto con este fenómeno, el reconocimiento de la equidad como un factor que permitiría corregir la permanente y constante situación de carencia de poder de los pobres, es la piedra angular para la construcción de un Consenso Alternativo.⁶⁵

Desde el punto de vista práctico, Yolanda D'Elía al hablar de las implicaciones del enfoque de desarrollo de capacidades personales en la política educativa en términos equitativos señala que ello supone "...armonizar la política educativa, la planificación escolar y la práctica docente en los siguientes aspectos:

1. El derecho a ocupar un lugar en el sistema educativo, independientemente de las características sociodemográficas, étnicas o económicas, contando a su vez con diversidad de opciones de formación en las que se puedan desarrollar valores y aspiraciones propias en función de estas características.

⁶⁴ El Consenso de Washington, término de referencia a la hora de aludir a la agenda económica aplicada en América Latina durante los años 80 y 90

⁶⁵ Hoy la superación -del drama social mediante la política y la economía empieza a ser comprendido como el factor clave de una nueva política económica que intenta alejarse por igual del populismo clientelista y de la tecnocracia deshumanizada. En esa medida, la equidad ocupa hoy el lugar dejado por el proyecto de modernización desarrollista que tuvo vigencia entre los años 40 y 70 del siglo pasado. Esto hace posible que la discusión en torno de las políticas económicas de la región ya no se reduzca a la diatriba contra las instituciones financieras internacionales creadas en Bretton Woods. Junto con la denuncia de las fallas y descalabros producidos por éstas, se evalúan nuevos procesos económicos y políticos, impulsados en buena medida por gobiernos con mayor conciencia social, y se inicia un replanteo de los criterios rectores de la política económica en un panorama que ya no obedece solo a las situaciones internas de cada país, sino también a una creciente interdependencia regional y a la lógica transnacional de la globalización. Todo esto hay que situarlo dentro de la búsqueda de una agenda propia que a falta de otra denominación hemos llamado provisoriamente Consenso Alternativo. (KNOOP, 2005; 2-3)

2. La construcción de estrategias individuales y colectivas para lograr la mayor capacidad de autonomía posible en toda la población escolar, garantizando una igualdad ajustada proporcionalmente a las asimetrías existentes de condiciones y oportunidades para alcanzar resultados educativos satisfactorios en cada una de las etapas escolares.
3. La promoción de un ambiente educativo que reconozca y valore la experiencia de cada persona y su intercambio con la de los otros, a fin de aprender a convivir a través de vínculos democráticos, interculturales y cooperativos.”⁶⁶

Avanzar en la concreción de los desafíos que nos impone esta nueva visión de la educación con equidad nos apremia a ser creativos para encontrar viabilidad a una educación de masas de calidad. Una que sea capaz de incorporar a todos los ciudadanos que así lo deseen y, particularmente, a aquellos que están en edades en la que la educación gratuita y obligatoria constituye la garantía del desarrollo de sus capacidades y potencialidades. Fernández Santamaría (2000)⁶⁷ en la IX Conferencia Iberoamericana de Educación expresa que “...no puede hablarse de un sistema educativo de calidad, si el mismo no incluye programas de equidad con una atención diferenciada que responda a la variedad de necesidades que presentan cotidianamente los alumnos”. Este argumento igualmente lo sostienen Castellano de Sjöstrand y Cortázar en Venezuela, con respecto a la educación superior.

En conclusión es preciso insistir en que no será posible superar la pobreza, ni alcanzar niveles equitativos de bienestar individual y colectivo en Venezuela, sin un importante esfuerzo en el que todos los actores sociales públicos y privados intervengan de manera colectiva, concertada y dirigida a canalizarlos hacia la superación de los fuertes desequilibrios educativos y culturales que confrontamos. Colocar el énfasis en el desarrollo humano como eje de las políticas sociales y desde una perspectiva integral es una posibilidad para capitalizar e integrar visiones y aportes distintos para arribar a una propuesta con la que el conjunto de la sociedad pueda identificarse.

Las transformaciones educativas que han permanecido y tenido éxito a lo largo del mundo son aquellas que responden a los códigos y a las interpretaciones simbólicas del

⁶⁶ Yolanda D’Elía. Propuesta planteada en reunión preparatoria del Seminario: Política Educativa, Equidad y Desarrollo Humano. Caracas, septiembre de 2006.

⁶⁷ Fernández Santamaría. M^º. Del Rosario.- Foro Mundial sobre la Educación “Calidad y Equidad Educativas” Revista Iberoamericana de Educación, N^º 22, Enero-Abril, 2000

conjunto de la sociedad. En el caso particular de Venezuela, a las debilidades educativas del continente se suman la fragmentación política y la radicalización de posturas que dificultan el diálogo y las posibilidades de concluir en una agenda que recoja el sentir del cuerpo social en su conjunto.

Con estas ideas iniciamos esta visita a las realidades que acompañan hoy día y han acompañado en el pasado cercano, el desarrollo de la educación venezolana. Ello visto en el contexto de los sistemas educativos y utilizando a la noción de equidad como guía conceptual y pragmática.

La equidad en el sistema educativo venezolano

Es de reconocer que uno de los rasgos más sobresalientes de la gestión y de las políticas públicas contemporáneas ha sido la incorporación del principio de equidad como orientador del discurso formal de los gobernantes. Variaciones del término igualdad han marcado la pauta de la acción oficial que ha generado expectativas de la población con respecto al acceso al servicio educativo.

El presente gobierno ejecuta acciones insertas en el marco de la Educación para Todos prevista en los acuerdos establecidos en la Cumbre del Milenio. Se trata del marco de acción convenido por los estados firmantes para alcanzar las metas que luego fueron precisadas en los acuerdos políticos de la Declaración Mundial de Educación para Todos de Jomtien, Tailandia (1990). Cabe recordar que a pesar de sus limitados alcances, se definieron seis grandes objetivos asociados fundamentalmente a la provisión de educación básica para todos, como parte esencial de una estrategia mundial para reducir la pobreza en una generación: 2000-20015.

La equidad, en Venezuela, ha sido tradicionalmente relacionada con la noción de democratización del acceso y disfrute de la educación provista y supervisada por el Estado. A estos enfoques ahora se añaden los principios de una educación con justicia social y corresponsabilidad de los actores involucrados.

Ahora bien, examinemos la evolución de la educación venezolana a la luz de lo que ha sido la aplicación del principio de equidad entendido en ese contexto y de acuerdo a lo que puede extraerse de las políticas públicas puestas en práctica.

Aún cuando la educación es un derecho fundamental reconocido tanto en nuestra legislación como en los compromisos adquiridos en el ámbito internacional, una buena parte de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes venezolanos y venezolanas aún no tienen

acceso a la educación. Sin embargo, los esfuerzos realizados hasta ahora han tenido el impacto de despertar a la población excluida acerca de la necesidad de una igualdad de condiciones y oportunidades.

A partir del 2003, la equidad y la aspiración de igualar condiciones y oportunidades han venido operando con intensidad, por intermedio de programas no formales como lo son las *misiones educativas*. En efecto, en la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación y Deporte de la República Bolivariana de Venezuela (MED) correspondiente al año 2005, se informa de un conjunto de avances organizacionales y de la expansión cuantitativa del sistema, haciendo referencia al antes citado principio de justicia social consagrado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en particular sus artículos 102 y 103.

Ahora bien, es otra la realidad cuando se analizan las dinámicas al interior del sistema con los datos de fuentes internacionales. El Informe CEPAL-UNESCO señala diferencias entre el esfuerzo de los países y sus logros, indicando que el consenso y el reconocimiento del impacto de la educación "...contrasta con las dificultades de los países de América Latina y El Caribe para lograr saltos sustanciales en calidad, equidad y eficiencia de sus sistemas educativos." ⁶⁸

El Informe cita, entre otros, los siguientes indicadores:

- aumento de las tasas netas de matrícula para la educación primaria (básica) en la región: de 90% en 1990 a 94% en el 2001
- baja continuidad de los estudiantes entre 1° y 5° grados, revelando altas tasas de repetición y 'deserción' (enmarcado nuestro porque consideramos que el sistema educativo excluye al estudiante, no que éste es un desertor).
- bajas tasas de participación y culminación en educación secundaria. Para 2000-2001 eran bajas en países como Guatemala (26%), Nicaragua (36%), mientras que se acercaban al 70 y 80% entre otros, Barbados, Cuba y Jamaica en el Caribe, y Argentina, Chile, México, Perú y Uruguay en América Latina.

Al analizar el comportamiento del gasto público en Educación como proporción del PIB (2003) destaca Cuba en el tope de la lista con 8%, seguido por Jamaica, Panamá, Bolivia, Colombia y Paraguay hasta llegar al 5%. Venezuela apenas se ubica en el 3%, peso

⁶⁸ UNESCO. Education For All Global Monitoring Report 2006. Full Report. Anexo Estadístico. Tabla 2-A. P. 280-286. Alfabetización de Adultos y Jóvenes. P <http://portal.unesco.org/education>

que resulta particularmente reducido, si se contrasta lo que se invierte en la educación con la riqueza del ingreso fiscal y con las situaciones de exclusión y pobreza de una parte significativa de sus habitantes.

A los efectos, vale la pena reseñar los resultados de la sección de estadísticas educacionales de la Memoria y Cuenta del MED correspondiente al año 2005, -publicada en febrero de 2006-. Luís Bravo⁶⁹ realiza una intensiva revisión de las estadísticas oficiales con la expresa intención de determinar las sintonías y asintonías de la realidad educativa respecto a la operación del principio de equidad de acceso y disfrute de la educación. El análisis de los datos permite además, identificar los problemas y comenzar a plantearnos respuestas para su solución.

La alfabetización: factor fundamental para el combate de la desigualdad y la pobreza

La UNESCO en Dakar 2000⁷⁰, desarrolló un índice que pretende medir el progreso diferencial de los países en relación a los objetivos de reducción de pobreza previstos. Una visión comparada de los progresos alcanzados por nuestro país en el contexto de las naciones coloca a Venezuela en un nivel medio de Desarrollo Humano, con cifras por encima de las de Colombia y de otros países de la región, aunque muy por debajo de otros como México, Cuba, Perú.

El cuadro 1 muestra los avances ocurridos en la alfabetización, tanto de los adultos como de los jóvenes. De igual modo los datos estimados por UNESCO para el año 2015 hacen pensar que, no obstante los reconocidos esfuerzos que hace Venezuela para superar el flagelo, los progresos constatados para los años 1990 y 2004 son más altos en toda la población mayor de 15 años o población adulta, que en los jóvenes en edades comprendidas entre 15 y 24 años, segmento de la población que por mandato constitucionalmente debería estar dentro del sistema escolar regular, sobre todo en tiempos de bonanza fiscal y de pronunciamientos que priorizan a la educación. En términos reales, entre 1990 y el 2004, el número de analfabetas escasamente se redujo en 176.000. Si bien esta cifra significa avances en términos relativos, en términos absolutos seguiremos teniendo muchos venezolanos dentro de la zona de exclusión social que demarca el analfabetismo.

⁶⁹ Bravo, Luís. "Gestión Pública de la Educación Venezolana desde lo que informa el Ministerio de Educación y Deportes en el año 2006." Documento Línea de Investigación Gestión y Política Pública de la Educación, Escuela de Educación, Universidad Metropolitana.

⁷⁰ UNESCO. 2005, Educación para Todos. <http://portal.unesco.org/education/en>

Cuadro 1
La alfabetización en Venezuela y América Latina⁷¹

País/ región	Tasa de alfabetización (15 años o más) %			Número de analfabetas (15 años o más) (000)			Tasa de Alfabetización juvenil (15 a 24 años) %		
	1990	2004	2015	1990	2004	2015	1990	2004	2015
México	87,3	90,3	94,6	647	6.640	4.755	95,2	97,6	98,8
Cuba	95,1	99,8	99,9	398,0	18,0	8,3	99,3	100,0	100,0
R. Dominicana	79,4	87,7	92,6	894	684	537	87,5	94	95,9
Argentina	95,7	97,2	98,1	964	764	624	98,2	98,9	99,2
Chile	94	95,7	97,2	550	483	385	98,1	99	99,3
Perú		87,7	92,4		2.271	1.762			
Colombia	88,4	94,2	95,2	2.584	1.765	1.879	94,1	97,6	98,2
Guyana	97,2			13,0			99,8		
Brasil	82,0	88,4	92,3	17.336	14.870	11.807	91,8	96,6	98,6
Venezuela	88,9	93	95,7	1.340	1.164	972	96	97,2	97,8
Mundo	75,4	81,9	85,8	871.750	771.129	764.47 5	84,3	87,5	89,5
Países en transición	99,2	99,4	99,7	1.759	1.431	683	99,2	99,7	99,7
Países Desarrollados	98	98,7	98,9	14.864	10.498	764.47 5	99,7	99,7	99,5
Países en desarrollo	67	76,4	82,4	855.127	759.199	9.684	80,9	85	88
Latinoamérica y el Caribe	85	89,7	93,5	41.742	37.901	30.780	92,7	95,9	97,8

El mismo cuadro es elocuente al mostrar avances importantes y al mismo tiempo las insuficiencias de lo que hasta ahora se ha ensayado para reducir la exclusión social a través de planes masivos de alfabetización. Incluso, si se examinan con cuidado los datos podemos ver más progresos en la tasa de alfabetización de Colombia que en la de Venezuela. Lo mismo puede inferirse al comparar los progresos medidos por la tasa de alfabetización de la juventud de Venezuela y la de la región Latinoamericana y Caribeña. En 1990 Venezuela exhibía un 96% de alfabetización en las edades comprendidas entre los 15 y los 24 años, mientras que el conjunto de la región reportaba 92,7%. En el año 2004 las diferencias se reducen y según estimaciones de UNESCO, en el año 2005, en ambos

⁷¹ FUENTE: Education For All Global Monitoring Report 2006. Full Report. Anexo Estadístico. Tabla 2-A. P. 280-286. Alfabetización de Adultos y Jóvenes. P <http://portal.unesco.org/educaron>

contextos, se evidencian similares niveles de alfabetización de adultos, es decir 97.8%. (Education For All Global Monitoring Report, 2006)

La expansión de la Educación Inicial.

Uno de los niveles prioritarios para asegurar igualdad y equidad a mediano plazo lo constituye la incorporación de los infantes a la Educación Inicial, particularmente de aquellos que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad. Este esfuerzo acompañó la expansión de los sistemas escolares del mundo desarrollado, en su empeño por construir una cultura básica y en democratizar las oportunidades educativas como factor fundamental de la cohesión social y precondition del desarrollo. La aspiración de incorporar a los más pequeños al sistema escolar regular ha sido abordada a lo largo de los años, desde diversas políticas y estrategias. No escapa de esta aspiración la actual gestión de gobierno con los importantes esfuerzos realizados en esta dirección.

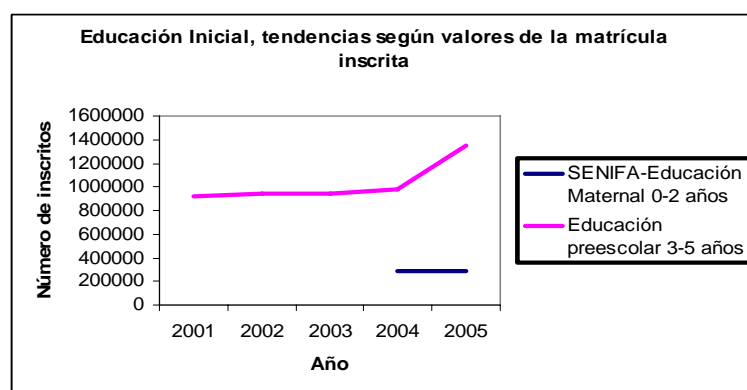
Según los datos del MED, en la Educación Inicial se ejecutaron acciones para el mejoramiento de la calidad en la atención educativa. Durante el año 2005 se oficializó el Currículo de la Educación Inicial, se consolidó el Proyecto Simoncito, mediante la transformación de 231 preescolares tradicionales en Centros de Educación Inicial de Atención Maternal y Preescolar. A través del Servicio Nacional Autónomo de Atención Integral a la Infancia y a la Familia (SENIFA), organismo adscrito al MED, se brindó atención en las áreas de: Alimentación, Cuido, Educación Inicial, Protección y Salud, a un total nacional de 289.656 niños y niñas de cero a seis años de edad repartidos en 24.234 Hogares de Atención Integral (Hogain). Esta cifra incluye la atención a 1.773 niños y niñas con necesidades especiales y a 27.543 niños y niñas integrantes de las diferentes etnias indígenas del país.

Cuadro 2
Matrícula inscrita en la Educación Inicial

Años	SENIFA-Inicial 0-2 Maternal	Educación preescolar 3-5	Variación % interanual
2001		914.349	
2002		948.554	3,7
2003		946.761	-0,2
2004	281.824	984.224	4,0
2005	289.656	1.347.649	36,9

Más que una tendencia, estos indicadores constituyen un hecho significativo que ocurre en el año 2005, cuando se observa una gran expansión del nivel (36.9%) respecto al año 2003, año que registró una disminución de la matrícula con respecto al 2002. No obstante, es de reconocer que el incremento promedio es bastante alto y dice de la voluntad de la presente administración para hacer verdad lo establecido en la Constitución de 1999, respecto a la escolaridad como derecho y obligación desde el nacimiento hasta los 18 años.

Gráfico 2



Ahora bien, si comparamos esta evolución con la de otros países latinoamericanos (cuadro 3) es posible constatar que si bien el venezolano es un caso típico de desarrollo con tendencia creciente, se observa cierto rezago frente al promedio de la región.

Cuadro 3

Cobertura comparada de la educación preprimaria en Venezuela y América latina

	Matrícula bruta en educación pre primaria (%)		Matrícula neta en educación pre primaria (%)	Matrícula bruta en educación pre primaria incluyendo programas no convencionales (%)		Nuevos entrantes al primer grado de primaria con experiencia en educación pre primaria (%)
	1999	2003	2003	1999	2003	2003
Venezuela	44,2	52,7	47	52,8	56,6	
Latinoamérica y el Caribe	58,4	60,9	50,6	58,4	60,9	50,6

Fuente: Cuadro 2

En efecto, la cobertura del preescolar podría haber avanzado más, tal como ha ocurrido en otros países de nuestra región con mucho menos ingreso fiscal que el nuestro, como son los casos de Argentina y Chile. Podemos concluir, entonces, que una cobertura de 47 % neto es muy reducida para un país como Venezuela que busca la universalización del nivel para el año 2007. Adicionalmente a este déficit cuantitativo, hay que destacar que aun no se han solucionado las grandes desigualdades que se presentan en la calidad de la prestación del servicio, tanto a escala territorial como entre el sector público y el privado.

La expansión de niveles y modalidades.

Las tendencias evidenciadas se ratifican en el cuadro 1 al mostrar con claridad la importante expansión experimentada por la atención educativa a partir del 2001, así como su intensificación a partir del 2003, momento en el que las misiones educativas comienzan a ser consideradas como parte de la sumatoria que muestra la dinámica matricular del Sistema Escolar Venezolano. A partir de esa fecha se modifica la definición de los indicadores de escolaridad en el país, incorporando una acción educativa del Estado, diferente a lo que habitualmente y según lo establecen las leyes vigentes, se entiende por escolaridad regular y formal.

Cuadro 4

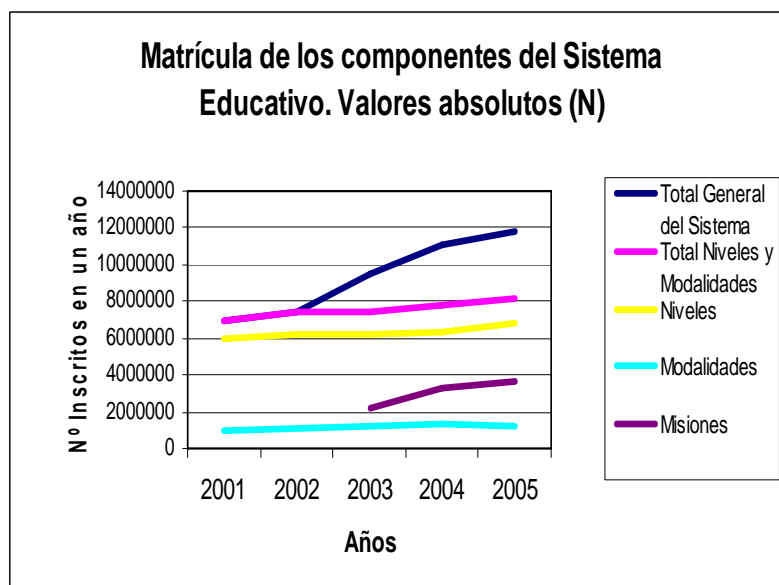
Indicadores de la operación del sistema según el cuadro I.1 de las estadísticas educacionales que contiene la Memoria 2005

Años	Total General Nº absolutos.	Total Niveles y Modalidades Nº absolutos.	Total Niveles Nº absolutos.	Modalidades Nº absolutos	Misiones Nº absolutos
2000					
2001	6.961.421	6.961.421	6.015.636	945.785	
2002	7.372.234	7.372.234	6.266.461	1.105.773	
2003	9.533.726	7.402.665	6.245.577	1.157.088	2.131.061
2004	11.060.926	7.755.133	6.387.309	1.367.824	3.305.793
2005	11.810.336	8.101.406	6.841.318	1.260.088	3.708.930

También se desprende de la información contenida en el cuadro 4 que la equidad se ha concretado más en el desarrollo de acciones educativas no formales que en la expansión del sistema escolar formal. Es así como la Memoria y Cuenta del MED informa que las misiones son la modalidad que ha acumulado mejores éxitos en términos de atención educativa oficial, y destaca: “En lo que respecta a las Misiones Educativas, como sistema de inclusión, las mismas cuentan con la siguiente matrícula de compatriotas en sus bases de datos: Misión Robinson, I 1.493.211; Misión Robinson, II 1.452.542; Misión Ribas, 763.177; Misión Sucre, 466.70.”³ (ISTURIZ, 2006)

Si, tal como lo refleja el Gráfico 3, los programas de educación no formal representados por las misiones, efectivamente han tenido éxito, al menos como instrumento para incorporar población tradicionalmente excluida del sistema educativo, entonces será necesario reconocer sus fortalezas y ofrecer soluciones a sus debilidades, para desde allí potenciar las estrategias utilizadas por este sistema, dirigiéndolas hacia el logro de una educación no formal de calidad y asegurar su efectiva contribución a la equidad.

Gráfico 3



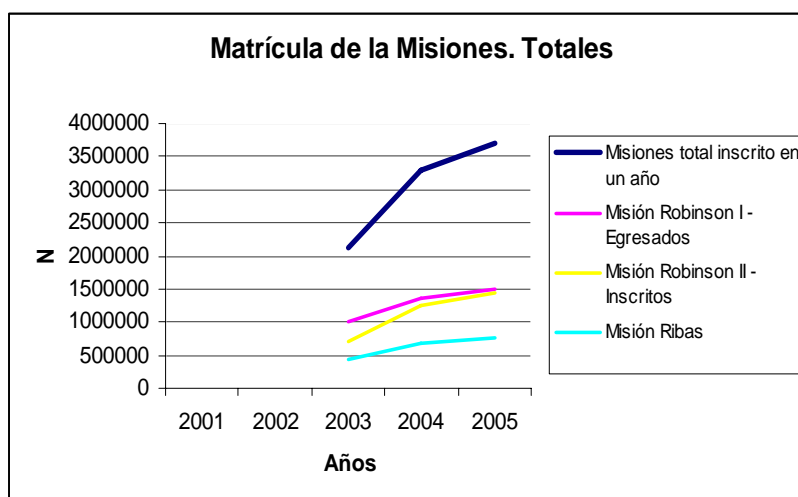
Cuadro 5
Matrícula de la misiones

Años	Misiones N° absolutos	Misión Robinson I (Egresados) N° absolutos	Misión Robinson II (Inscritos) N° absolutos	Misión Ribas N° absolutos
2001				
2002				
2003	2.131.061	1.001.001	697.192	432.868
2004	3.305.793	1.371.595	1.261.793	672.405
2005	3.708.930	1.493.211	1.452.542	763.177

Fuente: Cuadro I.1 Memoria y Cuenta, MED, 2005

Un análisis mas exhaustivo revela, sin embargo, que al discriminar del total la dinámica de la misiones, como se hace en la representación del gráfico 4, las expansiones son menos pronunciadas y las matrículas muestran cierta tendencia a parecerse al comportamiento habitual del sistema educativo.

Gráfico 4



Revertir estas tendencias implica un esfuerzo creativo y plural, sin replicar respuestas ya transitadas y no del todo efectivas porque no han aportado los resultados esperados. Necesitamos imprimir dinamismo al sistema educativo formal; espacio en el que niños y jóvenes adquieren las herramientas fundamentales para la vida tanto desde el punto de vista social como humano. Cabe resaltar que plantearnos el problema de cómo desarrollar capacidades humanas no es solo un problema de orden financiero aún cuando esta constituye una variable de primer orden para proporcionarle viabilidad a cualquier

estrategia política y programática. También implica repensar el sistema educativo en sus métodos y contenidos.

Al respecto, para lograr metas educativas significativas entre 2005 y el 2015 CEPAL y UNESCO recomiendan que los países de la Región de América Latina y El Caribe realicen una inversión por el orden de 149.000 millones de dólares norteamericanos, lo cual representa cerca de 7,5% del PIB del año 2000 de los países de la región sujetos al análisis en el documento. Sin embargo hay países que requerirían un esfuerzo menor, como son Colombia, Paraguay, Perú, República Dominicana y la República Bolivariana de Venezuela, para quienes bastaría un 5% del PIB.

La estrategia puesta en marcha también nos lleva a plantearnos las siguientes interrogantes:

- ¿Son los parámetros de funcionamiento del sistema formal un impedimento para la expansión del acceso de la población a la educación en un marco de equidad, justicia social y corresponsabilidad?
- ¿Cuál es el impacto real de los programas de educación no formal desarrollados por las misiones?
- ¿Qué características exitosas tienen estos programas no formales que pudiesen ser incorporados a la escolaridad formal para disminuir la exclusión e incrementar la cobertura y expansión?
- ¿Cómo fortalecer, mejorar y aprovechar las experiencias valiosas transitadas para asegurar el acceso de todos a la Educación Inicial?

Las escuelas bolivarianas

Las escuelas bolivarianas constituyen la mejor acción pedagógica desarrollada a lo largo de las últimas décadas, entre otras razones, porque parten del diseño de las Escuelas Integrales y posteriormente en su versión actual, han tenido continuidad en el tiempo. Constituyen una decisión acertada para que los niños permanezcan más tiempo en la escuela, alejados de las calles, donde muchos se alimentan con nutrientes adecuados, dentro de un ambiente institucional de cuidado y físicamente adecuado.

No obstante, son todavía muy pocos los niños y las niñas que se benefician de estos programas, demasiado pocos si consideramos la prosperidad petrolera que está viviendo el país. Además estas contrastan notablemente con el intenso deterioro que ocurre en el resto de las otras escuelas – no bolivarianas-. Estas últimas, inmersas en las carencias de siempre,

son más en número que las bolivarianas, y atienden más de tres veces el número de alumnos. En la Memoria y Cuenta del MED se reportan 4.871.953 inscritos en la escuela básica, mientras que se informa de la atención integral de 888.769 niños y niñas en las 4.732 escuelas bolivarianas a nivel nacional (Memoria y Cuenta del MED, 2005).

Ahora bien, si comparamos nuestra situación con respecto a otros países del mundo y según cifras que reporta UNESCO, constatamos que hemos avanzado muy poco en los primeros seis grados de la Escuela Básica.

La información ofrecida por UNESCO es bien elocuente respecto a que la gestión pública de la educación en Venezuela ha tenido más éxito para ampliar la cobertura del sistema escolar que para mejorar los resultados asociados a lo que genéricamente se llama calidad de la educación. El incremento de la repitencia y el importante incremento del desgaste de la escolaridad apreciada por la tasa promedio de deserción así lo muestran. El examen de los estos resultados debería convertirse en materia de urgencia nacional, pues indican que la política de expansión de la escolaridad ensayada desde 1999 al menos y de modo similar a como ocurrió en la década de los 70, esta conociendo una fuerte propensión a la disminución de la calidad general de la educación.

Cuadro 5
Los primeros seis grados de la Educación Básica, escolaridad neta y desescolaridad

	Tasa Neta de Escolarización (%)		Niños fuera de la Escuela Primaria. N° (000)	
	1999	2003	1999	2003
Argentina				
Bolivia	96	95,1	50	66
Brasil		97,3		359
Chile	87,9	84,8	210	265
Colombia	86,6	87,4	603	593
Costa Rica	88,5	90,4	58	49
Cuba	98,9	93,5	11	62
República Dominicana	88,3	96,4	131	40
Guyana	95,7	99,2	4	1
México	99,5	99,4	61	83
Perú	99,8	98,7	7	9
Trinidad y Tobago	92,9	90,6	12	13
Venezuela	85,9	90,8	457	307
Mundo	83,6	84,6	106.724	99.876

Países en transición	85,4	89,1	2.304	1.464
Países Desarrollados	96,6	95,6	2.367	2.949
Países en desarrollo	82	83,4	102.052	95.459
Latinoamérica y el Caribe	94,4	96,4	3.620	2.084

Cuadro 6
Eficiencia interna de los primeros grados de la Educación básica

Grados	Eficiencia Interna: Repetición en la Educación Primaria							
	Tasa de repetición por Grado de Educación Primaria % 2002						Tasa Promedio de Repetición en todos los Grados (%)	
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1999	2003
Argentina (85)	9,9	7,1	6,2	5,2	4,3	3,6	5,3	5,9
Bolivia (91)								
Brasil (92)								
Chile (95)								
Colombia (96)								
Costa Rica (97)								
Cuba (98)		1,9		1,5	0,8	0,3	1,9	0,8
República Dominicana (100)								
Guyana (105)								
México (109)								
Perú (115)								
Trinidad y Tobago (120)								
Venezuela (123)	11,7	9	8,8	6,7	4,6	1,8	6,7	7,5
Mundo (i)	4	2,6	2,1	2,7	1,4	1,1	3,6	3
Latin. y el Caribe)	8,1	5	5,2	4,1	2,8	1,8	4,7	5,6

FUENTE: Education For All Global Monitoring Report 2006. Full Report. Anexo Estadístico. Tabla 6. Eficiencia Interna: repetición en Educación Primaria. P. 312-320. [//portal UNESCO.org/educaron](http://portal.unesco.org/educaron)

Cuadro 7
Eficiencia Interna: Supervivencia en Primaria (1 a 6 de escuela Básica) y
Transición a la Secundaria

	Deserción como promedio en todos los grados		Tasa de Supervivencia al último Grado de Primaria (%)		Tasa de Transición a la Educación Secundaria (%)	
	1999	2002	1999	2002	1999	2002
Venezuela	11,9	19,6	88,1	80,4	94,2	96,6

Educación media/Liceos bolivarianos

En lo que respecta a la incorporación de la población excluida del sistema de educación formal en Media Diversificada y Profesional, el MED (2005) ha comenzado a implantar en su fase piloto el Liceo Bolivariano, cuya meta está dirigida a "...la atención educativa integral para el desarrollo endógeno y soberano de los niños y jóvenes entre 12 y 18 años de edad, que ingresan a la tercera etapa de Educación Básica o cursan estudios de Educación Media Diversificada y Profesional."

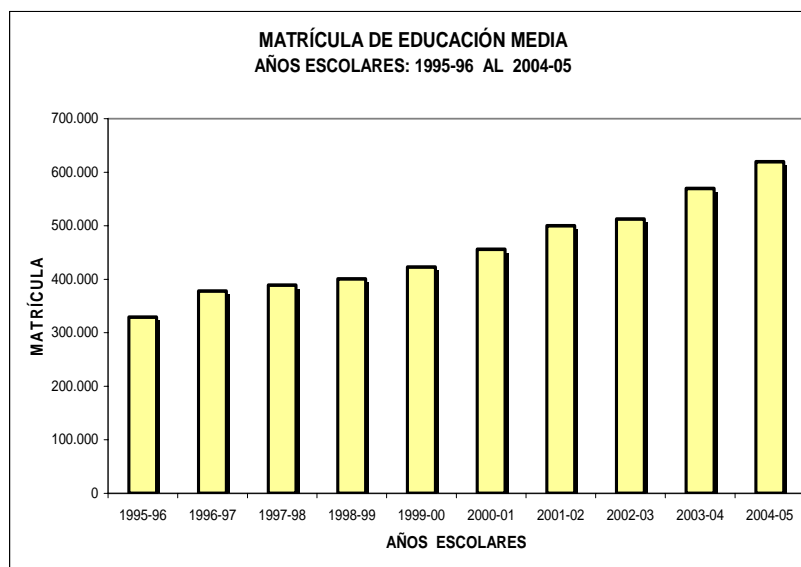
Cuadro 8

IV.1 MATRÍCULA DE EDUCACIÓN MEDIA POR DEPENDENCIA
AÑOS ESCOLARES: 1995-96 AL 2004-05

AÑOS ESCOLARES	TOTAL	DEPENDENCIA OFICIAL					DEPENDENCIA PRIVADA
		TOTAL	NACIONAL	ESTADAL	MUNICIPAL	AUTÓNOMA	
1995-96	329.287	209.254	207.108	916	268	962	120.033
1996-97	377.984	244.899	241.526	1.635	329	1.409	133.085
1997-98	388.956	251.938	247.272	2.772	113	1.781	137.018
1998-99	400.794	260.355	257.159	1.647	481	1.068	140.439
1999-00	422.800	283.719	279.551	2.765	451	952	139.081
2000-01	456.078	311.360	306.748	2.794	622	1.196	144.718
2001-02	499.706	347.936	342.553	4.122	m	1.261	151.770
2002-03	512.371	361.344	355.718	3.825	591	1.210	151.027
2003-04	569.615	412.612	404.571	5.271	819	1.951	157.003
2004-05	619.898	447.187	437.092	6.063	638	3.394	172.711

m: Información no disponible

Gráfico 7



El documento “Plan Liceo Bolivariano: Adolescencia y Juventud para el Desarrollo Endógeno Soberano” publicado en octubre del 2004 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes expresa un incremento de la cobertura. Existe, sin embargo, un número significativo de adolescentes y jóvenes (de 12 a 18 años) que no asisten a los planteles educativos. Según el Censo del 2001, esta cifra ascendía a 855.161 jóvenes, lo cual representaba en ese momento el 25.71% del total de la población comprendida entre esas edades (3.324.562 jóvenes).

Al igual que en la escuela básica, aparece un grupo significativo de jóvenes con altos índices de repitencia y que abandona la escolaridad. Por tanto, dice el documento, la prosecución y esperanza de vida escolar no ha sido solventada- El continuo incremento de la matrícula y la consiguiente disminución de la prosecución, es un problema a abordar con celeridad. Para 1998-99 había 961.378 adolescentes en este nivel, en el 2003 había aumentado a 1.334.705.

Por otra parte, los promedios de notas por entidad federal apenas oscilan entre 13,617 el más alto y 13,130 el más bajo. El índice académico promedio de los jóvenes venezolanos sugiere también bajos niveles de formación, ya que se ubica entre 53,027 en el Estado Miranda para el más alto y 48,045 en el Estado Apure para el más bajo.

Cuadro 8
Escolaridad en la Educación Media/secundaria

	Población en edad escolar (Miles)	Tasa Bruta de Escolaridad en Secundaria (%)		Tasa neta de Escolaridad en Secundaria (%)		Eficiencia Interna: Tasa Promedio de Repetidores en todos los Grados de Secundaria (%)
		1999	2003	1999	2003	2003
	2002					
Argentina						8,3
Bolivia						3,5
Brasil						17,4
Chile						2,2
Colombia						4,5
Costa Rica						9,5
Cuba						1,4
República Dominicana						3,1
Guyana						7,2
México						1,9
Perú						5,6
Trinidad y Tobago						0,9
Venezuela	2.760	56,9	69,9	48	59,2	9,1
Mundo	759.758	59,7	65,2	50,2	56,1	2,4
Latinoamérica y el Caribe	66.486	71,7	88,2	52,8	65,7	3,1

FUENTE: Education For All Global Monitoring Report 2006. Full Report. Anexo Estadístico. Tabla 8. Participación en Educación Secundaria y Post Secundaria no Terciaria. P. 336-334. //portal en UNESCO.org/educaton

Otro elemento que merece ser comentado refiere a la ideologización que es posible percibir en el diseño del Liceo Bolivariano, posición que es criticada por Castillo de Gurfinkel (2006)⁷² sobre todo en lo concerniente al docente y la docente para el Liceo Bolivariano, al hacer referencia a: a) " La formación permanente de quienes hoy están en el ejercicio y pueden generar las acciones pedagógicas y políticas que le den inicio y garanticen su continuidad", b) "El apoyo de profesionales no docentes comprometidos (as) con el proceso revolucionario que, con un mínimo de formación pedagógica, puedan y quieran participar en el programa para incorporarse de manera activa en la conformación

⁷² Castillo de Gurfinkel, Laura. El Nacional, 23 de abril, 2006

de redes articuladas a los proyectos de Desarrollo Endógeno u otros del Plantel y de la Comunidad” y c) “La formación inicial del (la) nuevo (a) docente apoyado en la Misión Sucre, en la Universidad Bolivariana de Venezuela y en aquellas que se orienten por las proposiciones curriculares diseñadas y desarrolladas con el Ministerio de Educación y Deportes y favorecida por la experiencia en el ejercicio de los (las) facilitadores (as) de la Misión Ribas.”

Además de conspirar contra la pluralidad de pensamiento y la libertad de escoger previstas en nuestro ordenamiento jurídico, atenta contra la equidad como principio que sustenta las bases del sistema democrático. De los planteamientos anteriores, puede derivarse un proceso de adoctrinamiento, fundamentado en la exclusión de aquellos docentes que no sean formados en las universidades e institutos con tendencias bolivarianas o profesionales no comprometidos con el proceso revolucionario.

Educación Terciaria

La escolaridad en la Educación Superior en Venezuela sigue siendo muy alta, si se compara a la región latinoamericana. (Cuadro 9)

Se trata de la equidad extendida a la educación superior porque quienes diseñan políticas educativas tienen conciencia de que el desarrollo también tiene correlato con la inversión en educación superior. Este argumento obliga a que la educación superior asuma un liderazgo en la promoción de cambios sociales, culturales, políticos, y conduce también a una mayor democratización e incremento en el desarrollo tecnológico y científico.

El crecimiento en educación superior, ampliamente reconocido, evidenció de manera simultánea un incremento en las desigualdades entre los países llamados “en desarrollo” y los “desarrollados”. Según García Guadilla estas desigualdades plantean otros retos a la educación superior, tales como “... aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin

de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene...”⁷³

Las cifras reflejan las desigualdades. En los países llamados “en desarrollo” se observa un crecimiento más rápido que en los países llamados “desarrollados”. Mientras en estos últimos se pasa de 3 millones de estudiantes en 1960, a 30 millones en 1991⁷⁴, en América Latina el aumento para el mismo período es de 2 millones a 8 millones en el mismo período. Los porcentajes indican que, a pesar del constante crecimiento observado en América Latina, (del 9,6% en 1960 a 18.8% en 1991), éste es mayor en los países desarrollados.

Cuadro 9
Escolaridad de la Educación Superior/terciaria

Países	Tasa Bruta de Escolarización (%)	
	1999	2003
Argentina	38,5	58,8
Bolivia	30,9	39,4
Brasil	13,6	20,6
Chile	36	45,4
Colombia	21,2	24,3
Costa Rica	16,8	19,4
Cuba	18,9	33,7
República Dominicana		34,5
Guyana		9,3
México	18,3	22,4
Perú		31,9
Trinidad y Tobago (120)	6	8,9
Venezuela (123)		40,2
Mundo	21,2	26,7
Países en transición	29,9	37,9
Países Desarrollados	48,4	57,7
Países en desarrollo	11	13
Latinoamérica y el Caribe		23,4

Los marcos legales que se generan en el país, a partir de 1999, insertan la educación superior venezolana en un contexto de carácter humanista del Estado de Derecho y de

⁷³ García Guadilla, Carmen. Balance de la década de los 90' y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación en el Siglo XXI, Visión y Acción, París, 9 de octubre 1998

⁷⁴ IBIDEM

Justicia, tal como aparece en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV)⁷⁵. Ello "...conlleva a interpretar las normas desde la perspectiva del hombre, como centro de gestión de país, implica asumir un nuevo Estado, con dos características fundamentales: la corresponsabilidad, en conjunción con la familia, la sociedad y el gobierno; y la equidad, como principio ético político fundamental de toda sociedad democrática."⁷⁶

Con respecto a la equidad, algunas iniciativas merecen ser comentadas. Una de ellas lo constituye el Proyecto Alma Mater cuyo documento hace referencia al compromiso adquirido por los jefes de Estado en la II Cumbre de las Américas, con el desarrollo de políticas compensatorias e intersectoriales y el desarrollo de programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación..."⁷⁷ (Briceño, 2001 en Proyecto Alma Mater, 2002).

La Misión Sucre por su parte, constituye otra iniciativa adelantada como alternativa a la falta de equidad, "...frente al alto costo de la educación privada universitaria..." y las dificultades para acceder a las universidades públicas.⁷⁸ Es considerada como una alternativa "...para todos aquellos bachilleres que no han tenido oportunidad de acceder a la educación superior y para aquellos que no pueden mantenerse en el sistema privado...el concepto de universidad se está redimensionando a partir de la Misión Sucre, porque las carreras que se están ofreciendo están concentradas en elementos más comunitarios ...e igualmente modifican el concepto de campus universitario de acuerdo a principios de municipalización y movilización social."⁷⁹

Castellano de Sjöstrand (s/f), habla de la necesidad de una reflexión sobre la educación superior en Venezuela dirigida a buscar un modelo de acceso que tome en cuenta las desigualdades de procedencia de los aspirantes.⁸⁰ Propone el diseño de "pruebas diferenciales y mecanismos que hagan posible la competencia entre iguales...Eliminar el promedio de notas como un indicador del índice académico podría ser un paso importante para iniciar un cambio en este sentido." Hace referencia la ex rectora de la Universidad

⁷⁵ Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999, Artículo 2, Según Gaceta Oficial N° 5.453. del 24 de marzo del 2000. Imprenta Nacional

⁷⁶ Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela .Políticas, Programas y Estrategias de la Educación Venezolana, Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, Caracas, Venezuela, Agosto, 2004.

⁷⁷ II Cumbre de Las Américas. <http://www.iberamerica.onlinehome.de/cuaa2aps.htm#3>

⁷⁸ Misión Sucre, Ministerio de Educación Superior, Noticias, 2005. <http://www.mes.gov.ve/informa/noticias.php?id=156>

⁷⁹ Misión Sucre, Ministerio de Educación Superior, 2005. <http://www.mes.gov.ve/informa/noticias.php?id=156>

⁸⁰ Castellano de Sjöstrand, María Egilda. "La trilogía equidad, pertinencia y calidad en la educación superior. Dilemas y proposiciones." <http://www.uc.edu.ve/reforma/viceministralsiete.htm>

18 Comisión de Comunidades Europeas. "Memorando sobre el Aprendizaje Permanente", Documento de trabajo de los Servicios de la Comisión, Bruselas, 2000. <http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/pdf/INTRODUCCION/DOCS%20ENLACES%20INTRODUCCION/MEMO%20APRENDIZAJE%20PERMANENTE%20UE%20ESP.pdf>

Bolivariana a que el Programa de Becas de la Oficina de Planificación del Sector Universitario, como componente del Proyecto Alma Mater, constituye una estrategia para responder a estas desigualdades en el acceso a la educación superior.

Como suele ocurrir en buena parte de los documentos que conocemos donde se quieren hacer balances respecto de la escolaridad en un país o en una región, los resultados finales apuntan a reconocer progresos y retrocesos de esta dinámica. En este caso el lector podrá hacer sus propias valoraciones pues los datos pueden ser analizados desde otra perspectiva y la fuente puede ser revisitada a objeto de contrastar con lo expuesto.

El problema de la inequidad en el acceso a la educación en los primeros niveles y modalidades y en la educación superior que hemos reseñado está relacionada con la profundización de las desigualdades sociales que acentúan la exclusión social, económica y educacional de los niveles precedentes así como por, lo que Téllez y otros autores llaman los circuitos de escolarización con calidades diferenciadas en los niveles precedentes al universitario.

En este caso la búsqueda de nivelación de los circuitos de escolarización debe considerar en su estrategia la generación de un círculo virtuoso entre calidad y cantidad que haga posible impulsar el desarrollo de capacidades humanas y que coloque el conocimiento significativo en el centro de su dinámica. Cualquier otra estrategia de igualación no hará sino profundizar indeseables desigualdades individuales y colectivas.

No es suficiente la equidad en el acceso como un derecho. Es necesario que los procesos de educación, incluyendo la superior, sean permanentes. En este sentido se propone una reflexión sobre los conceptos que contiene el "Memorando sobre el Aprendizaje Permanente" de la Comisión de las Comunidades Europeas⁸¹, entre los cuales, Cabello Martínez⁸² resalta dos que se consideran fundamentales:

- Educación permanente como principio reestructurador e integrador de los sistemas educativos para el desarrollo humano, individual y social, a través de la formación transformadora, constante y completa de las personas, tal como lo expresan Furter, (1974) y Legrand (1973) en Cabello Martínez (2002)

⁸² Cabello Martínez, María Josefa. "Educación Permanente y Educación Social: Controversias y Compromisos.", Ediciones Aljibe, 2002

- Educación permanente como proceso crítico emancipador de los seres humanos que promueve la igualdad de oportunidades y la participación

Al lado de esta constatación, es posible reseñar avances importantes en materia de acceso y participación de la población escolarizada a la alfabetización, el preescolar y la educación superior, siendo mucho menos importantes aquellos observados en la educación básica de 1º a 6º grado. Se aprecia, asimismo, un retroceso formidable en materia de repitencia y permanencia de los niños y niñas comprendidos en los 6 y 12 años de edad.

De igual modo se puede concluir sumariamente que, las comparaciones realizadas con países del conjunto de la región latinoamericana muestran que, tanto los avances como los retrocesos se encuentran dentro de los promedios de la región, aunque a buena distancia de aquellas sociedades latinoamericanas que han logrado institucionalizar sistemas de educación que pueden responder eficazmente a las presiones demográficas del tiempo histórico presente. Como muestra de esto último permítasenos concluir el presente informe de investigación con un cuadro donde se registran los resultados de una estimación de avance o retroceso de la escolaridad.

Cuadro 8
Índice de Desarrollo de la Educación para Todos
 (The Education for all Development Index EDI)

Posición en el Ranking de los componentes del EDI						
	Inclusión en el Ranking como:	Número en el Ranking	Escolariz. Primaria	Alfabetiz. de Adultos	Correlación de genero	Tasa de Supervivencia al Grado 5º
Barbados	EDI Alto	1	10	8	11	25
Cuba		21	55	37	30	33
Argentina		27	15	34	26	58
Chile		41	87	44	15	1
Santa Lucía		42	14	62	78	43
México	EDI Medio	46	23	61	64	55
Panamá		48	20	52	54	66
Uruguay		50	73	31	67	56
Costa Rica		52	74	43	43	61
Guyana		54	25	22	44	86
Jamaica		59	48	72	55	67
Bahamas		60	13	45	28	90
Perú		62	17	71	79	90

Venezuela		64	65	49	72	79
Ecuador		68	22	58	19	92
Brasil		71	31	66	66	85
Bolivia		72	41	74	77	78
Trinidad y Tobago		73	46	24	56	95
Colombia		81	75	47	48	97

FUENTE: Education For All Global Monitoring Report 2006. Full Report. Anexo

Apéndices: EDI and prospects for the achievement of EFA. Appendix 1. Cuadros A1.1 y A1.2 //portal UNESCO.org/educaton/en

Estamos en la obligación de inventar formas de superar los circuitos escolares minados de carencias a los fines de encontrar soluciones reales a la inequidad y la reproducción de desigualdades sociales que se suscitan como resultado de la incapacidad del sistema y de las estrategias implantadas para reducirlas.

Compartimos que la pobreza, la exclusión y la vulnerabilidad impiden el desarrollo de una educación de calidad para todos. Esta situación de crisis no se explica únicamente por el factor escuela o el de la calidad de los docentes. Otros aspectos son también fundamentales: la familia, la ubicación socio-geográfica y la discriminación entre pobres. De este modo vemos cómo a las grandes deficiencias de la educación pública respecto a la provista para los sectores económicos más favorecidos se une la inexistencia de espacios públicos compartidos que permitan el encuentro entre los diversos sectores sociales, viabilicen su conocimiento mutuo y, disminuyan por tanto, la brecha existente. La gran tarea será por tanto, convertir a la escuela pública en el espacio que suelde las fracturas y diluya las murallas sociales que separan a unos de otros.⁸³

A propósito de esta afirmación, es posible constatar que en Venezuela, en los últimos años se ha producido una fragmentación del servicio educativo escolar en tres canales: Un sistema escolar que ahora tiene dos subsistemas claramente identificados, el tradicional y el bolivariano (Simoncito, Escuela Bolivariana, Liceo Bolivariano; Universidad Bolivariana-Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas). A ellos se añade uno extraescolar e informal constituido por las misiones educativas (Robinson I, II y III; Ribas, Sucre y la Vuelvan Caras) que en buena media sustituyen las funciones que antes cumplió el Instituto Nacional de Cooperación Educativa y las modalidades de Educación de Adultos. Esta expansión de las opciones educativas no se ha visto acompañada con un esfuerzo equivalente en cuanto a la calidad de los resultados. Luego de ocho años de

⁸³ Trahtemberg, León. La Educación Anémica. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). //www.foroeducativo.org

introducción de cambios, la educación pública aún está dirigida a los pobres y se encuentra absolutamente diferenciada de aquella que se ofrece en circuitos de excelencia.

No se trata, por supuesto, de igualar las ofertas educativas disminuyendo las exigencias. Muy por el contrario, estamos obligados a recuperar la excelencia y la alta calidad educativa que exhibió la educación pública en el pasado reciente, muestra de ello lo constituyeron los Escuelas Nacionales e inclusive las Municipales de finales de la década del 50 y principios de los 60, los liceos, las Escuelas Técnicas de la décadas del 60 y las Universidades Públicas Autónomas en los inicios de la democracia. Reivindicar esta experiencia es importante para tomar de ella aquellos elementos que resultaron exitosos y que la hicieron posible.

Propiciar integración entre los estratos sociales es una manera de impulsar la cohesión social, la confianza mutua y el intercambio de saberes y experiencias necesarios para que los grupos humanos desarrollen sentido de pertenencia a una sociedad determinada. Entonces, no se trata solo del desarrollo cognitivo sino de la recuperación de valores éticos, solidarios y de arraigo social de los que disfrutamos en el pasado reciente. Las lecciones de nuestra historia educativa nos enseñan que el rescate de la educación pública para el mayor contingente de educación es una de las maneras de asegurar solidaridad, compromiso, arraigo, desarrollo y crecimiento personal y colectivo, entre otras de las grandes contribuciones y del valor social agregado que aportan las instituciones educativas.

Entre las cuestiones que debemos tomar en cuenta y declarar sin encubrimientos doctrinarios o ideológicos, está el hecho de que la escuela pública venezolana, el liceo y la universidad autónoma fueron durante años el escenario de confluencia de amplios sectores de la clase media emergente y de las clases populares quienes compartían en un mismo espacio cultura, símbolos y significados.

La generación nacida a finales de los 40, en los 50 y los 60 e inclusive buena parte de los venezolanos que nacieron en los inicios de la década del 70, fueron beneficiarios de ese generoso proceso de amplitud democrática que, a pesar de las deficiencias y las carencias que se fueron acumulando a lo largo de los años, permitió el desarrollo de procesos de modernización del país y la conformación de un importante contingente de capital humano –obrero, técnico y profesional- que constituye hoy por hoy un significativo reservorio de potencialidades para el país.

No basta igualmente con actuar sobre el sistema escolar en entornos empobrecidos cultural y socialmente. En este aspecto, algunos expertos están proponiendo la ejecución de acciones compensatorias y niveladoras, así como la asignación de recursos y esfuerzos pedagógicos y en competencias genéricas para los estudiantes provenientes de sectores de la población más desfavorecidos, en entornos escolares en los que puedan compartir con otros estudiantes más aventajados y socialmente diferentes. Al respecto, el Proyecto de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) revela que “ ...un examen de los planes nacionales contra la pobreza destaca la importancia de formular una nueva generación de programas centrados en hacer que el crecimiento sea más propicio a los pobres, esté orientado a la desigualdad y destaque la potenciación de los pobres. Las recetas anticuadas de complementación del crecimiento rápido con el gasto social y redes de seguridad han demostrado ser insuficientes.”⁸⁴

Ello ratifica la importancia de revalorizar las experiencias tanto lejanas como recientes, para rediseñar estrategias diferenciadas que respondan a la heterogeneidad de procedencia de los aspirantes que deben ingresar a cada nivel del sistema, sin sacrificar la equidad. Se requieren respuestas viables para hagan posible en el escenario de carencias del presente que los estudiantes más desaventajados puedan acceder y aprovechar debidamente una educación de la mejor y mayor calidad posible. Justamente, los que menos tienen son los que requieren mayor apoyo y diligencia por parte del Estado, a los que debe compensarles con políticas públicas para que accedan a buenas y amplias escuelas, con instalaciones adecuadas, equipamiento actualizado, docentes muy bien formados, dotadas de suficientes recursos para el aprendizaje. Solo así la Educación Pública venezolana podrá recuperar el prestigio y el reconocimiento que tuvo en el pasado, en beneficio de muchos jóvenes y niños y niñas venezolanas que esperar por ser atendidos y protegidos.

⁸⁴ PNUD 2004. op cit

III. Grandes propuestas, temas para el debate y búsqueda de consenso

“Se trata de volver a pensar un ethos capaz de definir un horizonte humano en el que nadie quede excluido...”

Proyecto Ley Educación Superior
República Bolivariana de Venezuela, 2003

Antes de iniciar la sistematización de las propuestas temáticas consideramos necesario especificar qué entendemos por debate y búsqueda de consensos. Existe una tradición que asocia el debate únicamente con la discusión y la argumentación. En este caso nos planteamos ir más allá de un intercambio de ideas. La meta que nos hemos planteado es generar procesos de creación colectiva a través de la búsqueda de los acuerdos que se han recogido a lo largo de dos años.

Partimos del supuesto que cada tema es abordado desde diferentes visiones de las múltiples realidades educativas del país, donde cada participante en este proceso creativo ha tenido experiencias - unas favorables, otras no- y que son precisamente las vivencias de la educación y la emocionalidad ligada a las mismas, las que condicionan las posibilidades de alcanzar acuerdos y consensos. Por tanto, los temas que se incluyen en esta propuesta de agenda temática, evidencian esa intersubjetividad. Y es el reconocimiento de esa intersubjetividad lo que nos puede permitir construir espacios de encuentro, en medio de las divergencias y las diferencias, para articular un cuerpo de proposiciones que puedan dar lugar a una transformación de las políticas públicas educativas en el país, y que posiblemente puedan también ser transferidas a otros entornos.

El debate, la contrastación y el intercambio de ideas en el mundo sobre la educación ha cobrado importancia significativa, prueba de ello son los numerosos eventos que bajo la forma de seminarios, congresos, jornadas y encuentros de expertos que se realizan en diferentes partes del mundo.

La revolución tecnológica y la globalización vienen planteando nuevos desafíos tanto a las naciones industrializadas como a aquellas que han quedado atrás en este proceso, conectando en el mundo complejo en que vivimos, los entornos educativos con los otros ambientes del quehacer humano, como por ejemplo el de la relación estudio-empleo.

Los sistemas educativos han sido objeto de cuestionamiento por razones y necesidades diversas y en particular, por su incapacidad para responder a los retos y dinámicas de su entorno. Las sociedades del presente son el resultado de cambios culturales societales y familiares, de diversas y fuertes migraciones con sus consecuentes relaciones inter y multiculturales, la información y el adelanto masivo del conocimiento, la vida en grandes conglomerados urbanos, la transformación de los modelos políticos democráticos, las nuevas visiones de ciudadanía y de la convivencia social, el riesgo ambiental y las desigualdades territoriales, por solo enunciar algunos de sus rasgos mas relevantes. Se configura así un escenario de cambios que imponen una transformación profunda en las finalidades, las estructuras organizacionales, las estrategias pedagógicas, las didácticas, el manejo de contenidos cognitivos, la construcción de valores ciudadanos y culturales de los sistemas educativos.

Adaptarse a los nuevos tiempos es una de las exigencias. La otra de igual envergadura y condicionada por la primera, la constituye el contribuir a resolver las enormes inequidades resultantes de un tipo de crecimiento, que no ha sido suficiente hasta ahora para que el bienestar alcance a todos en la sociedad global. Estamos obligados a encontrar las estrategias para resolver las deficiencias en la promoción de una educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida, entendiendo que es un fenómeno que adquiere expresión específica en cada país. Necesitamos una educación de calidad, lo que para nosotros se traduce no sólo en la excelencia académica en su sentido convencional (acceso al conocimiento) sino también en cuanto proporciona oportunidades para expandir y promover las potencialidades de cada una de las personas, a los fines del desarrollo de las capacidades antes enunciado.

En materia de orientaciones para las políticas públicas y particularmente para las políticas educativas, ello implica que los encargados de administrar la educación puedan diseñar y ejecutar programas educativos y ofrezcan condiciones efectivas para que estos procesos de expansión de libertades puedan ocurrir, contribuyendo así con el desarrollo individual y social permanente.

En palabras de Sen, las que pueden servir como guía para la construcción de caminos operativos recogemos lo siguiente: Estas libertades son tanto los fines como los medios principales para el desarrollo. Además de la libertad de participar en la economía, abarca entre otras, la libertad de expresión y participación política, las oportunidades sociales, incluyendo el derecho a exigir educación y servicios sanitarios así como la existencia de

mecanismos de protección social, garantizados por redes de seguridad como el seguro de desempleo y ayudas contra el hambre.⁸⁵

Aún cuando no se realiza desde la perspectiva de la medición de logros en el desarrollo de las capacidades humanas, el estado del arte sobre la equidad en la educación venezolana que presentamos, pone de relieve un rasgo de injusticia social: la persistencia de la exclusión y de grandes inequidades en relación con una de las variables que refieren a las oportunidades de acceso y la prosecución escolar. A pesar de las limitaciones de estas mediciones y del carácter aproximativo del trabajo realizado al no incluir en el análisis todas las variables comprometidas con la inequidad educativa, arroja resultados con los que podemos construir una referencia del comportamiento de exclusión educativa en el país.

Otros estudios que también nos pueden servir de soporte y que se han realizado con metódicas diferentes pero con enfoques más próximos al desarrollo de capacidades humanas, arriban a resultados similares y altamente coincidentes.⁸⁶

Además, reportes anuales de UNESCO sobre la educación mundial y los informes de seguimiento del Índice de Desarrollo Humano (IDH) que ofrece el PNUD año tras año y desde 1990, permiten concluir que las evidencias empíricas hablan de la existencia de grandes brechas sociales y que las políticas adoptadas para lograr grados satisfactorios de equidad no han sido eficaces en sus fines de reducir significativa y aceleradamente la exclusión social, específicamente la educativa. El valor más reciente del IDH correspondiente al año 2005 si bien reporta avances en dos lugares para Venezuela, muestra que han habido retrocesos en materia de alfabetización.

Fundamentados en estos diagnósticos y en aquellas ideas que han surgido de las consultas, seminarios y eventos realizados así como del seguimiento a declaraciones de actores públicos y privados, presentamos un conjunto de proposiciones de transformación de las políticas educativas tanto en lo relativo a las finalidades políticas de la educación como en lo referente a las estrategias y los medios de operación para lograrlas.

En modo alguno constituyen un producto acabado pues construir una propuesta de transición de la educación venezolana hacia nuevos horizontes, articulado con el desarrollo

⁸⁵ J. Francisco Álvarez, publicado en Máz, R. (comp.)(2001), Capacidades, libertades y desarrollo: Amartya Kumar Sen. *Teorías políticas contemporáneas*, Tirant lo blanch, Valencia, pp. 381-396

⁸⁶ Emiro Molina. Midiendo la equidad en la Educación Venezolana. Ponencia presentada en el Seminario Política Educativa, Desarrollo Humano y Equidad- ILDIS. Caracas, 6 de Octubre de 2006. Para llegar a conclusiones combina las oportunidades de estudio con otros factores igualmente importantes como el nivel educativo del Jefe de familia, al momento de medir la brecha entre la situación deseable a partir de lo establecido en las normas constitucionales y la situación real para concluir en una valoración de márgenes de restricción de las libertades educativas que se dan en la educación venezolana.

de capacidades humanas y contextualizada, aún plantea interrogantes por resolver cuyas respuestas inacabadas son todavía objeto de reflexión e investigación.

El Punto de Partida: consensos y disensos

El análisis de las diferentes posturas adoptadas por los actores sociales, políticos e institucionales que hemos tenido ocasión de consultar y que han participado en los diferentes encuentros realizados a lo largo del desarrollo de este trabajo, permite deslindar tres grandes categorías actitudinales y perceptivas que generan posiciones y comportamientos específicos, sobre los grandes temas que impactan en la educación venezolana. La primera agrupa los temas que despiertan inquietudes, incertidumbres e interrogantes. Una segunda categoría recoge los consensos y acuerdos; mientras que la tercera sistematiza los disensos sobre la visión de las políticas públicas educativas que pueden ser adoptadas en el país.

a) Temas generadores de interés, inquietudes e interrogantes.

En la *dimensión conceptual* el rasgo característico lo constituye el predominio de la diversidad de posiciones y visiones educativas relacionadas con la equidad. Aunque prevalece la noción mayoritaria que asocia la equidad a la igualdad de oportunidades, no existe una noción mayoritariamente compartida entre el conjunto de los participantes sobre lo que es la presencia o ausencia de equidad en la educación. La diversidad de nociones con respecto a la equidad y la igualdad reflejan la polisemia de un concepto, cuya lectura no se realiza de la misma manera.

En términos generales la equidad se consideró un concepto complejo, ligado a la justicia social y a la corresponsabilidad y, en el campo educativo como un producto de la escuela. Se conviene en que la equidad, la igualdad y la inclusión educativa forman un tejido inseparable en el cual es indispensable reconocer y respetar la diversidad cultural, económica, social y humana.

Se diferencian los conceptos de equidad e igualdad, privilegiando en el primero el criterio de diversidad para hacer posible que cada persona pueda desarrollar las competencias que le permitan alcanzar una buena vida.

De igual manera se consideró que los conceptos de equidad, igualdad, calidad e inclusión actúan como factores integradores de lo educativo y lo social, de lo individual y de lo colectivo en la educación y que indudablemente estos conceptos trascienden los espacios escolares y los entornos educativos.

En la equidad educativa se identificaron tres momentos. El primero alude al acceso basado en la igualdad de oportunidades, el segundo refiere al desarrollo de competencias que permiten la permanencia y culminación exitosa del recorrido escolar y el tercero, alude al resultado alcanzado por el colectivo sobre la base de estándares establecidos de calidad y que tienen que ser reflejo de otras transformaciones en el mejoramiento de la calidad de vida.

Se planteó que la finalidad de la educación es facilitar el aprendizaje y la elaboración de un proyecto de vida. Desde esta perspectiva, el propósito del proceso es precisamente generar y promover la inclusión y la igualdad de acceso a oportunidades, constituyendo la equidad el producto resultante del mismo. También se interpreta a la equidad como una estrategia para alcanzar la igualdad más que como un principio rector de la política pública.

Estas diversas visiones obviamente, no sólo reflejan una variedad de concepciones de la realidad educativa sino que conducen al surgimiento de diferencias significativas al momento de diseñar programas y jerarquizar proyectos de nivelación para alcanzar la igualdad de todos y todas.

En la *dimensión estratégica operativa* respecto a la equidad, hay coincidencia en que el sistema educativo venezolano es altamente excluyente a pesar de los esfuerzos realizados por superar las enormes desigualdades y por incluir a amplios sectores de la población en edad escolar. Vale señalar que desde el punto de vista del diseño de la política pública y de la operación del sistema, la equidad se considera un principio activo desde el cual pueden y deben derivarse medidas concretas, ajustadas a los contextos diversos donde las instituciones educativas estén ubicadas y cuyos efectos puedan ser efectivamente medidos.

Como elemento fundamental desde el punto de vista de la operacionalización de prácticas destinadas a propiciar la inclusión y la equidad al interior del sistema, se destacó el papel de las instituciones formadoras de formadores, pues aun se privilegia a la escuela y se reconoce en la institución escolar un papel privilegiado como vehículo socializador y conformador de la cultura básica del que se vale la sociedad para alcanzar sus propósitos.

Al respecto y particularmente en referencia a los contenidos de la educación escolar surgieron diferentes opciones con relación al manejo de la estructura curricular y su diferenciación de los planes de estudio. Se entiende que el currículo debe ser el mismo a nivel nacional mientras que los planes de estudio se conciben diferenciados, ajustados a la territorialidad y a la diversidad de contextos.

Igualmente relevante se plantea la necesidad de profundizar en el conocimiento de la realidad y en la construcción de expresiones operativas que para poder actuar, permitan determinar dónde y porqué se dan las exclusiones. A manera de ejemplo sobre las apreciaciones que se hacen se cuestionó ampliamente la importancia que ha cobrado el “mito del excluido”. Al construirlo sobre bases poco ciertas y referentes culturales diversos, algunos educadores colocan juntas la incapacidad cognitiva y la social, calificándolas como un subproducto de la pobreza.

Se considera, entonces, de primordial importancia construir un referente claro de la exclusión social y educativa sobre el que se pueda actuar y verificar su disminución o aumento con respecto a ciertos parámetros específicos. Se propone mirar el fenómeno de la exclusión educativa partiendo de la diversidad para revisar las propuestas educativas e impulsar la transformación escolar y reconociendo la existencia de múltiples posibilidades que propicien oportunidades para responder a la diversidad.

Las estrategias de inclusión desde el punto de vista educativo se enuncian como:

- el acompañamiento a los y las estudiantes para el logro de los objetivos educativos,
- el aprendizaje del ejercicio de ciudadanía, tanto pública como privada,
- la apertura para el desarrollo y el ejercicio de capacidades y competencias de las personas,
- la disposición para ponerse en el lugar del o de la excluido(a) para hacer de la equidad una practica.

La superación de las inequidades resulta de particular relevancia. De allí la coincidencia en la urgencia de asignar y reconocer co-autoría de los organismos públicos y privados en la formulación de estrategias mancomunadas para avanzar en la dirección deseada.

b) Consensos y acuerdos

De la confluencia de los mayores consensos, se esbozaron algunas propuestas. A saber:

- asumir la necesidad de formar a los formadores en los temas de inclusión, equidad e igualdad así como en el mejoramiento de la calidad en el marco de la educación continua y permanente

- considerar al docente como agente activo para la promoción de la inclusión
- establecer el papel del director como actor fundamental de los procesos
- entender la necesidad de una educación integral que ofrezca oportunidades de educar para la diversidad cultural, económica y social
- incorporar el desarrollo de competencias
- considerar el factor territorialidad
- integrar equipos multidisciplinarios en el aula para la consideración del desarrollo humano sostenible con enfoque de género
- y por último, integrar las acciones educativas con las políticas de desarrollo social y cultural.

Igualmente se alcanzaron consensos en la valoración crítica de las reformas por las cuales ha transitado la educación. Las lecciones aprendidas obligan a proponer la realización de estudios en profundidad y de largo alcance que permitan evitar la improvisación de soluciones en la instrumentación de propuestas de innovación educativa. Un ejemplo de ello lo constituyeron la eliminación de las Escuelas Técnicas en el pasado, por solo reseñar algunas de las que se conjugan con actuales críticas que se hacen a la introducción de reformas curriculares, tales como la propuesta de Liceo Bolivariano, sin un previo y suficiente debate y estudio. Otro tanto podría adelantarse en relación con los cambios de contenido sin privilegiar en su sustentación la argumentación sólida de científicos con larga y amplia trayectoria en cada uno de los distintos campos disciplinarios, sea este el de la historia o de la geografía, el de cualquier otra disciplina cuyo enfoque e interpretación se aspire modificar.

Los mayores consensos alcanzados giraron en torno a la necesidad de evaluar el impacto educativo real de las misiones educativas, como experiencia de educación no convencional, en función de las transformaciones, los resultados concretos y los avances alcanzados en los aprendizajes de las personas que han estado participando de ellas desde la perspectiva de la inclusión y la equidad. Se planteó como indispensable la verificación de los logros y de los resultados con indicadores de desarrollo cognitivo y social claramente definidos, pues en el caso que los hubiere, se debe contemplar la posibilidad de incluirlos en la escolaridad formal.

Antes de pensar en nuevas posibilidades, hay consenso en que se requiere un profundo proceso de evaluación dirigido a salvaguardar políticas, programas o proyectos que a lo largo del tiempo, han demostrado ser eficientes en la consecución de sus objetivos. La diversidad también debe adquirir expresiones concretas y prácticas más allá del discurso y del reconocimiento de su existencia.

Papel primordial se le confiere a la educación superior un papel primordial en la formación docente, a los fines de la promoción de la calidad como estrategia para transformar en una realidad concreta, la disminución de los índices de abandono de la escuela por parte de los y las estudiantes. Es de aceptación general que a pesar de la crisis de la institución escolar, hasta el presente, no se conoce ninguna otra que la sustituya. Por consiguiente, se trata de edificar diferentes opciones que hagan posible la mayor inclusión de estudiantes en las instituciones creadas con fines educativos y su traducción tanto en la incorporación de toda la población que debe estar en ella como en la oferta de oportunidades para el desarrollo personal y colectivo.

c) Discensos y controversias

Dos visiones pudieron ser diferenciadas durante los procesos de intercambio y diálogo, en cuanto a la igualdad de oportunidades como componente que subyace a la equidad. Una primera coloca el énfasis en la garantía de igualdad de condiciones para llegar a la igualdad de acceso. La otra, considera que la igualdad de acceso es previa para asegurar la puesta en práctica de estrategias diferenciadas que conduzcan al aprovechamiento de las oportunidades. Esta última es la que ha prevalecido a lo largo de nuestra historia educativa y hasta ahora se ha mostrado insuficiente para lograr equidad. En términos del ejercicio de la gestión educacional y a pesar de que atienden a las mismas finalidades, esta diferencia de visiones, aparentemente sutil, conduce al diseño de políticas, estrategias y programas distintos.

La controversia fundamental se ubica en el ¿cómo alcanzar la igualdad y la equidad? como un derecho humano y como principio fundamental y ético de nuestras finalidades sociales.

Otro importante aspecto de la controversia lo constituye el reconocimiento de ¿quiénes son actores? y ¿en quién recae la responsabilidad de la acción educativa? Una corriente visualiza a la institución escolar centrada en la gerencia. En contraste, otros la interpretan como la confluencia de una comunidad de actores con igual jerarquía de derechos y por consiguiente, con la misma capacidad y competencia para determinar qué

es importante desde el punto de vista educativo y a cuáles prioridades debe atender el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ambas posturas pueden ser complementarias si logramos esclarecer la vía para promover la inclusión, sin ser excluyentes en el cómo. Todos los actores tienen algo que decir y que aportar en el contexto escolar. Conciliar esta participación es parte del desafío que tenemos que asumir para hacer de la escuela un espacio de compromiso y articulación con el entorno, sin que por ello pierda su condición de centro académico en el cual debe prevalecer la búsqueda de excelencia y la promoción de los ciudadanos vinculados a ella.

Los grandes temas de una agenda de transformación para una educación con equidad

Antes de enunciar los grandes temas y a manera de premisa inicial en la que coinciden las opiniones recabadas independientemente de las visiones particulares que se adopten, es necesario reseñar que Venezuela está transitando por procesos de elaboración de nuevos paradigmas sociales difíciles de conciliar, sin que los contenidos emergentes se identifiquen con el pasado y reconozca en él, la solución de los problemas del presente. Esta situación de conflictos de enfoques y posiciones dificulta la construcción de consensos y de acuerdos negociados sobre las políticas públicas y las finalidades de cada una de las acciones que se despliegan desde una determinada gestión de gobierno.

Uno de los elementos que caracterizan este escenario se evidencia en la marcada tendencia del discurso oficial actual hacia la reconstrucción de valores ligados a lo popular y a la búsqueda de la elaboración de un imaginario sustitutivo de aquellos que hasta ahora han servido de fundamento a la racionalidad y la lógica con las que, tradicionalmente, hemos entendido la realidad y estructurado nuestras expectativas. La elaboración de nuevos códigos y simbologías generan interpretaciones, referentes y visiones del imaginario colectivo que no son bien comprendidas e interpretadas por el conglomerado social y que, lógicamente conduce a nuevas formas de exclusión social cuyo rasgo fundamental alude a la diferenciación en dos grandes grupos. Unos se consideran dentro del llamado proceso. Otros sienten vulnerado su derecho a participar en la definición de los cambios y se no se perciben identificados con los procesos sociales y políticos que se adelantan y con la expresión de las políticas públicas que los encarnan.

Estas consideraciones de orden político necesitan constituir materia de reflexión entre los actores de la educación. La gobernabilidad, la cohesión social y la posibilidad de visualizar un futuro común para todos dependerán de la capacidad de negociación y

aceptación que proceda de los órganos de poder públicos y de lo que puedan impulsar los diferentes grupos de asociatividad en el entorno educativo.

Más allá de la discusión político- ideológica que subyace en el orden político institucional -cuya resolución sigue pendientes- en este entorno particular fue posible deslindar algunos temas de agenda en los que convergen ambas posturas sobre la educación del país.

En primer término vale apuntar que hay convergencia la imperiosa necesidad de un adquirir un conocimiento profundo de las realidades concretas en las que el hecho educativo toma lugar, si se desea adelantar una política educativa centrada en la equidad, cuyas bases se fundamenten en el desarrollo de las capacidades humanas y en la profundización de nuestras particularidades sociales y culturales. Retomar el estudio, la investigación y la construcción de alternativas sobre fundamentos teóricos y conceptuales renovados acerca de la educación, hace necesario enriquecer no sólo esos fundamentos sino también los instrumentos de los que nos servimos para ponerlos en práctica y para evaluarlos.

Además de los pronunciamientos públicos de actores relevantes al momento de orientar el curso de la educación en el país, durante el proceso de intercambio y de diálogo que hemos sostenido y apoyado, pudimos delimitar un conjunto de ejes temáticos que recogemos a continuación.

a) Dilemas inherentes a los fines de la educación para un modelo de sociedad no definido.

Una de las conclusiones mas importantes y que condiciona el resto de los abordajes que podamos hacer en materia educativa deviene de la convicción de que mas allá de las bases que establece el texto constitucional, en los actuales momentos no disponemos de un modelo político social desarrollado que sirva de referente sobre el cual debatir y llegar a acuerdos mínimos.

La diversidad de paradigmas del desarrollo y del bienestar conduce a visiones diferentes sobre lo que se debe hacer en educación y sobre lo que debe ser considerado prioritario. Esos paradigmas en confrontación dificultan el logro de consensos, si en éstos no median las negociaciones en el ámbito de lo político e institucional que sería necesario solventar.

Una manifestación de esta realidad lo constituyen los vaivenes a los que ha estado sujeta la discusión de la Ley Orgánica de Educación. Luego de ser aprobada en Primera Discusión por la Asamblea Nacional, a su texto se le introdujeron cambios sustanciales que modificaban la base de acuerdo alcanzada en la primera fase de la negociación.

La polémica y la confusión se agudizan gracias al vacío legal que se genera en ausencia de un instrumento normativo adaptado al nuevo texto constitucional y a las discrepancias que se plantean entre la Ley vigente y a las orientaciones políticas que se le imprimen desde el organismo rector. Todo ello se convierte en un obstáculo para avanzar en la construcción de consensos en otros aspectos del quehacer educativo que dependen estrechamente de esas decisiones pendientes.

Estamos ante el manejo de códigos conceptuales y referentes mentales disímiles con respecto al modelo de sociedad al que se aspira. Sus efectos sobre la educación se dejan sentir rápidamente, por ser una de las áreas más vulnerables, complejas, susceptibles y dependientes de la concepción política y doctrinaria que subyace a todo proyecto social.

El paradigma de sociedad futura involucra todas las dimensiones de lo educativo. Efectivamente, la educación es responsable de la conformación de la cultura básica (valores y referentes) que nos identifica como miembros iguales de un grupo social. Si ese constructo social no es compartido, se fractura la cohesión social y se compromete la gobernabilidad.

Igual cosa puede adelantarse en referencia a los saberes y haceres que se consideran deseables para el conjunto de la sociedad. Saberes y haceres que se construyen colectivamente a lo largo del tiempo y que suelen estar asociados a una manera de producir, a una manera de vivir y de compartir con otros. Aún cuando los principios abstractos se mantienen, las bases del consenso social, su correspondiente operacional y práctico acepta interpretaciones diferentes que no tienen hasta ahora punto de encuentro.

Estamos en el tránsito de un paradigma educativo que cumplió sus finalidades y que ya no satisface los requerimientos de una sociedad diferente a la que se aspira y que tiene sus repercusiones en lo político, lo económico, lo cultural y lo social.

La política educativa es transversal a todas las políticas públicas. No es posible visualizar lo educativo aislado de los otros procesos sociales y económicos tales como la salud, la vivienda, el ambiente. Fue inquietud generalizada la ausencia de información y de datos que permitan saber con certeza cual es la situación social de la Venezuela de hoy. Si

nos referimos a los datos existentes encontramos contradicciones entre las fuentes nacionales con aquellos resultados que arrojan estudios internacionales.

La introducción de valores, simbologías y códigos asociados a la prefiguración de una nueva iconografía nacional sustitutiva de la que tradicionalmente había compartido la sociedad venezolana, la militarización y la presencia de propósitos explícitos de ideologización de la educación, en un controvertido entorno social y político hablan de la fragilidad de las bases del acuerdo social sobre el que se asientan las transformaciones que se quieren realizar para el conjunto de la sociedad. Todos estos factores se convierte en obstáculos para asumir con claridad de objetivos los grandes retos que nos plantean la superación de la pobreza y la inclusión social tanto de los pobres como de aquellos discriminados por razones étnicas, de género o políticas.

b) El papel del estado y la construcción de formas eficaces para el ejercicio autónomo de la participación ciudadana tanto en las decisiones de políticas públicas educacionales como en los servicios educativos.

Sin desconocer la importancia del Estado en su condición de órgano rector en materia educativa, resulta indispensable repensar los modelos de participación efectiva de los ciudadanos en la gestión escolar. No es concebible un sistema educativo dirigido, controlado y vigilado por un ente burocrático central, en el contexto de una democracia participativa, en la que además se revaloriza lo local como proceso de construcción de capital social y se aspira a una educación contextualizada.

Construir formas para el ejercicio autónomo de la participación ciudadana es un reto importante, quizás uno de los más significativos, debido a que nuestro contexto social y escolar reproduce formas de autoritarismo, de irrespeto a las diferencias y de intolerancia que deben ser erradicadas. Para profundizar la democracia como modelo político y reconstruir las bases de la convivencia social, se requiere del compromiso del conjunto de la sociedad. Un compromiso para abocarse a la construcción permanente del diálogo, el reconocimiento y la valoración del otro, la identificación de nuestros valores mas arraigados y la recuperación de aquello que compartimos como sociedad para que ésta pueda ser renovada

En este marco, corresponde a los órganos del poder –Asamblea Nacional, Ministerios del Ejecutivo, agrupaciones de la sociedad organizada y a particulares- la construcción de los canales para que la educación encuentre formas de expresión plural y diversas, en armonía con el entorno social, cultural y político en el que se ubica cada uno de los centros

educativos. Al mismo tiempo, habrá que reconocer y valorar la importancia de lo global y asignar el espacio que corresponde al conocimiento en el desarrollo del mundo moderno. Conciliar lo local, lo global, lo cultural, lo valorativo y los modos de convivencia, son cuestiones que adquieren expresión concreta y presentan interrogantes diferentes en cada ámbito particular. Repensar y profundizar en el conocimiento de nuestra sociedad es sin duda el primer paso para, en la diversidad, construir el camino hacia el futuro, teniendo como meta la búsqueda de la equidad y la profundización del ejercicio de las libertades humanas.

Una visión renovada del “Estado Docente” debe obligar a la búsqueda de las estrategias adecuadas para conciliar las distintas demandas a las que las instituciones educativas deben responder para hacer de la equidad una realidad. Narváez⁸⁷ refiriendo al Estado Docente, señala: “Si en verdad estamos convencidos de la gran importancia del conocimiento en el mundo de hoy así como del papel que juega la educación en su producción y distribución, el Estado está obligado a redimensionar su rol en materia educativa. Sin abandonar su papel rector, la acción del Estado es clave para combatir el nuevo tipo de inequidad antes mencionado. Pero eso sí, sin caer en exacerbaciones de esa rectoría que lleven a la muerte de la dimensión política requerida para cumplir exitosamente el papel que ahora se le exige. Es decir, no sólo debe descartar la posibilidad de ceder terreno ante enfoques de corte neoliberal, sino que debe rechazar también lo que aconseja el fundamentalismo autoritario: que las decisiones educativas sean tomadas sólo por quienes tienen en sus manos el aparato del Estado, con exclusión del pluralismo y el debate. Así, el Estado está llamado a asumir una doble responsabilidad: por un lado, propiciar y hacer posible procesos de negociación y concertación política con todos los actores sociales para la toma de decisiones educativas; y, por otra parte, procurar la equidad sin menoscabo de los intereses generales.”

Esta visión contrasta con el planteamiento formulado por el Vicepresidente de la República, José Vicente Rangel⁸⁸, quien en declaración remite el dilema a la discusión ideológica al señalar: “Educación para la derecha o Educación para la Revolución”. Esta declaración hace pensar en una visión de la gestión de lo público que confunde el papel del gobierno con el papel Estado y que, en la práctica, remite a una interpretación parcial de lo educativo que, de imponerse por la vía del ejercicio del poder, se convierte en una limitante para la construcción de consensos sociales sólidos y para la participación desde la diversidad de visiones y de pluralidad de situaciones.

⁸⁷ Eleazar Narváez. Repensar el Estado Docente. Vicerrectorado Académico. Lo Mejor de la Academia para la Academia. Boletín periódico. Universidad Central de Venezuela.

⁸⁸ José Vicente Rangel. Vicepresidente de la República. Declaración Pública del 2 de noviembre de 2006 en el Teatro Teresa Carreño.

c) La recuperación de la institucionalidad a favor de la equidad

Vale reiterar que la educación y su institucionalidad generalmente se diseñan en función del tipo de sociedad al que se aspira, independientemente de la eficacia con la que se alcancen esos propósitos. A pesar de la diversidad es posible encontrar en la sociedad elementos cohesionadores, homogeneizadores y aglutinadores de los esfuerzos del colectivo en favor de la consecución de ese modelo referencial de sociedad al que se aspira.

En las actuales circunstancias y ante la incertidumbre en torno al modelo social que tendrá continuidad, la institucionalidad del sistema educativo se debilita y pierde fuerza por cuanto no se tiene claridad en relación al modelo económico y cultural el cual la educación debe soportar.

Hoy nos encontramos ante estructuras organizacionales rígidas que regulan la acción educativa y los cambios estratégicos y operativos que se introducen ocurren fuera de su ámbito de acción formal. Es así como las Misiones, sus formas de operación presupuestarias y reguladoras de la actividad académica, no respetan las mismas normas establecidas para la educación regular, dando lugar a una dualidad que debilita la institucionalidad, no obstante su incorporación al modelo organizativo del órgano rector.

Ahora bien, esta decisión probablemente reside en la descalificación de las estructuras tradicionales para responder con el dinamismo necesario a los programas que desean ponerse en marcha en condiciones y bajo criterios de contingencia que excluyen los mecanismos ordinarios y establecidos para el ejercicio docente, los sistemas de protección y contratación laboral entre otras formas institucionalizadas al interior del cuerpo educativo del Estado.

Independientemente de la urgencia, cuando estas decisiones se prolongan en el tiempo conducen irremediabilmente a nuevas formas de exclusión. Mientras unos participan, otros son relegados porque son sujetos de normas, derechos y obligaciones diferentes. Este quiebre de la institucionalidad perjudica la escuela regular y beneficia el establecimiento de sistemas laxos, muy flexibles, dinámicos pero con efectos negativos sobre la estabilidad del trabajo y la calidad de quienes se colocan al servicio del sistema educativo nacional.

Es por esta vía por la que se han visto desplazados los criterios de selección de docentes, los mecanismos tradicionales de ascenso y por consiguiente, el ejercicio profesional de la carrera docente. Desgraciadamente se repiten políticas instrumentadas en

el pasado, altamente responsables de la pérdida progresiva de calidad y pertinencia de nuestras instituciones educativas y de sus resultados en términos de aprendizajes. Hay que recordar que la incorporación masiva de no graduados en la actividad docente en los períodos de expansión violenta del sistema educativo generó una ilusión de inclusión social que culminó poniéndose en evidencia con la conformación de circuitos de acumulación de excelencia y de carencia que aún sobreviven en el sistema escolar venezolano.

Esta constatación pone en evidencia la necesidad de repensar modelos con flexibilidad suficiente y contextualizada al país, a fin de incorporar estrategias innovadoras al sustrato institucional, en el marco de normas aplicables a todos los componentes del sector. Es decir, asegurar una educación pública de calidad para todos, para conferirle al accionar eficacia y efectividad, aún dentro de un proceso de transformaciones. La incorporación de formas diversas de operación educativa, sean éstas Misiones, opciones en el marco de educación permanente, de adultos u otras, para ser subsidiarias al principio de equidad y de fomento del desarrollo de las capacidades humanas, deben responder a criterios homogéneos de calidad y cantidad respetando la diversidad de contenidos y prácticas.

A este respecto es importante tener presente recomendaciones como las que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: “Apuntar a logros en cobertura y progresión no garantizan necesariamente calidad, equidad, y eficiencia, pero tienen relación estrecha con éstas. Primero, porque a mayores logros mayor equidad, dado que lo fundamental es ampliar a toda la población mayores oportunidades para avanzar a lo largo del sistema educativo, reduciendo las desigualdades que se derivan en las trayectorias laborales posteriores por efecto de las brechas en capital humano, sobre todo expresado en años de educación formal. Cuanto más rápido se avance en cobertura universal de enseñanza básica y, cada vez más, enseñanza secundaria, más probabilidades hay a futuro de contar con sociedades con menos pobres y menos segmentadas en términos de ingresos, productividad, acceso a información, capacidad ciudadana y participación en el intercambio comunicativo. En relación a la calidad, es claro que los logros medidos en años de escolaridad no garantizan aprendizajes efectivos. Es posible que en términos de aprendizaje, cuatro años de educación formal en países de la OCDE equivalgan a seis años en países rezagados. Pero con todo, hay una relación directa entre más años de estudio y más aprendizajes. Claramente, la progresión en años es un logro

que debe complementarse con acciones que permitan imprimir mayor pertinencia y efectividad a lo que los educandos aprenden en la sala de clases.”⁸⁹

Las opiniones de la Asamblea de Educación, organización no gubernamental que ha tenido una activa e importante participación en el debate de las ideas educativas en Venezuela recoge, en buena medida, la visión de un contingente significativo de opiniones en torno a lo que debe prevalecer en la institucionalidad del Estado, al momento de satisfacer la aspiración de que todos podamos disponer de una educación de calidad, base del desarrollo sustentable y de la democracia social y política. Al respecto apuntan lo siguiente: “Promover la “igualdad de condiciones y oportunidades” para todos y el “acceso, prosecución y culminación” de todos, tal como señala el artículo 103 de la Constitución, debe hacerse procurando que todos aquellos a quienes se incluya en los servicios educativos regulares y en nuevas modalidades, reciban una educación de verdadera calidad y “con servicios suficientemente dotados” y con docentes “de comprobada idoneidad académica” (artículos 103 y 104 de la Constitución). Hay que promover procesos de integración al sistema regular de los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, salvaguardando su dignidad, evitando cualquier tipo de discriminación y proporcionándoles las ayudas necesarias para que construyan aprendizajes de calidad.”⁹⁰

Uno de los pilares de la institucionalidad escolar, independientemente de sus deficiencias lo constituye el docente formado especialmente para cumplir con las tareas que corresponden de acuerdo a las particulares características etareas asociadas a los niveles y las modalidades.

Resulta entonces, indispensable recuperar la profesionalización de la carrera docente y rescatar los criterios de selección por concursos en los que prive la maestría y el dominio del oficio como criterio para el ejercicio docente.

El impacto de la desprofesionalización y la fragmentación de la carrera, el interinato como solución para los que menos tienen además de fortalecer circuitos de menor calidad para los que menos tienen, incide negativamente en la pérdida de legitimidad del conocimiento formal adquirido y profundiza aquella tendencia a remitir para el ejercicio de la docencia que ya se visualizaba desde los años 90 a quienes no tenían oportunidad de ingresar en otras disciplinas.

⁸⁹ CEPAL - SERIE Seminarios y conferencias. Op. Cit.

⁹⁰ Asamblea de Educación. 20 tesis educativas. 24 de marzo 2006. www.asambleadeeducacion.org.ve

En el marco de esta reflexión es preocupante las declaraciones públicas del Ministro de Educación cuando afirma ante los medios de comunicación social que “Cada maestro tiene que estar casado con el modelo de república, y nuestra ideología política tiene como objetivo construir la ideología socialista del siglo XXI” privilegiando para el ejercicio de esta actividad criterios de orden político e ideológico en detrimento de los que corresponden a una buena formación profesional además de que contravienen principios constitucionales al plantearse como uno de los propósitos adoctrinar a través de la red educativa.

Reiteramos en relación a estas orientaciones de política educativa que la educación en libertad implica posibilidad de escoger entre múltiples opciones; derecho que se ve constreñido cuando se limita la posibilidad de dejar discurrir sin restricciones las ideas y colocar tanto la información como el conocimiento al alcance de quienes tienen el derecho de escoger sus cursos existenciales sin limitaciones, mas allá de las que impone la convivencia y el respeto a los demás.

d) La pertinencia de las instituciones escolares: su organización y estructura articulada a las necesidades de formación y al servicio de la comunidad y de los ciudadanos

Podemos hablar de pertinencia en la educación como componente teórico base sobre el cual se construye la institucionalidad. Sin embargo, el salto entre pertinencia como principio y su operatividad no es un reto siempre fácil de superar. Podemos decir que aspiramos y deseamos una educación pertinente pero, al llevar el principio a la práctica, seguimos lejos de alcanzar esos propósitos.

Hoy se plantean nuevos desafíos: articular lo local a lo global, preservar la cultura y, simultáneamente, incorporar los códigos de la modernidad y como prerrequisito para el desarrollo de las libertades humanas, preservar el derecho a escoger formas de vida y proyectos existenciales diferentes.

La vía para diseñar el modelaje de las distintas instituciones ha dado lugar a respuestas de muy distinto tipo. Todas ellas refirieren a interpretaciones diversas de lo que constituye el ámbito comunitario, en el entendido de que cada noción involucra un sentido de membresía o pertenencia y un territorio o espacio físico determinado en el cual se dan las operaciones y las interrelaciones sociales. En oportunidades, lo local refiere al ámbito municipal, en otras a los centros poblados y en otras, a quienes son parte de una asociación, un grupo o una escuela en particular. Esta laxitud en la definiciones dificulta establecer reglas de juego claras para determinar ¿quién es miembro?, ¿quién participa?,

¿quiénes son los órganos de representación de las comunidades y cómo se delimita en el plano formal lo comunitario?

En Venezuela, las expresiones organizativas de lo local aún están en proceso de diseño. De allí que sea un asunto por resolver, la compatibilización de las interpretaciones y la indagación sobre sus implicaciones tanto para la forma de gestionar las escuelas como para otros ámbitos de la vida local comunitaria.

Asumir lo local como referencia para definir lo que es pertinente, significa una innovación y una transformación radical de la lógica tradicional de los sistemas educativos que operan en el mundo, rompiendo con la tendencia histórica y con las bases de su conformación. Vale recordar que la institucionalización de la educación como centros de aprendizajes es un producto de la revolución industrial. La conformación progresiva de Estados Nacionales generalmente se articuló a la necesidad de formar masivamente a grupos de la sociedad para que asumieran los retos de la industrialización y la conducción de sus pueblos. Ello permitió la configuración de sistemas nacionales y luego instituciones educativas esparcidas por los respectivos territorios, cuyos impactos positivos se evidenciaron en el avance acelerado y el crecimiento de los países en armonía con el modelo de sociedad urbana e industrial de la época. Desde ese momento hasta el presente las instituciones educativas han sufrido procesos de adaptación y actualización conservando la esencia de sus finalidades. “Pero según el modelo ideal que presidió su conformación histórica no son instituciones verdaderamente "territorializadas", sino eslabones de una cadena homogénea porque tiene una función homogeneizadora. Es el sistema el que "inventa y da forma" a su territorio y no éste el que la "informa".⁹¹

A propósito de esa relación que imbrica lo local y lo comunitario con el proyecto educativo aún en discusión en la Asamblea Nacional venezolana, Luís Acuña explica⁹² “Lo que está planteado es que la comunidad educativa tradicional dé cabida a un proyecto del colectivo. Será la comunidad de la escuela quien determine esa participación. Está la garantía que tanto padres y maestros serán celosos del ingreso de quienes tengan una idea. Si se plantea la arborización de la comunidad o la ayuda a los desamparados no creo que haya resistencia a iniciativas de esa naturaleza”.

Justamente y a propósito del modelo educativo pertinente las posturas se nutren de planteamientos doctrinarios diversos. Unos, aquellos que refieren al proyecto político y a la

⁹¹ **Emilio Tentí Fanfani.** Notas sobre escuela y comunidad. Documento presentado en el Seminario Internacional Alianzas e Innovaciones en Proyectos Educativos de Desarrollo Local. Reflexiones desde la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje. IPE/UNESCO, Buenos Aires, 20 de Mayo de 2004.

⁹² Luís Acuña. Presidente de la Comisión de Educación y Cultura de la Asamblea Nacional. “Reducimos EL Ruido” Declaraciones del 05 de marzo de 2006

filosofía que lo sustenta y entienden la educación como el instrumento para modelar el ciudadano para la sociedad que queremos y que, en palabras del Ministro Istúriz remiten al modelo de ciudadano y de republicano de un nuevo hombre en sintonía con el proyecto de sociedad que se quiere.⁹³ Otros, por el contrario conciben la educación como un derecho y, a su vez, como una oportunidad para desarrollar capacidades que permitan escoger entre opciones diferentes. Aunque con inspiración doctrinaria diferente, al modelo homogeneizador tradicional se opone el modelo liberador y de respecto a las pluralidades doctrinarias y filosóficas que conviven en la sociedad.

La contrastación entre ambas posturas se refleja en las declaraciones de algunos de sus voceros. Desde la visión oficial, el Titular de Educación expone que "...queremos formar un nuevo republicano que no discrimine, que se sienta igualitario, que se asuma diverso, es decir que asuma la diversidad porque existen venezolanos que la asumen falsamente, dicen somos diversos, pero a la vez dicen yo soy gente y lo demás es perraje...". Explica que para lograrlo, hay que revisar los contenidos en nuestro sistema educativo, "...nos toca reconstruir la enseñanza de la historia, reorganizar los contenidos, atendiendo el carácter pluricultural y multiétnico de la sociedad venezolana. Nosotros somos la unidad en la diversidad, entonces los contenidos educativos deben ser diversos, no pueden ser de una sola tendencia. Se habla del mestizaje para obviar la existencia del negro, y el indio, y existe. El mestizaje no elimina la presencia de otros grupos étnicos en la sociedad venezolana, recordemos que somos una sociedad multiétnica".⁹⁴

Igualmente señala que "Se avanza en la construcción de una nueva concepción y estructura de la educación venezolana: la educación bolivariana, como continuo humano, definida y concebida desde lo humano (educación inicial, maternal y preescolar; educación del niño y la niña; educación del (la) adolescente; la educación del (la) joven y la educación del (la) adulto (a)). Por ello, la nueva estructura responde a esa concepción: Simoncito, Escuela Bolivariana, Liceo Bolivariano, Escuela Técnica Robinsoniana, Universidad Bolivariana".⁹⁵

Otras visiones, por el contrario sostienen que "El acervo doctrinal de la educación venezolana se basa primariamente, aunque no exclusivamente, en los aportes de Simón Rodríguez y Simón Bolívar, en cuanto que ambos colocaron a la educación del pueblo como la base fundamental de la creación y permanencia de una república civilista, justa, próspera e independiente. Además de ellos, nuestra filosofía política de la educación y

⁹³ Aristóbulo Istúriz. Liceo Bolivariano.2006. Video. www.med.gob.ve

⁹⁴ Aristóbulo Istúriz. Prensa Presidencial. 19 Mayo 2006. Radio Nacional de Venezuela.

⁹⁵ Lineamientos del Ministerio de Educación y Deportes. Liceo Bolivariano. 2006. P9 www.portaleducativo.edu.ve

nuestro pensamiento pedagógico se nutre de las concepciones y de la praxis en materia educativa de muchos otros venezolanos. Somos los continuadores de una tradición que, además de los aportes de Bolívar y Rodríguez, cuenta con los de José María Vargas, Cecilio Acosta, Martín J. Sanabria, Egidio Montesinos, Rómulo Gallegos, Luís Beltrán Prieto Figueroa, Mercedes Fermín, José María Vélaz, Belén San Juan, Francisco De Venanzi, entre otros. Por consiguiente, ...se debe garantizar, como uno de los fundamentos de nuestra educación, tal como afirma el artículo 102 de la Constitución, el respeto a todas las corrientes del pensamiento. Ello implica, entre otras consecuencias, que los pensa de estudio no se pueden sesgar en pro de ideología alguna y que el Estado debe garantizar el respeto al ideario pedagógico de los centros educativos y a la libertad de conciencia de los educadores. Hay que potenciar la dimensión multicultural e intercultural del currículo y de la práctica educativa, valorando las diferentes culturas.”⁹⁶

No obstante y a pesar de las visibles discrepancias, es altamente coincidente la tendencia a valorar la dimensión multicultural en la educación como una manera de colocar lo local en el centro de las inquietudes.

Las maneras de llevarlo a la práctica y las formas como estas ideas pueden cobrar forma aún están en discusión. Es el momento de repensar y construir los caminos para hacer de esas ideas de transformación social una realidad. Profundizar en el estudio de algunas iniciativas para identificar sus aciertos y desaciertos es una manera de avanzar en esta dirección. La Misión Vuelvan Caras quizás pueda dar algunas luces sobre como se puede articular lo local con lo social y lo productivo en espacios territoriales restringidos.

Todo este examen es parte de un tema inconcluso que debe ser estudiado con detenimiento pues no podemos permitirnos la improvisación de soluciones y hacer cambios que no aseguren un mínimo de éxito en función del resultado que se espera obtener y que quede reflejado en el desarrollo de las potencialidades de la gente.

e) Insuficiencias de una política de inclusión educativa desarticulada de una visión integral de lo humano, lo social y lo económico.

Uno de los grandes retos que tenemos por delante y para el cual no hay respuestas definitivas, refiere a cómo solventar las carencias acumuladas para que, efectivamente, se esté en condiciones de escoger una opción de vida que permita ser productivos, convivir, crecer personalmente y desarrollarse en libertad.

⁹⁶ Asamblea de Educación. 20 Tesis Educativas. www.asambleadeeducación.org.ve

La respuesta convencional a la que hemos recurrido, suele germinar lentamente debido a los cambios en las percepciones y expresiones de los pueblos, así como por su empoderamiento para asumir compromiso y responsabilidades consigo mismo, con la sociedad y con su entorno. Es innegable que Venezuela y buena parte de los países del continente americano viven un momento de efervescencia que viene gestándose desde hace más de tres décadas. Uno de los grandes desafíos es canalizar positivamente las aspiraciones de los pueblos a la participación y lograr mejores condiciones de vida. Ese germen representaría una oportunidad de transformación, si al lado de las aspiraciones se colocan las herramientas para que pueda consolidarse mayor capital social, mayor autonomía y compromiso ciudadano, mayores deseos de aprender y superarse, mayores capacidades para producir haciendo y mayores capacidades para vivir en paz.

Es también importante reconocer el esfuerzo desplegado por el Estado, tanto en Venezuela como en otros países del continente, para promover la organización de los ciudadanos y hacer más accesible las políticas públicas y entre ellas la educativa. El recorrido transitado es corto y el gran reto consiste en preservar la autonomía de las organización de participación ciudadana respecto de la tutela del Estado.

Algunas experiencias hablan de las posibilidades de armonizar y entrelazar programas y conformar una unidad en escala comunitaria y local que permita potenciar los esfuerzos. No obstante, persisten las tendencias centralizadoras y dirigidas a diseñar programas y políticas descontextualizadas. En este campo es necesario estudiar y extraer lecciones orientadoras de las pocas experiencias exitosas acumuladas en los últimos quince años.

La sectorialización y fragmentación institucional dificulta la construcción de programas integrales contextualizados en función de las particularidades de cada una de las distintas localidades. La descentralización y el diseño de proyectos y unidades administrativas con alcances locales y comunitarios, territorialmente definidos, constituye la experiencia más exitosa que nos arrojan países desarrollados y menos desarrollados. Colombia, Chile y México pueden servirnos de referencia para el rediseño de la institucionalidad local y de programas articulados a las escuelas, y a sistemas de salud que favorezcan el mejoramiento de las condiciones de vida de la población y aseguren una mayor oportunidad de acceso a todos y todas, particularmente, a los estratos más pobres y a las zonas de difícil acceso por la ausencia de adecuados sistemas de transporte. Experiencias que tejan una red entre los diferentes servicios a considerar para que los programas puedan tener impacto positivo a corto y mediano plazo. En este orden de ideas,

fortalecer la institucionalidad local de los órganos del Estado, valga decir en el caso venezolano, Municipios y Estados Federales es una precondition para la construcción de respuestas territoriales integrales, contextualizadas y en las que la participación de las comunidades en la gestión pueda pasar del discurso a la realidad.

f) El diseño curricular para el desarrollo de capacidades humanas

Es indudable que la humanidad está viviendo momentos de transformación en muchas dimensiones, este fenómeno requiere un abordaje, aunque sea breve, de las corrientes de pensamiento que impactan las visiones del mundo que coexisten hoy día. Esta visita es fundamental para la comprensión de las múltiples realidades que impactan a los seres humanos, incluyendo la educativa. Al respecto podemos observar que se mantiene vigente una corriente de pensamiento inmersa en enfoques positivistas, que valoran la objetividad, el análisis y la razón, que ofrecen una concepción del mundo dividido en parcelas, como las herramientas más valiosas para abordar estas realidades. Estamos convencidos que este pensamiento ha contribuido y continúa influyendo en una concepción dualista del mundo y sus relaciones, tal como el lenguaje lo refleja: lo positivo y lo negativo, lo adecuado y lo inadecuado, responsable e irresponsable, etc., es decir un mundo concebido a través de opuestos y contradicciones. Por otra parte, propuestas emergentes representan una alternativas a la visión de partes, que añaden otros procesos mentales a la racionalidad característica de los planteamientos de la filosofía positivista y que nos llevan a superar la división en partes, lo cual en el ámbito educativo se ve representado por la inter y transdisciplinariedad, por la complejidad como complemento de la simplificación de los fenómenos y con la incorporación de visiones holistas. La situación de la coexistencia de diferentes epistemologías no puede ser ignorada por quienes diseñan planes de estudios, más aún quienes intentan hacerlo en el marco del desarrollo de competencias.

En la siguiente reflexión se contrastan dos tipos de enfoques que en lugar de ser considerados como excluyentes, son en realidad complementarios:

- El primer punto que un currículo basado en competencias necesita considerar es la inclusión de nuevas ideas sobre las realidades (sociales, educativas, económicas, ambientales, culturales, etc.), mientras el enfoque positivista plantea que fuera de nosotros existe una realidad independiente, hecha, terminada, objetiva otros plantean que por lo contrario, somos parte de las realidades que nos rodean, no estamos separados de ellas. Si creemos que somos inseparables de las múltiples

realidades donde estamos inmersos, esto nos hace considerar que al planteamiento dualista de *objetividad-subjetividad*, podemos añadir la existencia de una intersubjetividad; es decir, el que diseña el currículo es parte de él tanto como el que lo recibe y aprende.

- El planteamiento anterior nos lleva a considerar que la explicación de los fenómenos es multicausal y que las tendencias de simplificación de la información y conocimientos en las ciencias y las humanidades no reflejan las realidades. De estos planteamientos se deriva la necesidad de desarrollar competencias de carácter genérico que permitan manejar estos procesos.
- Otra competencia genérica importante es el manejo de la incertidumbre, situación que se ha convertido en algo normal en estos tiempos de cambios y transformaciones aceleradas. De esto se deriva la necesidad de poder manejar los conceptos de control, caos y orden; y experimentar que el orden no es sinónimo de control y que el primero se mantiene por movimiento y no por lo estático.
- De igual manera un currículo centrado en competencias necesita saber que el dualismo que lleva a posiciones opuestas también necesita del pensamiento complementario para la construcción de terrenos comunes.
- Asimismo se necesita clarificar que un conjunto de datos no constituyen por sí mismos información y que un currículo basado en datos se encuentra calificado como de primera generación porque se hace necesario que los datos adquieran estructura para convertirse en información; y que la información no es conocimiento si ésta se recibe de manera pasiva, por lo que el o la que observa y aprende necesita descubrir y hacer suya la información para generar nueva información y construir conocimiento.
- Y finalmente el conocimiento puede quedarse aislado, en manos de expertos y fuera del alcance de las personas, por lo que se necesita llegar a la práctica de los saberes como está expresado en el Informe Delors⁹⁷, extendiendo la etapa del conocimiento como privilegio de unos pocos a todos.

⁹⁷ Jackes Delors y otros, La educación encierra un tesoro. Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, 1996

En consecuencia, la dificultad y el desafío están en el diseño de modelos curriculares y de estrategias que hagan posible el desarrollo de las capacidades humanas, teniendo en consideración los avances en las nuevas visiones de la realidad y el peso de la sociedad del conocimiento y que exprese en la práctica, de acuerdo al contexto, a las edades y a los respectivos niveles de maduración emocional e intelectual que ellas implican. Hasta ahora, el esquema disciplinar es el único que ha encontrado expresión concreta. Construir la transición hacia la interdisciplinaridad y la transdisciplinaridad así como para hacer viable el enfoque de capacidades funcionales es un proceso delicado, que no admite improvisaciones y que requiere que se le construya factibilidad con el concurso de profesionales de distintas ramas para intentar construir la integralidad a partir de las parcialidades de las que disponemos y conocemos.

Cualquier transformación que se acometa en esta dirección debe tener presente la importancia de conjugar lo local con lo global para preservar igualmente el valor social de las certificaciones y su homologación con las que existen en el resto del mundo, de manera que el sistema educativo venezolano no quede aislado de las tendencias mundiales. Pues los sistemas vigentes cada vez más se basan en la interconexión y en la continuidad curricular de niveles y modalidades, lo que hace posible que una certificación sea reconocida para realizar estudios de mayor nivel en otros países del mundo ya que se les confiere valor social y económico equivalente.

A manera de sugerencia, la construcción del diseño curricular con las características enunciada podrá realizarse a partir de la secuencia de los siguientes procesos:

- De la transmisión de datos en el aula
- A la articulación de información disciplinaria (unidisciplinar)
- A la construcción de conocimiento (constructivismo en el aula) integrador y la transdisciplinariedad
- A la práctica de los saberes (Delors. 1996)

Queda sin embargo pendiente la reflexión desde una nueva perspectiva de las relaciones entre el mundo de la educación y del trabajo. Con mucha propiedad el editorial de la revista novedades educativas trae a colación que "Las innovaciones que han comenzado a desarrollarse adeudan discusiones de fondo acerca de las terminologías naturalizadas, de las representaciones sociales sobre el rol de la educación y de las prácticas educativas aceptadas, valoradas y promovidas en los '90. Sigue abierta la necesidad de profundizar el sentido del concepto "*competencia*", interpelarlo, completarlo, sostener lo

que sea necesario con relación a su potencialidad y reflexionar acerca del contexto en el que surge, las teorías de las cuales es heredero y, también, complementarlo con otros nuevos sentidos que van emergiendo desde visiones pedagógicas inclusivas que consideran el trabajo como un derecho de la ciudadanía. Los autores de este dossier proponen, desde una amplia mirada de prácticas y tendencias, horizontes posibles sobre la formación para el trabajo para todas y todos en un mundo desconcertante.⁹⁸

g) La extensión de la formación, retos de las nuevas dinámicas del crecimiento.

Los retos de la globalización y la sociedad del conocimiento plantean cada vez mayores exigencias. El dominio de saberes y haceres, es una condición indispensable para alcanzar niveles de productividad elevados que hagan posible la sustentabilidad económica de nuestra economía, mas allá del modelo rentista petrolero al que estamos sujetos.

No es saludable conducir a un reduccionismo que desconozca la necesidad de fortalecer simultáneamente nuestra articulación con el contexto internacional, cuando se pone el énfasis en el desarrollo local. La estrategia para abrir y fortalecer el capital social de las comunidades, en la búsqueda del desarrollo de capacidades asociativas, de nexo y de puente a los fines de contribuir a la construcción de un tejido social enriquecido por fuertes vínculos inter relacionales, de producción y de inserción en los mercados es acertada en la medida en que cree los caminos para la expansión social y económica y para asegurar nuestra integración continental e internacional.

La formación de contingentes de población cada vez mayores, es un rasgo característico de las sociedades desarrolladas. Estamos obligados a competir y, por consiguiente, a propiciar el alargamiento de los años de estudios de nuestros niños, niñas y jóvenes, y a propiciar la culminación de su educación formal en las mejores condiciones posibles. Es bien sabido que el bachillerato y aún más las certificaciones que emiten las Misiones son hartamente insuficientes si las comparamos con nuestros homólogos de países industrializados, donde la población activa cada vez exhibe mayores y mejores niveles de formación que alcanzan la educación superior, bien sea a nivel técnico, tecnológico, científico o humanístico. Es bien sabido igualmente que en los países industrializados el nivel de Licenciatura ya no asegura el acceso a formas de empleo estable y productivo, y que el Cuarto Nivel de la Educación adquiere cada vez más vigencia.

⁹⁸ Revista Novedades Educativas Edición 191. Ediciones Novedades Educativas. Noviembre 2006. ISSN 0328-3534.

Entre nuestras prioridades está el encontrar fórmulas para impulsar un gran movimiento a favor de una educación de masas que nos permita ofrecer calidad y cantidad suficiente.

El mundo moderno ofrece herramientas idóneas para asegurar procesos de formación acelerada y actualizada, inclusive, para aquellos adultos que lo requieren en el marco de la educación permanente.

Las nuevas tecnologías de la información también ofrecen muchas opciones que debemos explorar, a los fines de desarrollar aquellas que sean compatibles con nuestros contextos particulares y con las poblaciones a las cuales que estarían destinadas a atender.

Es significativo tomar en cuenta el diagnóstico que realiza el Consejo Consultivo del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREALC) (2001)⁹⁹ sobre el progreso de la educación en Latinoamérica. Su texto destaca que los resultados insatisfactorios que muestra Latinoamérica son atribuidos a dos problemas centrales. "Por un lado, a la insistencia de la mayoría de los gobiernos en medir el éxito primordialmente en términos de los incrementos de la matrícula y del gasto público en educación; por el otro, al hecho de que pocos gobiernos han logrado introducir reformas sistémicas para responsabilizar a las escuelas ante la sociedad por el logro de los objetivos educativos".

h) El ingreso, tránsito y culminación exitosa a la educación superior en complementariedad con novedosas políticas públicas de empleo

Resulta indispensable que la educación superior pueda atender los desafíos que se le presentan en cuanto a inclusión, equidad y justicia social. Con mucha claridad García Guadilla plantea que (1998) es imperiosa una transformación de la educación superior que ponga "... sobre la mesa los principales problemas que tienen nuestras sociedades y la escasa habilidad que ha tenido la universidad para contribuir con respuestas pertinentes." Involucrarse en acciones de esta naturaleza, dice García Guadilla, podría contribuir con "...la construcción de espacios que configuren pensamientos y acciones dirigidos a fortalecer aspectos como: el desarrollo de un pensamiento transdisciplinario, no solamente en el sentido de Gibbons, como transversalidad de las disciplinas, sino también en el sentido de Morín (1997) como solidaridad de los fenómenos, como ética de la comprensión."

⁹⁹ Consejo Consultivo del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. "Cantidad sin calidad", al igual que otros dos informes regionales: "El futuro está en juego" (1998) y "Quedándonos atrás" Washington. USA (2001) –.

En el marco de esta perspectiva, la educación superior necesita incorporar el concepto de aprendizaje permanente, tal como es considerado en Europa, como principio director para la oferta de servicios y la participación de las personas. Esto implica una relación estrecha entre educación –técnica y superior- y el empleo, para que –parafraseando el Memorando de Aprendizaje Permanente Europeo- todos los que viven en Venezuela, en América Latina, sin excepción, tengan las mismas oportunidades de adaptarse a las demandas que imponen las transformaciones sociales por las cuales estamos viviendo y participar activamente en la concepción y ejecución del futuro de la Región.

En la estrategia europea de empleo, hecha explícita por la Comisión y los Estados miembros se define el aprendizaje permanente como “...toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes¹⁰⁰, definición que, contextualizada a nuestro país, puede servir como parámetro para la formulación de políticas públicas educativas venezolanas. Por otra parte, en las Conclusiones del Consejo Europeo realizado en Lisboa, se hizo gran énfasis en que “...un aprendizaje a lo largo de la vida debe acompañar la transición hacia una economía y una sociedad basada en el conocimiento para que ésta pueda tener éxito,” y esto sólo se puede lograr con una transformación del pensamiento, tal como se indicó anteriormente, no sólo de quienes son beneficiarios de los sistemas educativos, sino de los que administran la educación.¹⁰¹

El ejemplo europeo, si bien no es transferible de manera automática, puede servir de base para los debates y el diálogo continuo objeto de este trabajo. En este sentido citar los mensajes claves del aprendizaje permanente europeo puede servir de guía para esa discusión. A continuación una síntesis de estos mensajes:

Una política educativa de aprendizaje permanente en el país, podría estar dirigida a:

- Garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con objeto de obtener y renovar las cualificaciones y competencias requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento y en la comunidad mundial de la práctica de saberes.

¹⁰⁰ Comisión de las Comunidades Europeas. Memorando sobre el aprendizaje permanente, Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Bruselas, Octubre, 2000. La estrategia europea de empleo se inició en el Consejo Europeo de Luxemburgo celebrado en noviembre de 1977.

¹⁰¹ La estrategia europea de empleo se inició en el Consejo Europeo de Luxemburgo celebrado en noviembre de 1977 y establece un procedimiento de seguimiento y comunicación para todos los Estados miembros, basado en directrices de empleo revisadas cada año; donde la estrategia de empleo se basa en cuatro pilares: empleabilidad, espíritu de empresa, capacidad de adaptación e igualdad de oportunidades.

- El punto anterior requiere el aumento visible de la inversión en la formación de recursos humanos para dar prioridad al capital más importante de Venezuela: sus ciudadanos y ciudadanas.
- Desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo y ancho de la vida.
- Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo lo que se refiere al aprendizaje no formal e informal.
- Lograr que todos los ciudadanos y ciudadanas de Venezuela, a lo largo y ancho de todas sus vidas puedan acceder fácilmente a una información y a un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de formación y aprendizaje.

i) La importancia de repensar la autonomía universitaria, poniendo al día sus valores más significativos

La lucha por la preservación de la autonomía universitaria no es un hecho reciente. Siempre ha sido posible constatar tensión en las relaciones Estado-Universidad, con la aparición de relativos períodos de conciliación que no suelen durar mucho tiempo. No es por azar que la revolución de las ideas surgen siempre de su seno, seguidas muy de cerca por las otras instituciones formadoras. Es así como las instituciones educativas mantienen un equilibrio precario y dialéctico entre el conservadurismo y la transformación, entre el poder y la creación intelectual.

Esa tensa relación es la consecuencia de la naturaleza cuestionadora y creadora de la institución universitaria, donde no hay cabida para verdades absolutas y estables, las cuales entran en conflicto con la interpelación y la búsqueda permanente de nuevos y superiores horizontes intelectuales, morales, sociales y científicos. Por principio, la universidad es irreverente y revolucionaria, si con ello aludimos a la búsqueda permanente de cambios y de nuevas ideas que se expanden y sustituyen a otras para seguir de nuevo el mismo proceso.

En el caso latinoamericano y por consiguiente en el venezolano, la autonomía representó una conquista arrancada al poder del Estado que siempre se ha visto amenazada. Valga recordar que un momento emblemático para la autonomía se consagra como un derecho en la legislación de los diferentes países del continente, con el movimiento de Córdoba (Argentina) en 1918, también denominado La Reforma, el cual

“...comenzó con el cuestionamiento de la estructura tradicional, tanto en lo académico como en la generación de poder, planteando el co-gobierno y la autonomía universitaria.”¹⁰² Los estudiantes reclamaban un gobierno estrictamente democrático y el derecho a darse su propio gobierno como comunidad.

Profundizando en esta idea recurriremos a los planteamientos de Soriano García Pelayo¹⁰³, quien nos explica que “...la universidad y la autonomía nacieron juntas y juntas, a pesar de los avatares e interferencias multivalentes que desde el mundo religioso y político incidieron en el despliegue de su existencia, se han proyectado en el hemisferio occidental y universal hasta el presente.” Plantea así que la autonomía ha sido “...la condición sine qua non del nacimiento de la universidad en el mundo occidental europeo... concebida como libertades concretas necesarias a una institución consagrada a la gestación, elaboración, desarrollo, conservación y transmisión del saber en la sociedad.”

Estas libertades concretas del momento en que se origina la universidad, las precisa Vicentini (2005) en: académica, territorial, jurídica, gubernamental, administrativa, económica y financiera. Cocula (en François Cadilhon, 1999 citada por García Pelayo, 2006) dice que es precisamente al carácter originario de las diferentes autonomías a lo que se debe la preservación de la esencia de lo que es una universidad, así como a la función que desempeña y su continuidad en el tiempo. Esta idea también fue visionariamente compartida por Simón Bolívar, quien en sus “...Estatutos republicanos, para actualizar la Universidad de Caracas, rechaza el modelo napoleónico vigente en ese tiempo, según el cual, la institución universitaria quedaba, absolutamente subordinada al centralísimo poder del gobernante...”

Al respecto dice Soriano García Pelayo que “...la pluralidad de libertades que se logra por la autonomía, está en la base de una concepción y existencia efectiva y permanente de la universidad, como almacén, receptáculo, y fuente de saber culto, integral y vivo, capaz de actualizarse sin cesar al hilo de los tiempos, traspasando sin problemas la época antiuniversal del nacionalismo, para retomar hoy sus cometidos humanistas en el estricto sentido de la palabra, es decir, referentes al ser humano, al género humano integral en inmundo global donde las libertades universitaria ya no sólo están amenazadas como en el Medioevo por factores de carácter político y religioso, cuanto por factores de orden económico-técnico o signados por intereses o razones políticas, según el grado de

¹⁰² Luís Vitale. “El Grito de Córdoba y la Unión Latinoamericana.” Cuadernos de Discusión y Formación Política, Conferencia pronunciada en la Universidad de Río Cuarto y en la Universidad Nacional de Córdoba en junio de 1988

¹⁰³ Graciela Soriano de García Pelayo. “Sobre la Autonomía Universitaria.” La Universidad se Reforma VI. Colección Debate sobre la Reforma. Universidad Metropolitana, Iesal UNESCO y Observatorio Internacional de Reforma Universitaria. (Investigadora del Instituto de Estudios Políticos de la facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela)

desarrollo o nivel de asincronismo de las sociedades. Este sería el caso de la universidad venezolana en el momento actual.”

Es bueno recordar que la autonomía universitaria es un principio constitucional que respondió en el momento constituyente al reconocimiento de la importancia de la universidad vista en los contextos y referentes doctrinarios antes mencionados.

Nuevamente en el contexto de los ciclos de acercamiento y conflicto con el poder establecido, la autonomía universitaria en Venezuela está en riesgo. Algunas decisiones tomadas materializan esta amenaza por lo que es previsible suponer próximos período de confrontación para preservar y defender la condición esencial de las instituciones. Algunas decisiones necesitan ser aclaradas, no sólo por su validez jurídica sino por lo ellas implican vista las bases doctrinarias de la Universidad Autónoma. Entre estas decisiones cabe mencionar el Reglamento Orgánico del Ministerio de Educación Superior, publicado en la Gaceta Oficial N° 5.758, de 27 de enero de 2005 (Decreto 3.444 del Ejecutivo Nacional). Al respecto Hernández-Mendible¹⁰⁴ cuestiona la validez jurídica del mencionado Reglamento debido al desconocimiento que se hizo del derecho a la participación en los asuntos públicos y a la violación de procedimiento administrativo establecido en la Ley Orgánica de la Administración pública para garantizar dicha participación contraviniendo el artículo 25 de la Constitución de 1999, en concordancia con los artículos 49 ordinal 1° y 62 de la misma Constitución.

Esta nueva amenaza que se cierne sobre las universidad muy probablemente las hará cerrar filas para protegerse y, al mismo tiempo para repensar la Universidad a la luz de las realidades contemporáneas y diseñar su paulatina transformación anclados en las nuevas corrientes del conocimiento, pero también rescatando aquella idea primigenia que ha caracterizado a la Universidad Latinoamericana al tener entre sus finalidades, el ir al encuentro de la inclusión democrática y amplia de todos los sectores de la sociedad, privilegiando la atención hacia aquellos que requieren mayor apoyo social, cultural y económico.

j) la construcción de viabilidad financiera y de gestión para asegurar sostenibilidad a una educación de masas de calidad.

Para todos es conocido que mejorar la educación implica la erogación de importantes recursos económicos y que esta erogación constituye la inversión social por excelencia.

¹⁰⁴ Víctor Rafael Hernández-Mendible. Elaboración sobre la validez jurídica del Reglamento Orgánico del Ministerio de Educación Superior, publicado en Gaceta Oficial N° 5.758 del 27 de enero del 2005.

Educación en condiciones de precariedad proporciona la ilusión de la inclusión que tarde o temprano se devela cuando corresponde contrastar los aprendizajes y capacidades desarrolladas, con la de otros que han estado expuestas a oportunidades mejores.

Instalaciones inadecuadas, equipamientos deficientes, docentes mal formados, bibliotecas desactualizadas, descontextualización de los contenidos, entre tantas otras deficiencias acumuladas, obligan a una importante inversión del Estado venezolano para ir al encuentro de las aspiraciones de equidad asociada al derecho humano a crecer, desarrollarse y vivir en libertad.

Solo con una inversión significativamente mayor a la que realizamos podremos elevar la cobertura en los ciclos de preescolar y secundario, velar por la culminación del ciclo primario, elevar la eficiencia del sistema educacional (reduciendo la repetición y la deserción temprana), mejorar su calidad y equidad en todos los niveles y superar de manera total el analfabetismo adulto.

Para cumplir estas metas se requiere triplicar el esfuerzo financiero por año e incidir simultáneamente en los otros factores que impactan negativamente sobre el rendimiento escolar en todos los niveles y modalidades pero muy especialmente en la formación acelerada e intensiva de maestros, profesores y profesionales que puedan venir en auxilio para erradicar los déficits que venimos arrastrando.

Un breve examen de las cifras que expresan la proporción del gasto en educación con respecto al Producto Interno Bruto nos permiten asegurar que si bien se ha hecho un esfuerzo, este es altamente insuficiente para enfrentar las demandas que provienen del sector educativo en la perspectiva de equidad e igualdad de oportunidades que venimos enunciando, a pesar de que las cifras oficiales reportadas muestran inconsistencias.

Por un lado, desde el Ministerio de Educación y la Presidencia de la República se anuncia una participación de la inversión educativa en el Producto Interno Bruto equivalente al 7% mientras que el Sistema Social de Indicadores Sociales¹⁰⁵ (SISOV) que sirve de soporte al Ministerio de Planificación, reporta montos que no varían desde el año 1999 entre un 4.1 y un 4.2%; valor que corresponde al año 2005.¹⁰⁶

Otra cuestión sobre la que es necesario reflexionar refiere a la sostenibilidad y la factibilidad de contar con los recursos que se requieren para una progresión del sector a

¹⁰⁵ <http://www.sisov.mpd.gov.ve/indicadores/>

¹⁰⁶ Luís Bravo.- Gasto público en Educación como porcentaje del Producto Interno Bruto. Cuadros y gráficos de SISOV en Memoria Educativa de fecha 24 de noviembre de 2006. www.memoriaeducativa.com

mediano y corto plazo, en una economía dependiente de la renta petrolera, donde es posible imaginar descenso en los volúmenes del ingreso nacional, sin que se cuente con fuentes de ingresos equivalentes procedentes de otras fuentes, tal como ocurrió durante los años 1994-1998. Factor que tuvo un importante impacto en la contracción del sistema.

Conclusiones Generales

En momentos en que estamos ante un proceso de revisión, consulta y posible aprobación de un Proyecto de Ley Orgánica para la Educación Nacional por parte de la Asamblea Nacional consideramos pertinente dar a conocer a los decisores políticos e institucionales así como a quienes han sido parte de las ideas y reflexiones que sustentan las temáticas que se recogen en esta Agenda, a fin de que pueda servir de insumo para la construcción de consensos en un área de la actividad pública altamente sensible y en la que todos estamos interesados y comprometidos.

A manera de síntesis enumeraremos las conclusiones de mayor significación que hemos sistematizado a partir del análisis previo:

1. La tarea primordial a la que hay que abocarse es a alimentar con una visión plural el instrumento legal que regulará a futuro la estructura, la organización y la operación del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades, así como las estrategias alternativas que han venido siendo incorporadas estableciendo claramente sus mecanismos de regulación y control.
2. Tal como reza en nuestro texto constitucional, se reconoce en la educación la función de propiciar el desarrollo de un ser autónomo, independiente y capaz de vivir en sociedad, para lo cual es necesario rescatar y promover el ejercicio de competencias por parte de las personas y la capacidad para deliberar, lograr acuerdos y ejecutarlos.
3. Se coloca en el Estado la responsabilidad fundamental de crear las condiciones propicias para que la gente acceda al bienestar, a los beneficios sociales mediante el desarrollo de sus capacidades, en el entendido que se reivindica a la educación como un derecho humano fundamental y se atribuye al conocimiento y a los saberes un valor intrínseco.
4. El modelo educativo vigente muestra signos de agotamiento y los cambios que se han introducidos parecen insuficiente para asegurar condiciones de equidad y de igualdad de acceso a los bienes culturales y educacionales. Alertamos sobre la importancia de introducir innovaciones a partir de un proyecto viable, teniendo en cuenta la preparación

adecuada de las estructuras con miras a asegurar niveles de calidad suficientes para todos y todas.

5. Estamos en presencia de una brecha importante entre lo formativo y el discurso que se hace desde los poderes públicos. Los instrumentos con los que hasta ahora se aspira propiciar la inclusión no han resultado eficaces para lograrla.
6. El escenario actual plantea la necesidad de asentar el sistema educativo sobre nuevas bases organizacionales, más abiertas, flexibles y creativas, sin perder de vista la importancia de revalorizar la estructura escolar, identificada como una edificación creada con esos fines con una localización determinada que le confieren identidad e imbricación con lo local y lo comunal.
7. Se reconoce en la escuela, fundamentalmente para la educación inicial y la educación básica como la institución idónea, más expandida y aceptada en el conjunto de la sociedad para cumplir las funciones educativas del Estado y de la sociedad en su conjunto.
8. Se requiere avanzar en la construcción de códigos y referentes comunes sobre las finalidades de la educación, las políticas y las estrategias para alcanzarlos.
9. Merece ser enfatizada la necesidad de transformar la búsqueda de equidad en el eje de la política educativa por sus implicaciones sociales, políticas y de preservación de la vida en democracia.
10. Es relevante reconocer y reivindicar la importancia del dominio de conocimientos y saberes como un valor esencial para la transformación, el desarrollo personal y la construcción de una sociedad sólidamente afianzada en sus valores esenciales.
11. Cualquier transformación en el sistemas educativo debe tomar en consideración la experiencia valiosa y exitosas de la educación venezolana a lo largo de su historia y descartar la improvisación como forma de generar resultados rápidos al interior del sistema.
12. Hacer compatibles las realidades prácticas con las representaciones teóricas con las cuales construimos los referentes deseables en materia educativa es uno de los retos de mayor envergadura que tenemos

planteados. Estamos obligados a conciliar lo normativo, el discurso, su expresión programática y las prácticas formativas.

En definitiva, es imperativo concretar en la acción educativa resultados tangibles que hablen de la presencia de oportunidades para todas y todos, del reconocimiento de la diversidad y de la existencia de espacios en los que sea posible desarrollar con libertad nuestras capacidades humanas.

Se valora a la escuela como una unidad básica aglutinadora e integradora donde las responsabilidades sociales de otras dimensiones de la vida como son la salud, la alimentación y la formación para la producción económica puedan encontrar expresión y constituirse en un factor dinamizador del desarrollo del país. Delinear estrategias para hacer las conexiones entre las distintas dimensiones del desarrollo humano es un reto al que estamos obligados a construirle viabilidad práctica y concreta.

Referencias bibliográfica

Álvarez, J. Francisco publicado en Máiz, R.- (comp.)(2001).-Capacidades, libertades y desarrollo: Amartya Kumar Sen *Teorías políticas contemporáneas*, Tirant lo blanch, Valencia, España.

Acuña, Luís.- Presidente de la Comisión de Educación y Cultura de la Asamblea Nacional. "Redujimos EL Ruido" Declaraciones del 5 de marzo de 2006

Asamblea de Educación. - 20 tesis educativas. 24 de marzo 2006.
www.asambleadeeducación.org.ve

Barrére, M^a de los Ángeles,- Igualdad y "discriminación positiva": Un esbozo de análisis teórico conceptual. Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho. Universidad el País Vasco en /<http://www.uv.es/CEFD/9/barrere1.pdf>

Bravo, Luís.- "Gestión Pública de la Educación Venezolana desde lo que informa el Ministerio de Educación y Deportes en el año 2006." Documento Línea de Investigación Gestión y Política Pública de la Educación, Escuela de Educación, Universidad Metropolitana.

Bravo, Luís y otros. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Proyecto Memoria Educativa. Boletines Años 2004/2006. <http://memoriaeducativav.blogspot.com/>

Casas, José Antonio.- Equidad en Salud. Conceptos y determinantes en América Latina. Organización Panamericana de la Salud. 1999. en <http://bases.bireme.br/bvs/reuniao/dec03/gerequidad/sld010.htm>

Castellano de Sjöstrand, María Egilda.- "La trilogía equidad, pertinencia y calidad en la educación superior. Dilemas y proposiciones."
<http://www.uc.edu.ve/reforma/viceministra/siete.htm>

Comisión de Comunidades Europeas.- "Memorando sobre el Aprendizaje Permanente", Documento de trabajo de los Servicios de la Comisión, Bruselas, 2000.
<http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/pdf/INTRODUCCION/DOCS%20ENLACES%20INTRODUCCION/MEMO%20APRENDIZAJE%20PERMANENTE%20UE%20ESP.pdf>

Cabello Martínez, María Josefa. - "Educación Permanente y Educación Social: Controversias y Compromisos.", Ediciones Aljibe, 2002

Castillo de Gurfinkel, Laura. - El Nacional, 23 de abril, 2006

Contreras, Miguel Ángel.- "Ciudadanía, Estado y democracia en la era neoliberal: dilemas y desafíos para la sociedad venezolana. En Daniel Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela. 2004.

Comelieu, Christian. - El debate sobre el desarrollo: más allá del Consenso de Washington Revista Internacional de Ciencias Sociales. Diciembre 2000. N° 166.

CEPAL-UNESCO, Informe del Trigésimo Período de Sesiones de la CEPAL en San Juan de Puerto Rico, Junio 2004.

CEPAL. Naciones Unidas. Serie CEPAL. Políticas Sociales. LC/L 924-P/E. Diciembre de 1995.

Comisión de las Comunidades Europeas. Memorando sobre el aprendizaje permanente, Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Bruselas, Octubre, 2000. La estrategia europea de empleo se inició en el Consejo Europeo de Luxemburgo celebrado en noviembre de 1977.

Consejo Consultivo del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina. "Cantidad sin calidad", al igual que otros dos informes regionales: "El futuro está en juego" (1998) y "Quedándonos atrás" Washington. USA (2001)

D'Elía, Yolanda y Cabezas, Luís Francisco. Desarrollo humano y equidad: Sus implicaciones teórico-conceptuales en la formación de políticas educativas. Convite A.C. Ponencia presentada en el Seminario equidad, desarrollo humano y política educativa. ILDIS. Caracas, Octubre. 2006

Deepa, Narayan.- "Voces de los pobres: ¿Hay alguien que escuche?". Banco Mundial, 2002

de Puelles Benítez, Manuel y Torreblanca Payá, (*) (*Growth with Equity Industrializing Countries (GEIC's)*). Educación, Desarrollo y Equidad Social¹ Tomado del Número 9 de la

Revista Iberoamericana de Educación, publicada en Madrid (España) por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Delors, Jackes y otros.- La educación encierra un tesoro. Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, 1996

Estaba, Elena y otros.- Retos y Promesas de la Inclusión Educativa en Venezuela. Instituto latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS). Fundación Ebert Stiftung. Caracas, 2006. Edición digital. www.ildis.org.ve

Fernández Santamaría, M^a. Del Rosario.- Foro Mundial sobre la Educación "Calidad y Equidad Educativas" Revista Iberoamericana de Educación, N° 22, Enero-Abril, 2000

Fontaine Talavera, Arturo.- Universidad de Chile, Puntos de Referencia, Centro de Estudios Públicos, Edición N° 254, Enero 2002

García Guadilla, Carmen. -Balance de la década de los 90' y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación en el Siglo XXI, Visión y Acción, Paris, 9 de octubre 1998

Gerstenfeld, Pascual y otros.- Variables, extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar. Comisión Económica para América Latina y El Caribe

González Ruana, José M^a. - Calidad y Equidad en la Educación Superior Latinoamericana. Universidad de La Salle – Costa Rica. En www.iesalc.unesco.org.ve/.../Ponencia%20VII.%20González%20Ruana%20-%20Costa%20Rica.pdf

Hausman, Ricardo and Szekely, Miguel.- "Inequality and the Family in Latin America" Research Department Working Paper No. 393. 1999. Interamerican Development Bank (IADB).

Hernández-Mendible, Víctor Rafael.- Elaboración sobre la validez jurídica del Reglamento Orgánico del Ministerio de Educación Superior, publicado en Gaceta Oficial N° 5.758 del 27 de enero del 2005.

Istúriz, Aristóbulo.- Liceo Bolivariano. 2006. Video. www.med.gob.ve

_____ . - Prensa Presidencial. 19 Mayo 2006. Radio Nacional de Venezuela.

Jiménez, Mónica.- Universidad construye país con la Responsabilidad Social Universitaria. 2005. Microprogramas Responsabilidad Social en http://www.construyepais.cl/documentos/Microprogramas_RS.pdf

Kliksberg, Bernardo.- Tema clave. Columna del periódico El Universal de fecha 8 de Junio de 2005

Makinson, David.- UNESCO. Debate sobre el Desarrollo: Más allá del Consenso de Washington. Revista Internacional de Ciencias Sociales. Nº 166. Diciembre, 2006

Matsuura, Koichiro.- Director General de la UNESCO, "Education for All: the Unfulfilled Promise", 21st Century Talks session on education for all.

Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela.- Políticas, Programas y Estrategias de la Educación Venezolana. Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, Caracas, Venezuela, Agosto, 2004.

Ministerio de Educación y Deporte. República Bolivariana de Venezuela. Lineamientos del Ministerio de Educación y Deportes. Liceo Bolivariano. 2006. www.portaleducativo.edu.ve

Molina, Emiro. - Midiendo la equidad en la Educación Venezolana. Ponencia presentada en el Seminario Política Educativa, Desarrollo Humano y Equidad- ILDIS. Caracas, 6 de Octubre de 2006

Naciones Unidas. - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Informe del PNUD sobre la Pobreza 2000. Superar la Pobreza Humana. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Nueva York, 10017.

_____ .-Conferencia Mundial sobre la Educación de 1990. Final Report.

_____.- Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos. Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: el derecho a la Educación. Informe presentado por Katarina Tomasevski, Relatora Especial sobre el derecho a la educación. 2004.

Narváez, Eleazar.- Repensar el Estado Docente. Vicerrectorado Académico. Lo Mejor de la Academia para la Academia. Boletín periódico. Universidad Central de Venezuela

OREAL-UNESCO/ CEPAL. - Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. 2005. Santiago de Chile.

OREALC- UNESCO.- Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. (1980-2000)

Prats, Joan Prats. - El desarrollo como construcción social. Génesis de la idea de desarrollo. Gobernanza. Revista Internacional para el Desarrollo Humano. N° 37 s/f en <http://www.iigov.org/gbz/article.drt?edi=545691&art=545703>

PREAL.- Consejo Consultivo del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina "Cantidad sin calidad" . 2005.

_____- Consejo Consultivo del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina "Cantidad sin calidad "El futuro está en juego" (1998)

_____- Consejo Consultivo del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina "Cantidad sin calidad "Quedándonos atrás" (2001) –.

Rangel, José Vicente. - Vicepresidente de la República. Declaración Pública del 2 de noviembre de 2006 en el Teatro Tereza Carreño.

Ramos, Olga.- Intervención en representación de la Asociación Civil Asamblea de Educación, en la Jornada de Análisis del Proyecto de Informe para la Segunda Discusión de la Ley Orgánica de Educación. 15 de Julio, 2005

Reimers Arias, Fernando.- "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el Siglo XXI", Revista Iberoamericana de Educación, N° 23 ¿Equidad en la educación? Mayo-Agosto 2000

Revista Novedades Educativas Edición 191. Ediciones Novedades Educativas. Noviembre 2006. ISSN 0328-3534.

Sen, Amartya.- " Social Commitment and Democracy: The Demands of Equity and Financial Conservatism", en Paul Barker (ed.) : *Living as Equals*, Oxford, Oxford University Press, 1996.

_____.- On Economic Inequality. Oxford University. Expanded Edition. 1997. London. UK

Soriano de García Pelayo, Graciela. "Sobre la Autonomía Universitaria." La Universidad se Reforma. VI. Colección Debate sobre la Reforma. Universidad Metropolitana, lesal UNESCO y Observatorio Internacional de Reforma Universitaria.

Trahtemberg, León.- La Educación Anémica. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). //www.foroeducativo.org

Tenti Fanfani, Emilio.- Notas sobre escuela y comunidad. Documento presentado en el Seminario Internacional Alianzas e Innovaciones en Proyectos Educativos de Desarrollo Local. Reflexiones desde la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje. IIPE/UNESCO, Buenos Aires, 20 de Mayo de 2004.

UNESCO.- 2005. Educación para Todos. <http://portal UNESCO.org/educaton/en>

Vegas Romero, Carmen. Enfoques de desarrollo para las juventudes rurales ©2005 Consejo Nacional de la Juventud. CONAJU. Última Actualización: Agosto de 2005 en http://www.pj.gob.pe/temporales/juventudes_rurales/Default.htm

Vitale, Luís.- "El Grito de Córdoba y la Unión Latinoamericana." Cuadernos de Discusión y Formación Política, Conferencia pronunciada en la Universidad de Río Cuarto y en la Universidad Nacional de Córdoba en junio de 1988

<http://www.sisov.mpd.gov.ve/indicadores/>