



Primer Avance

INFORME MUNDIAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA 2014
EN ESTE DEBATE: ¿DE QUE SE ESTA
HABLANDO?

Octubre, 2014

SOCIEDAD VENEZOLANA DE EDUCACION COMPARADA

Organización Educativa Nacional que tiene como finalidad los estudios de los procesos de transformación educativa que se realizan en Venezuela, América Latina y el Caribe y el mundo.

Miembros: Luis Bonilla Molina, Ana Maritza Capote, Carlos Zambrano, Luz Palomino, María Arisela Medina, María Egilda Castellanos, Mariano Rangel, Omar Hurtado Rayugsen, Pablo Briceño, Rafael Gustavo González, Rubén Reinoso, Víctor Hermoso, Zarhavictoria Padrón

Un especial agradecimiento a los Ministerios del Poder Popular para la Educación y de la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología de Venezuela, así como al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el FONACIT Venezuela. Los portales aporrea.org, Question digital, Indymedia, desdebajo, anticapitalistas.org, entre otros espacios de la red prestaron un significativo apoyo en la divulgación de los materiales y entrevistas que sustentan este trabajo.

RED GLOBAL/GLOCAL POR LA CALIDAD EDUCATIVA

E mail: redglocalporlcalidadeducativa@gmail.com

Teléfono contacto: 0058 4141417014 / 0058 2125768274

Argentina

Croce, Alberto. Pedagogo Popular. Director de la Fundación SES

Fernández Lamarra, Norberto. Se integra a título personal pero es de destacar que es el Presidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados (SAECE). Autor de numerosas publicaciones educativas.

Torres, Francisco. Pedagogo. Maestro. Coordinación de Alternativa Pedagógica. Coordinador de Izquierda Pedagógica en Argentina

Gentili, Pablo. Sociólogo. Se integra a título personal pero es de destacar que es el Secretario Ejecutivo de CLACSO. Autor de numerosas publicaciones educativas.

Imen, Pablo. Docente. Centro Cultural de la Cooperación e Idelcoop dentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Autor de numerosas publicaciones educativas.

Australia

Griffiths, Tom. Pedagogo. Docente de la Universidad Newcastle. President, Australia and New Zealand Comparative and International Education Society (ANZCIES). Senior Lecturer, Comparative and International Education. Autor de numerosas publicaciones educativas.

Bolivia

Mora, David. Docente. Se integra a título personal pero es de destacar que es el Secretario del Convenio Andrés Bello. Autor de numerosas publicaciones educativas.

Brasil

Francis Guimaraes. Docente e investigadora educativa. Profesora de la Unioeste en Brasil.

Colombia

Gantiva, Jorge. PhD. Pedagogo. Universidad del Tolima. Autor de numerosas publicaciones educativas.

Libreros, Daniel. Docente. Economista. Universidad Nacional

Mejías, Marco Raúl. Docente. Pedagogo. Autor de numerosas publicaciones educativas.

Costa Rica

Jara, Oscar. Sociólogo. Pedagogo Popular. Se integra a título personal pero de es destacar que es el Presidente del CEAAL- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe

Cuba

García, Lizardo. PhD. Pedagogo. Director del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (ICCP)

Masson, Rosa María. PhD. Pedagoga. Investigadora en educación comparada. Docente universitaria. Autora de varias publicaciones.

Chile

Álvarez, Marco. Pedagogo Popular. Red de Escuelas Libres de Chile.

Ecuador

Torres, Rosa María: Docente. Investigadora. Autora de numerosas publicaciones

España

Torres, Jurjo. PhD. Docente de la Universidad de la Coruña. Autor de numerosas publicaciones.

Estados Unidos

Arrove, Robert. Pedagogo. Docente de la Universidad de Indiana. Autor de varias publicaciones.

Ayers, William. Educador. Figura legendaria de la lucha revolucionaria en los EEUU. Autor de varias publicaciones en educación.

Jaramillo, Nathalia. PhD. Docente de la Universidad de Kennesaw. Autora de varias publicaciones. Ha trabajado el tema de género, inmigrantes e identidades.

McLaren, Peter. PhD. Pedagogo. Uno de los teóricos más importantes a nivel mundial de la pedagogía crítica. Dirige el instituto Peter McLaren en México y es docente de la UCLA en EEUU.

Torres, Carlos Alberto. PhD. Docente de la UCLA. Se integra a título personal pero es de destacar que es el Presidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada y del Instituto Paulo Freire en los Estados Unidos.

Francia

Zappi, Laurent. Docente. Uno de los más importantes dirigentes de la central sindical FSU en Francia.

Haiti

Chalmers, Camille. Docente. Investigador. Se integra a título personal pero es de destacar que es el Directeur Exécutif de la PAPDA. Plate-forme haïtienne de Plaidoyer pour un Développement Alternatif (PAPDA)

México

Castañeda, Mayra. Pedagoga. Presidenta del Congreso Iberoamericano de Calidad de la Educación.

García, Angélica. Docente Investigadora Mexicana. Su trabajo de Doctorado fue sobre los avances educativos del proceso Bolivariano.

Velázquez Licea, Eulalio. Docente jubilado de la Universidad Pedagógica Nacional. Presidente de la Asociación de educadores de América Latina y el Caribe (AELAC). Autor de varias publicaciones.

Mozambique

Rosales, Keidy. Tesista de Sociología. Realiza su trabajo de grado con una investigación sobre la educación y la pedagogía en Mozambique y África.

Nicaragua

Chavarría, Eva. Pedagoga. Coordinadora de la Maestría en Educación Comparada del ALBA en Nicaragua. Profesora de la Universidad de León.

Panamá

Beluche, Olmedo. Docente. Dirigente magisterial. Investigador sobre transformaciones sociales y educativas en Centroamérica. Autor de varias publicaciones entre las que cuenta el Diccionario de Marxismo.

Puerto Rico

Estremera, Rubén. Docente. Investigador. Vinculado a las redes pedagógicas. Autor de varias publicaciones. Profesor de la Universidad de Puerto Rico, núcleo Río Piedras. Asesor de numerosas instituciones públicas y privadas, entre otros del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Venezuela

Bonilla-Molina, Luis: Presidente de la Sociedad Venezolana de Educación Comparada y del Centro Internacional Miranda. Coordinador General de la RED GLOBAL/GLOCAL POR LA CALIDAD EDUCATIVA

Sarraute, María: Licenciada en Relaciones Industriales, Magister en Desarrollo Curricular, Doctorante en Ciencias de la Educación. Docente - Investigadora.

Medina, Liliana: Licenciada en Educación. Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Docente-Investigadora.

Figueroa, Marianicer: Licenciada Psicología. Especialista Educación Ciudadana y Moral en Sistemas Educativos, Doctorante en Innovación Educativa. Investigadora

Lo Priore, Iliana: Doctora en Educación. Magíster en Desarrollo Curricular, Especialista en Desarrollo Infantil, Licenciada en Educación. Docente de la Universidad de Carabobo. Investigadora.

Avendaño, Carlos: Criminólogo. Docente de la Universidad Arturo Michelena. Investigador.

Díaz, Jorge: Licenciado en Ciencias Sociales. Magister en Enseñanza de la Geografía. Doctorando en Ciencias de la Educación. Docente de la UNESR. Investigador.

Rubiano, Elisabel: Doctora en Cs Sociales, Magíster en Lectura, Lic. En Educación Especial. Profa UC Dedicación Exclusiva. Investigadora.

Martin, Islen: Comunicadora social. Especialista en comunicación organizacional.

Responsables de la Investigación y redacción del Primer Informe Mundial de la Calidad Educativa 2014: en este debate ¿De qué se está hablando?¹

Bonilla-Molina, Luis: Presidente de la Sociedad Venezolana de Educación Comparada y del Centro Internacional Miranda. Coordinador General de la RED GLOBAL/GLOCAL POR LA CALIDAD EDUCATIVA; Avendaño, Carlos: Criminólogo. Docente de la Universidad Arturo Michelena. Investigador; Figueroa, Marianicer: Licenciada Psicología. Especialista Educación Ciudadana y Moral en Sistemas Educativos, Doctorante en Innovación Educativa. Investigadora; Díaz, Jorge: Licenciado en Ciencias Sociales. Magister en Enseñanza de la Geografía. Doctorando en Ciencias de la Educación. Docente de la UNESR. Investigador; Sarraute, María: Licenciada en Relaciones Industriales, Magister en Desarrollo Curricular, Doctorante en Ciencias de la Educación. Docente - Investigadora; Lo Priore, Iliana: Doctora en Educación. Magíster en Desarrollo Curricular, Especialista en Desarrollo Infantil, Licenciada en Educación. Docente de la Universidad de Carabobo. Investigadora; Medina, Liliana: Licenciada en Educación. Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Docente-Investigadora; Rubiano, Elisabeth: Doctora en Cs Sociales, Magíster en Lectura, Lic. En Educación Especial. Profa UC, Investigadora; Martin, Islen: Comunicadora social. Especialista en comunicación organizacional. Gregory David Escobar: Comunicador Social, editor de entrevistas. Dilancy May: cineasta. Editor de videos. Gabriel García: Técnico audiovisual. Responsable de grabación. Carlos Morles: Politólogo Producción. Lucero Benítez: Politóloga. Responsable de traducción. Branyelis Fernández: Estudiante. Responsable de transcripción de textos.

¹ Los contenidos de este informe son de responsabilidad exclusiva de este equipo de trabajo

INFORME MUNDIAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA 2014: EN ESTE DEBATE: ¿DE QUE SE ESTA HABLANDO?

1. Presentación

Durante las últimas dos décadas y media el debate sobre la calidad educativa ha logrado alcanzar un amplio consenso mundial respecto a la aspiración social por una mejor educación para todos y todas. Sin embargo, es evidente el disenso respecto al qué nos referimos cuando hablamos de calidad educativa.

El aseguramiento de la calidad de la educación emerge como una de las orientaciones fundamentales para la formulación de políticas públicas en educación a escala global. Desde el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la UNESCO, UNICEF, la Organización de Estados Americanos (OEA) pasando por los movimientos pedagógicos de base en todo el mundo hasta los grupos sociales nacionales organizados, cada uno de ellos, desde distintos ángulos y perspectivas políticas presionan a los sistemas educativos para que se transformen. Pero ésta transformación no es neutra, por el contrario o bien está asociada a los intereses del gran capital o al de los pueblos.

Dos preocupaciones permanentes de las y los docentes en este debate son, por una parte, la tendencia a su invisibilización como actores(as) que promueven el cambio y no solo como objeto de aplicación de políticas para mejorar la calidad educativa, y por la otra el difuso trabajo de los sistemas educativos en el presente, en la construcción de ciudadanía planetaria y para un modelo político mucho más participativo, que supere el formalismo electoral de la democracia representativa.

La divulgación limitada de éste primer avance del INFORME MUNDIAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA elaborado por un grupo interdisciplinario de académicos, es un primer aporte de la RED GLOBAL/GLOCAL POR LA CALIDAD EDUCATIVA a tan sustantivo debate. Con la presentación de este informe, así como la posterior publicación en formato de libros tanto de las entrevistas y las síntesis de documentos analizados, como de la investigación que lo sustenta, asumimos el compromiso de seguir sistematizando el debate y el estudio del curso de las reformas/contrarreformas educativas en el plano internacional, presentando en Octubre de cada año un dossier al respecto.

Esperamos que este esfuerzo contribuya a fortalecer el principio de la educación como derecho humano fundamental que procura garantizar el mayor grado de felicidad, bienestar y desarrollo humano integral a los millones de niños, niñas, adolescentes y adultos que formamos parte de los sistemas educativos en los cinco continentes.

2. El estudio detrás del informe

Durante ocho meses un equipo de trabajo académico sistematizó la opinión de más de ochenta (80) teóricos de la educación, decisores educativos, asesores de organismos internacionales y pedagogos en todo el mundo, utilizando más de un centenar de documentos, libros e informes que permitieron reunir los elementos mínimos necesarios para hacer una primera fotografía del debate sobre la calidad de la educación a nivel mundial. Es una fotografía parcial, pero reúne todas las tonalidades de opiniones y propuestas que alimentan la discusión, reflexión y permiten identificar las líneas gruesas del debate.

No es ni será un trabajo neutral. Quienes realizamos esta indagación estamos convencidos(as) que la educación es un derecho humano fundamental, que la responsabilidad del Estado con la educación es indeclinable y que la educación para todos y todas con calidad debe ser capaz de entender, comprender y valorar las diferencias políticas, económicas, culturales y geohistóricas de cada pueblo para dar respuestas contextualizadas, que partiendo de las singularidades busque el encuentro con lo universal, que establezca eso que Arnove, Torres y Franz señalan como una dialéctica entre lo local y lo global.

Hoy presentamos un primer avance de este estudio. El resultado definitivo del trabajo se presentará en Diciembre de 2014 para ser entregado a los gobiernos de los países de la región y allí donde la RED GLOBAL/GLOCAL POR LA CALIDAD EDUCATIVA tenga miembros, así como a los organismos multilaterales que llevan la agenda educativa, con la esperanza de maestros(as), que este Informe contribuya a redireccionar el debate sobre la calidad para que esa otra educación y esa otra sociedad sean posible.

3. Repolitizar el debate educativo

Los sistemas educativos nacionales están convocados a desarrollar la finalidad, propósitos y objetivos que le determinan las Constituciones Nacionales o la norma Jurídica rectora de la actividad nacional en sus contenidos referidos a la educación y la escolaridad. Es decir tienen tareas

políticas, claramente establecidas en instrumentos jurídicos nacionales. A estas alturas casi nadie se atreve a señalar públicamente lo contrario.

Siendo la política una expresión de la economía y las contradicciones intrínsecas entre capital y trabajo que ella conlleva, todavía persiste un velo de pseudo apoliticismo en la valoración de los sistemas políticos, las políticas públicas, así como de las reformas y contrarreformas educativas.

En medio de la más estruendosa crisis del capitalismo globalizado en las últimas décadas, para cuya superación las instancias supranacionales definen orientaciones claras para los sistemas educativos nacionales, es urgente y necesaria una dosis de realismo que pasa por el análisis de las políticas públicas educativas desde la perspectiva política de la economía mundial, la pedagogía y los requerimientos de los pueblos en las actuales circunstancias.

Ello precisa impulsar un debate que recupere las claves educativas del tema de la calidad, que repiense y reconstruya esa otra política, la que sirve para convivir no para confrontar, para que todos conozcamos no para engañar, en la cual todas y todos seamos sujetos y actores y no simples consumidores de ideas; esa otra política desde la gente, para los seres humanos y entre ciudadanos plenos. Es decir, pedagogizar la política para lograr politizar la pedagogía. Ello demanda recolocar la pedagogía en el centro del debate educativo, esa pedagogía con “P” de política de la resistencia, de la emancipación y contra toda forma de opresión.

Esto adquiere especial relevancia debido a que como lo señala Daniel Libreros (Colombia, IRGGPCE² 2014) organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o el BM en las últimas décadas hicieron suyas las claves discursivas del magisterio, resemantizándolas para sus intereses. Desde esa perspectiva el debate de la calidad educativa se erige como el debate sustantivo del presente, respecto a modelos educativos incluyentes o excluyentes, que promueven o frenan el desarrollo humano integral, que son indiferentes o comprometidos con la superación de la crisis ecológica planetaria, que creen en las castas y clases privilegiadas o en la justicia y la igualdad social. Desde ese lugar de enunciación los componentes de la pedagogía se iluminan; las propuestas didácticas, curriculares, la planeación, la evaluación, la gestión escolar, entre otros de sus componentes, emergen en su intrínseca forma de pensar, entender y plantarse frente al mundo, la vida y en sí misma respecto a cada sociedad e individuo.

² Investigación de la Red Global/Glocal por la Calidad Educativa

Por ello, este informe asume una clara posición política pedagógica para analizar, entender y tratar de comunicar de qué estamos hablando hoy cuando nos referimos a calidad educativa. Esa perspectiva se corresponde a lo que definimos como centralidad pedagógica para la comprensión de las tendencias y particularidades de transformación de los sistemas educativos locales, nacionales, regionales y a escala mundial.

4. Calidad educativa desde la perspectivas de las grandes corporaciones y el discurso neoliberal

El discurso neoliberal en educación se consolida en la década de los noventa del siglo XX con una clara orientación hacia la privatización y la mercantilización educativa. Para Analía Minteguiaga (Ecuador, IRGGPCE 2014) esta ofensiva se concentraba en evaluar la educación pública a la cual le asignaba el atributo de baja calidad, partiendo del supuesto que la educación privada era de buena calidad *per se*. Estas iniciativas resultan especialmente peligrosas cuando el discurso neoliberal logra apoderarse de lo que Marcela Mollis (Argentina, IRGGPCE 2014) define como un cierto sentido común que hace suyo y manipula la lógica discursiva de los excluidos y, a partir de ellos construyen *categorías puente* con sus planteamientos, apareciendo entonces como irrefutables, pues están asociadas a la resolución de necesidades educativas socialmente insatisfechas de las clases medias y de los pobres.

Ello plantea un esfuerzo mayor para los estudiosos de las políticas educativas y para los docentes si se quiere desentrañar, develar y denunciar discursos “polivalentes” orientados a desmontar las conquistas propias del Estado docente, la educación pública como responsabilidad del Estado y la educación como un derecho humano fundamental.

Pablo Imen (Argentina, IRGGPCE 2014) denuncia que para los neoliberales la calidad de la educación resulta un constructo asociado a políticas que apuntalan a la formación de mano de obra para los circuitos de producción, que en las actuales circunstancias de crisis económica global garanticen su superación a corto plazo y le aseguren a las grandes corporaciones continuar acumulando capital.

Sin una adecuada lectura política integral de procesos, los estudios, análisis y sistematizaciones, independientemente del área de influencia local, nacional, regional o planetario de las reformas y contrarreformas educativas, aparecerían como simples técnicas para resolver problemas, que casi siempre son creados por los mismos que se erigen en sus solucionadores. La despolitización del debate educativo procura convertir a los docentes en lo que Henry Giroux (EEUU, IRGGPCE 2014) denomina

como *zombies* ciudadanos, corriéndose el riesgo con ello, que las discusiones y consultas sobre la calidad educativa se conviertan en una especie de vía oculta para que el neoliberalismo como polizón furtivo de un ciber caballo de troya desembarque, consolidando impunemente y sin resistencias una nueva hegemonía del mercado.

Para Carlos Alberto Torres (Presidente del WCCES³, IRGGPCE 2014) ello resulta paradójico porque el neoliberalismo como un modelo de política económica ha fracasado rotundamente en el mundo; así lo hemos visto en la crisis del 2001, en Argentina, que era considerado unos de los países modelos del neoliberalismo, lo hemos visto en la ruptura de la burbuja desde el punto de vista de los bienes raíces en los Estados Unidos que nos están afectando a todos en el mundo, pero también lo vimos en la crisis Europea. Es decir, el modelo neoliberal ha fracasado, la idea de desregulación ha fracasado y si no hubiera sido por la presencia de la inversión estatal, el capitalismo hubiera estado todavía de rodillas.

Para prevenir y evitar esta situación, a partir de lo planteado por Emir Sader (Brasil, IRGGPCE 2014), es urgente una discusión sobre la sociedad en su conjunto y en ese contexto entender que tanto la teoría educativa cómo la propia formación de los jóvenes es subsidiaria al modelo societal que se defiende o postula. El debate nos puede permitir valorar las singularidades, las especificidades y develar el papel nocivo de las pretensiones de normalización social. Jefferson Pessi (Internacional de la Educación (IE), IRGGPCE 2014), plantea respecto al estudio de las reformas y contrarreformas adelantadas bajo el paraguas de la calidad educativa, que lo que se evidencia en ellas es que son las mismas recetas, las mismas medidas en todos los lugares y, a pesar que éstas no funcionan en un país u otro para garantizar la educación como derecho humano fundamental, se siguen recomendando como alternativas en cualquier caso. Claro son propuestas que por lo general tienen como lugar de enunciación instancias de los organismos multilaterales asociados al gran capital, que expresan unos intereses políticos concretos aunque su discurso se disfraza de una supuesta neutralidad educativa o interés social.

Desde hace tiempo Jurjo Torres Santomé (España, IRGGPCE 2014) y Luis Bonilla-Molina (Venezuela, IRGGPCE 2014), entre otros, vienen alertando respecto a que buena parte de las contrarreformas que presenciamos en materia educativa a escala planetaria, están asociadas al modelo de mercantilización y privatización neoliberal, aunque se presenten con cierta impunidad como iniciativas para mejorar la calidad educativa.

³ Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada

Esta orientación se hace evidente cuando estudiamos las acciones y orientaciones como constantes intrínsecas a estas iniciativas.

Una de las invariantes más peligrosas es la que considera como dicotómicas la calidad y la masificación. Un tejido argumental presente en el discurso de los conservadores educativos en el escenario mundial tiende a oponer calidad con masificación; para este sector lo importante no es que todos accedan a una buena educación, sino que quienes se eduquen sean el sector más competitivo de la población, con mayores potencialidades y capacidades, quienes como profesionales puedan dinamizar las economías y las sociedades del siglo XXI. Por ello enfatizan en pruebas de selección, ranking de clasificación, ponderaciones para inversión. Ya volveremos sobre ello.

Los costos educativos y la rentabilidad de la inversión en educación terminan teniendo un peso determinante en la formulación de políticas de inclusión; aunque no lo declaren formalmente se oponen a la educación como derecho humano fundamental. La educación para todos y todas tiene un sentido oscuro para este sector; mientras unos se educan en instituciones de alta inversión y alta exigencia que los habilita para gobernar la sociedad capitalista del siglo XXI, otros(as) –los muchos- se educan para tener el conocimiento mínimo necesario para ser consumidores en la sociedad de la información, con capacidad de conocer rápidamente sobre modas de consumo y ser sujetos susceptibles de inducirles falsas necesidades. A ese segundo sector, segmentado para el mercado, se le asigna cada día más la clasificación de haber participado en una educación de mala calidad, de bajos rendimientos, etc., creando progresivamente consensos para reducir o eliminar la inversión educativa del Estado para ellos, planteando que se eduquen en el ciber espacio, en sus casas, con videos. En fin, que este sector esté informado, no educado para ser ciudadanos libres, críticos y reflexivos. Expresiones de esta orientación se evidenciaron en Chicago y el debate sobre escuelas para repitientes o con el gobierno de la ciudad de Buenos Aires y sus contenedores. Calidad resulta en ese sentido un discurso funcional a las políticas de desinversión educativa.

La mayor ofensiva conservadora contra la educación se ha expresado durante las últimas décadas en la despedagogización de las políticas educativas. Esta práctica del capitalismo mundial ha sido realizada a varias manos desde el Banco Mundial, la OCDE, el FMI ante el desconcertante silencio de amplios sectores educativos. Ella contiene varios elementos que han afectado sensiblemente la posibilidad que

muchos de los sistemas educativos cumplan con los propósitos, finalidades y objetivos que socialmente le son asignados.

Cómo lo señalan Pessi (IE, IRGGPCE 2014) y Bonilla-Molina (Venezuela, IRGGPCE 2014), la primera línea de esta ofensiva conservadora se expresó en el soterrado ataque a la profesión docente, con un discurso que en muchos casos prácticamente habilitaba a cualquier profesional para el ejercicio de la docencia. Si bien en un inicio esto se debió a la carencia de docentes en muchos países, ello permitió que se fuera instalando un cierto sentido común que desvaloraba los procesos de formación docente. Si cualquier profesional podría dedicarse a la enseñanza ¿Para qué invertir tanto en la formación de docentes?, ¿Para qué maestros? Además quienes ingresaban al servicio del Estado, sin el respectivo título profesional, no gozaban de la estabilidad o escalafones a los cuales tenía derecho el magisterio en muchos países. Al desvalorizarse al docente como el profesional que se forma para enseñar a aprender, la formación de docentes recibió un severo golpe.

Como resultado de estas prácticas en las políticas educativas, en muchos países comenzó a ser un lugar común que llegaran a las universidades que forman docentes, no los estudiantes(as) con los mejores promedios de rendimiento escolar en el bachillerato, sino aquellos que eran excluidos de otras facultades con mayores exigencias en el promedio escolar requerido para su ingreso. En sociedades bombardeadas por el discurso de la meritocracia como valor supremo, esto contribuyó a desvalorizar socialmente la profesión. La tan mencionada calidad educativa sufría un duro golpe por parte de quienes décadas después pretenden erigirse como sus jueces o evaluadores.

A la par se amplió la brecha en las condiciones laborales de los docentes de los países en distintas regiones del mundo. En el presente, cómo lo señalan Jefferson Pessi (IE, IRGGPCE 2014) y Luis Bonilla-Molina (Venezuela, IRGGPCE 2014), encontramos docentes laborando con sueldos que oscilan groseramente entre los 40 y los 5.500 dólares mensuales, según la región del mundo en la cual ejerzan la profesión. El número de estudiantes también varía significativamente entre sistemas educativos comparados internacionalmente. Pero a todos ellos, se les mide de la misma manera a la hora de valorar la calidad educativa. En el presente, instancias como la Internacional de la Educación han abierto un importante debate respecto a la urgente necesidad de –en el marco de una economía globalizada- trabajar un consenso internacional respecto al salario mínimo mundial del docente. Consenso que de alcanzarse, debiera ser más riguroso respecto al seguimiento que se ha hecho al uso de ese

7% como mínimo deseable del PIB nacional a la educación para aquellos países que lo han acogido. Se trata de optimizar los recursos destinados a la educación en lo sustantivo y no destinarlos para la compra permanente de tecnologías de pronta obsolescencia que terminan siendo el simple reciclaje de chatarra educativa.

Otro ataque a la educación como derecho humano fundamental proviene de la resemantización y redefinición conceptual de propuestas progresistas que fueron asumidas por sectores contrarios al paradigma de la educación como derecho humano. Desde las corrientes pedagógicas progresistas, desde la educación popular, se ha insistido desde siempre en la utilización de los distintos espacios públicos como lugares para desarrollar los procesos educativos; ello no implicó en ningún momento un intento por suprimirle al Estado la responsabilidad de construir centros educativos. Sin embargo, peligrosamente en los últimos años viene desapareciendo la noción de escuela, de centro educativo, de centro escolar de muchos documentos de trabajo en materia educativa. Así como progresivamente la palabra docente viene siendo sustituida por la de facilitadores sin mayores consensos al respecto, la idea de ambientes de aprendizaje viene sustituyendo al concepto de centro educativo. Desde esa mirada de ambiente de aprendizaje, como lo señala Daniel Libreros (Colombia, IRGGPCE 2014) el propio BID planteó la posibilidad de trabajar para invertir la pirámide del aprendizaje. Argumentando el BID que con el consumismo tecnológico de la última década, que llaman la democratización de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC), esta presencia universal –según ellos- de éste tipo de tecnologías en los hogares habilita a las familias para convertir sus casas en un aula que no requiere otro docente que las pantallas del computador o el dispositivo con acceso a la web, y las instalaciones educativas -según esta perspectiva- se convertirían en simples lugares para evaluar; claro está en tanto se diseñe un mecanismo de evaluación on line.

Con ello nadie pretende resistirse ni negar el enorme potencial educativo de los procesos de formación a distancia soportado en las TIC. Hoy en día es posible realizar seminarios y estudios de postgrado de manera no presencial, pero todos sabemos que este formato de trabajo pedagógico, es cada vez más protagónico en la formación de los postgraduados, pero en la educación inicial, básica e incluso en el bachillerato son fundamentalmente complementarios a la labor del aula. El trabajo pedagógico con los más chicos(as) en los centros educativos es mucho más complejo e integral que la simple trasmisión de informaciones y

requiere la presencia y trabajo de un profesional de la docencia para acompañar los procesos de aprender a aprender.

Pero el más duro ataque a la educación como derecho humano fundamental y al papel de los maestros proviene de la desvalorización de la pedagogía. Con ello, los maestros (as) y profesores (as) vienen siendo empujados al pragmatismo educativo que amenaza con sustituir el status científico de la acción pedagógica. En las últimas décadas, fundamentalmente desde las corporaciones de negocios educativos, especialmente un sector editorial con capacidad de mundializar contenidos, se han impuesto modas fragmentadas de los componentes pedagógicos. La pedagogía como totalidad interpretativa del hecho educativo viene siendo sustituida por sus partes; la planeación lo es todo, la gestión escolar determina el éxito educativo, la evaluación es el centro de la actividad del aula, todo es currículo, son algunas de las frases que modelan esta fragmentación.

La carencia de una espíteme de conjunto del hecho educativo genera un vaciamiento de la actividad pedagógica en sí misma, empujando la praxis del docente a un peligroso pragmatismo oscurantista. Esa neo superchería educativa construida desde referentes comerciales, resulta funcional a la desvalorización del docente y de la actividad del centro educativo. Como lo destaca Analía Minteguiaga (Ecuador, IRGGPCE 2014) ello procura menoscabar la responsabilidad del Estado respecto a los sistemas educativos.

Esta operación política internacional cierra sus arietes con la pérdida de centralidad pedagógica en la formulación de políticas educativas; ya no es la construcción de ciudadanía, ni los aprendizajes para el desarrollo integral de la personalidad lo que guía la acción educativa, sino las exigencias del mercado, el mundo del trabajo, las competencias que requiere el mundo globalizado.

En el presente pareciera que se pretende eliminar la pedagogía como síntesis epistemológica, teleológica, teórica, discursiva y pragmática para el hecho educativo, y sustituirla por una especie de neo-síntesis educativa que reside en el currículo como lo plantea Zuleika Matamoros (Venezuela, IRGGPCE 2014). El currículo se presenta como totalidad convergente que reúne a todos los elementos del proceso educativo, borrando del horizonte a la pedagogía, mientras en la práctica real el currículo pasa a ser los contenidos que alinean la actividad escolar.

Todo ello conlleva peligrosamente a que la actividad educativa tenga una aproximación parcial de la realidad, hecho que para María Egilda Castellanos (Venezuela, IRGGPCE 2014) es cada vez más común porque

nos acostumbraron desde la escuela primaria a fragmentar, nos acostumbraron a que estudiáramos las cosas por pedacitos, a tener un rompecabezas que cada quien veía como lo armaba. Pero resulta que la realidad es compleja, porque en la realidad cada parte está unida con el todo y conforma esa totalidad. En el mundo real no es posible separar unas cosas de las otras.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2014) plantea en su sitio web que los estudios comprueban que la calidad de la educación es fundamental para el crecimiento económico y por ende plantean cinco énfasis de trabajo en materia educativa: (1) estándares educativos alineados con el currículo, la formación docente, los materiales educativos y las evaluaciones; (2) los estudiantes deben ingresar a los sistemas educativos listos para aprender y para ello enfatizan en esta etapa en la ampliación e intervención del modelo educativo en la educación inicial; (3) los estudiantes deben tener acceso a docentes efectivos lo cual significa transformar la carrera docente y atraer a los mejores docentes a las escuelas; (4) las escuelas tienen recursos adecuados y son capaces de utilizarlos para el aprendizaje fundamentalmente asociados a las TIC; (5) los graduados tienen las habilidades necesarias para ser exitosos en el mercado laboral.

Detengámonos brevemente en cada uno de estos cinco elementos. En el primer punto se plantea la definición de estándares asociados al currículo, es decir enseñar lo que se puede medir, lo que tiene metas concretas. En la estructura escolar clásica (números+ letras+ experimentos +tecnología) y en función de ello materiales y orientaciones para la formación docente. Al respecto Catalina Turbay (Colombia, IRGGPCE 2014) precisa que es imposible ser un buen técnico sin la formación básica integral que hay detrás de ello. En el segundo punto, la concepción de la educación inicial que subyace es la de un nivel de adaptación que le permita al niño(a) estar en mejores condiciones de iniciar el trayecto que le permita aprender los contenidos de la estructura escolarizada, independientemente que estos estén asociados o no al desarrollo humano integral. La escuela, el sistema escolar es visto como una fábrica de ensamblaje en la cual la educación inicial pasa a ser la primera fase en la que -como bien señala Arnaldo Esté (Venezuela, IRGGPCE 2014)- el sistema hace posible que al final del bachillerato el joven tenga una percepción reducida de la realidad que le coloca en el carril de la dominación. En el tercero de los puntos el estudiante que es evaluado por su aprendizaje en estos estándares cosificados, deberá contar con un

docente, que fundamentalmente se concentre en que él logre manejar aquello por lo cual se le va a evaluar. En este aspecto Carlos Alberto Torres (EEUU, WCES, IRGGPCE 2014) partiendo del escándalo generado en Atlanta, EEUU por la supuesta alteración de los resultados respecto a los exámenes, puntualiza que uno de los caminos a los cuales es empujada la educación es a engañar respecto a su real desempeño. El docente que sigue pensando en la educación integral pasa a ser, desde esta perspectiva una especie de dinosaurio pedagógico.

Las políticas neoliberales en educación encontraron en los estándares el camino para la medición y con ella la ruta para construir un modelo de calidad educativa que subordina los sistemas educativos a los intereses transnacionales de las corporaciones capitalistas. En esa orientación los Estados nacionales se convierten en obstáculos; en consecuencia los gobiernos terminan ajustando “sus políticas” a las pautas que se le dictan desde afuera. No se trata de estar de espaldas a la comunidad internacional, sino de ir a su encuentro desde las especificidades, las singularidades, la realidad de cada contexto.

Para cumplir con sus metas el capitalismo globalizado promueve a través del Banco Mundial, la OCDE, el BID, entre otros, un arquetipo de calidad educativa fundamentado en competencias y aprendizajes, asociados a los requerimientos actuales del circuito de producción capitalista como son (a) capacidad de lectura y redacción como simples técnicas instrumentales que posibilitan seguir y redactar instrucciones, manuales y procedimientos; (b) conocimiento matemático mínimo para la formación técnico-científica-industrial-militar que requiere el complejo industrial militar gobernante; (c) la capacidad para empalmar con la tecnología emergente, es decir con la industria cultural dominante, y (d) conocimiento científico instrumental.

La más conocida prueba estandarizada de medición de la calidad educativa en la perspectiva del mercado es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (conocida como PISA), elaborada y aplicada por la OCDE en alianza con gobiernos y administraciones educativas nacionales y locales. Pablo Gentili (CLACSO, IRGGPCE 2014) la define como un invento de ingeniería genética del neoliberalismo, pues como señala Diane Napier (EEUU, IRGGPCE 2014) desenfoca a los sistemas educativos de su razón de ser, para demandarles ser competitivos internacionalmente.

La prueba PISA permite internacionalmente debatir varios aspectos. El primero, si se deben o no aplicar pruebas de evaluación de la calidad

educativa; segundo, donde se elaboran esas pruebas y sus alcances; tercero, el carácter normalizador y hegemónico de organismos supranacionales de carácter económico como la OCDE, el BM o el BID en materia educativa; cuarto, fundamentalmente en América Latina y el Caribe donde la aspiración social de ampliación de la cobertura educativa aún presiona con mucha fuerza a los gobiernos, se reabre el debate sobre cantidad versus calidad.

Veamos hacia dónde se orientan los debates en estos aspectos. Los argumentos en la discusión sobre la conveniencia o no de pruebas de medición estandarizadas internacionales no son homogéneos. En el caso de quienes defienden el modelo PISA están entre otros Andreas Schleicher (PISA, Alemania, IRGGPCE 2014), Ariel Fiszbein (Interamerican Dialogue, ex Banco Mundial, IRGGPCE 2014), Mariano Herrera (Venezuela, IRGGPCE 2014) y Mariano Fernández Enguita (España, IRGGPCE 2014). Este último subraya -en defensa de PISA- que la peor evaluación que se piense es mejor que no hacer ninguna. Otros como José Joaquín Brunner (Chile, IRGGPCE 2014) defienden el potencial de las pruebas de evaluación de la calidad no sólo por la fotografía que ellas revelan del momento, sino como modelo interpretativo resultante de su visualización de conjunto luego de varias aplicaciones de las mismas a través del tiempo, lo cual posibilita establecer tendencias. Desde esa perspectiva lo significativo es el estudio de las tendencias por periodos temporales. El propio Brunner subraya la importancia de vincular al análisis de resultados las variables origen y contexto social. Por su parte, Axel Rivas (Argentina, IRGGPCE 2014) plantea que si bien la prueba PISA tiene algunos problemas de aplicación, de contexto, estos aspectos deben ser subsanados, no a partir de la negación de la prueba sino de la complementación de ésta con otras pruebas nacionales que contengan aspectos relevantes para la región, como la formación ciudadana, las ciencias sociales, la educación artística. El propio Rivas subraya que si sólo valoramos PISA y no nuestras propias pruebas corremos el riesgo de dejarnos colonizar, evaluativamente hablando.

La mayoría con quienes trabajamos en este estudio expresaron la necesidad de pruebas de seguimiento y evaluación de la calidad educativa amplias, contextualizadas, que visibilicen el contexto, de interpretación nacional y elaboradas con el mayor consenso posible. Al respecto Luz María Budge (Chile, IRGGPCE 2014) destaca la necesaria contextualización de las pruebas internacionales, que en su experiencia particular de coordinación a través de la Agencia de Calidad de la Educación logra considerar un 33% de variables nacionales y/o locales. Por

su parte Jefferson Pessi (IE, IRGGPCE 2014) alerta respecto a la necesidad de precisar que medir no implica mejorar la calidad; mientras que Jurjo Torres Santomé (España, IRGGPCE 2014) fundamenta su oposición a PISA en la imposibilidad de medir de una manera única a los estudiantes y profesores como si todos estuvieran en igualdad de condiciones.

Finalmente, están quienes expresan la inconveniencia de pruebas de medición estandarizadas como Jorge Gantiva (Colombia, IRGGPCE 2014), Peter McLaren (Canadá, IRGGPCE 2014), Bradley Levinson (Estados Unidos, IRGGPCE 2014) ó Marina Subirats (España, IRGGPCE 2014). En esa dirección William Ayers (EEUU, IRGGPCE 2014) subraya que lo fundamental es discutir qué es lo que quieren lograr los sistemas educativos y qué miden pruebas como PISA; puntualizando que si la meta es el desarrollo del ser humano, estas pruebas no resultan válidas. Ayers, quien considera necesario el establecimiento de estándares de aprendizaje, los diferencia de las pruebas estandarizadas. Otros como, Tom Griffiths (Australia, IRGGPCE 2014) expresan la enorme dificultad que se presenta al evaluar conocimientos ó aprendizajes en ciencias sociales a partir de pruebas estandarizadas internacionalmente.

Por su parte, Angélica García (México, IRGGPCE 2014) nos introduce en otra variante de este tema al plantear que a partir de la evaluación de los aprendizajes a los y las estudiantes, se comienzan ahora a colocar en marcha dispositivos y mecanismos para formular pruebas a los y las maestros(as) centradas en la eficiencia, que no sólo atacan la estabilidad laboral sino que degradan a los educadores, a la propia profesión docente. Esto lo confirma Mayra Castañeda (CICE, IRGGPCE 2014) al señalar que el debate sobre la medición de la calidad educativa abre peligrosamente las puertas a contrarreformas educativas que afectan de manera sustantiva el campo laboral. Robert Arnove (EEUU, IRGGPCE 2014) cuestiona que se hable generalmente de pruebas estandarizadas y no de pruebas formativas como una dinámica de procesos en educación, que ayuden a los docentes a saber dónde están los estudiantes y cómo elevar su nivel de conocimiento, su curiosidad, y cómo los estudiantes pueden no sólo aprender, sino aprender para construir, para la creatividad, la conciencia social y el empeño de una mejor vida para todos y todas.

Camila Crosso (Marcha Mundial, IRGGPCE 2014) destaca que a su juicio las pruebas de medición estandarizadas constituyen un retroceso respecto a la perspectiva de derechos humanos en educación. En esta línea de pensamiento, Oscar Jara (Costa Rica, IRGGPCE 2014) afirma que hay factores de una educación para la vida, desde la vida, una educación

transformadora en función de un modelo de sociedad equitativo y justo que no pueden ser medidos por esos estándares.

En oposición a las pruebas estandarizadas Ángel Pérez Gómez (España, IRGGPCE 2014) plantea que el mayor desafío de acompañamiento pedagógico reside en convertir el aula en un espacio mucho más rico que la escuela convencional de antes, que enfatizaba en transmitir información. Ello evidentemente es opuesto a la perspectiva neoliberal cuyo fin último pareciera convertir a los centros educativos en simples lugares de evaluación.

Respecto al carácter hegemónico y normalizador de las pruebas estandarizadas, no queda la menor duda de ello cuando Andreas Schleicher (Alemania, PISA, IRGGPCE 2014) señala que *“Latinoamérica aún tiene un largo camino que recorrer, en comparación a nuestros resultados de PISA”*; aunque es justo puntualizar que también reconoce las limitaciones de las pruebas que dirige al plantear que es fundamental que se evalúen también competencias nacionales.

Una parte importante de los y las entrevistados(as) coinciden en señalar que las pruebas estandarizadas son solo una expresión de políticas basadas en el mercado. Es evidente que las políticas neoliberales están generando una reacción por parte de los jóvenes a escala internacional como lo vimos en los últimos años en Canadá, México, Centroamérica, Brasil, Portugal, Atenas, Madrid, Paris, Tel Aviv, Colombia, Chile. En este sentido, Rosa María Masson (Cuba, IRGGPCE 2014) apunta sobre la necesidad de extraer las lecciones sustantivas de éstas revueltas que se refieren a la urgencia de ayudar a los y las jóvenes que comienzan a sentirse oprimidos o expulsados del sistema educativo como resultado de las políticas neoliberales; ayudarlos para que no se marginen, para que no sean presas fáciles de la vorágine de las drogas o la violencia. Para ello, plantea Massón que tenemos que olvidarnos de las edades que tenemos y escucharlos sin interferencias generacionales. ¿Se imaginan lo que significa en el siglo de la información que sean los muchachos los que les digan a los padres, pero también a los docentes, que están dormidos, que se han dejado comer por el neoliberalismo y que nadie protesta por eso?; ¿Que los jóvenes griten a la sociedad que ellos van a tener menos posibilidades de educarse que lo que tuvieron sus padres y, que la sociedad sólo responda con conformismo y resignación?

Finalmente, respecto a la falsa disyuntiva entre cantidad versus calidad no emerge abiertamente ninguna oposición a los esfuerzos de ampliación de la cobertura educativa, lo cual implica un triunfo del paradigma de la educación como derecho humano. Sin embargo, que en el

estudio esto no se evidencie ello no implica de manera alguna que el gran capital no siga trabajando en modelos selectivos de educación.

Desde la perspectiva de este informe, es urgente prevenir respecto a contenidos en el debate de la calidad educativa que si apuntan a desmontar el principio de la responsabilidad de los Estados en el logro de una educación para todos y todas, pues como lo señala Ariel Fiszbein (Interamerican Dialogue, ex Banco Mundial, IRGGPCE 2014) el dilema actual en el debate no es de cantidad sino de calidad; a lo cual agregaríamos calidad expresada en resultados de aprendizajes internacionalmente medibles.

5. Calidad educativa desde la resistencia

No es correcto señalar que las movilizaciones de los jóvenes y estudiantes de los últimos años fueron explícitamente por un modelo de calidad educativa; lo que sí es cierto, como lo señala Michel Lowy (Francia, IRGGPCE 2014) es que éstas eran expresiones de resistencia contra las contrarreformas educativas de corte neoliberal que se comenzaron a aplicar en las distintas regiones del mundo como parte del paquete de ajuste estructural ante la crisis actual del capitalismo.

Como señala Luis Bonilla-Molina (Venezuela, IRGGPCE 2014) la calidad educativa no es neutra, el tema de la calidad educativa es profundamente político, a lo cual Maigualida Pinto (Venezuela, IRGGPCE 2014) se planta para señalar que en esta materia debemos tomar distancia del discurso hegemónico: el del Banco Mundial. Distancia que no implica pasividad o indiferencia sino resistencia pedagógica para reinventar el sentido y direccionalidad de los sistemas educativos en la perspectiva que los pueblos soberanamente han definido en sus legislaciones. Como lo plantea Jurjo Torres (España, IRGGPCE 2014) ello implica una nueva disputa por las palabras, los contenidos, los significados en temas como la calidad educativa. Tarea que para Diane Naiper (EEUU, IRGGPCE 2014) se expresa en la actualidad mediante el necesario inicio de un amplio debate respecto a cómo debería ser la calidad de la educación en cada uno de los países y en sus contextos históricos y políticos concretos. No es aceptable ni admisible que en tiempos de descolonización las reformas diseñadas para los llamados países desarrollados arrastren a sistemas educativos de los países de la llamada periferia capitalista; no sólo porque no encajan sino porque mancillan la soberanía.

Éste debate para Atilio Boron (Argentina, IRGGPCE 2014) debe partir de la denuncia respecto a esa especie de imperialismo académico expresado por el Banco Mundial y algunas universidades del norte que

partiendo del discurso de la calidad educativa han establecido parámetros de medición que no tienen absolutamente nada que ver con las realidades de regiones como África o América Latina y el Caribe. Los educadores tenemos que reencontrarnos más allá de los eventos fomentados para legitimar políticas elaboradas por terceros. Encontrarnos para dialogar como lo que somos los maestros y maestras, las profesoras y los profesores: constructores de sueños hacedores de esa otra educación y otro mundo posible.

Expresión de este despertar de las resistencias educativas al discurso hegemónico neoliberal sobre la calidad educativa fue la carta que en mayo del presente año más de 100 intelectuales de Europa y Estados Unidos dirigieron a sus gobiernos cuestionando la validez de PISA como mecanismo para medir la calidad de la educación. Carta que las grandes cadenas noticias y las editoriales vinculadas a las reformas educativas neoliberales han silenciado.

Este discurso de la resistencia en materia de calidad educativa no puede ser simplemente el trajinar de gente buena ni un decálogo de buenas intenciones; por el contrario debe entenderse como un primer paso que demanda construcción de viabilidad política. Por ello Camila Crosso (Marcha Mundial por el Derecho a la Educación, IRGGPCE 2014) subraya que la calidad es un concepto muy disputado porque unos la entienden de una manera y otros de una forma distinta, conforme su perspectiva política, social y educativa; por lo tanto es muy importante que en un primer momento podamos aclarar nuestra propia comprensión del término.

Este rearme de un discurso de la resistencia tiene un lugar de enunciación compartido. Se inicia con revueltas estudiantiles cada vez más regulares, un despertar del debate pedagógico más allá de lo salarial en una franja importante del movimiento magisterial y un renovado discurso de los académicos, los pedagogos y las propias organizaciones educativas progresistas internacionales ubicadas en el campo de la educación como derecho humano.

6. Hacia un consenso conceptual sobre calidad educativa

La consulta nacional por la calidad educativa realizada en Venezuela en el año 2014 ratificó lo que pareciera ser una tendencia mundial. La inmensa mayoría de los y las ciudadanos(as) consideran que es importante trabajar en el mejoramiento de la calidad educativa. Sin embargo, la comprensión de la población respecto a qué entiende por calidad de la educación varía, pero contiene un indicador común: quieren que quienes

vayan a los centros educativos logren el propósito que formalmente declaran estas instituciones.

Entonces, pareciera que el punto de partida para establecer un consenso está en volver a colocar de relieve las tareas, finalidades y propósitos que los más importantes instrumentos de cada país le asignan a sus sistemas educativos. En este sentido, Aurora Lacueva (Venezuela, IRGGPCE 2014) señala que cuando nos preguntamos sobre la calidad educativa y la gestión escolar deberíamos empezar por interrogarnos respecto al para qué educamos; y eso suele estar claramente definido en las legislaciones nacionales. Ningún órgano supranacional debiera violentar las normas nacionales sobre el particular y si una sociedad decide establecerse otro horizonte educativo, éste deberá quedar plasmado en las normas que rigen la materia. Es eso que Paulo Padilha (Brasil, IRGGPCE 2014), María Egilda Castellanos (Venezuela, IRGGPCE 2014), Zuleika Matamoros (Venezuela, IRGGPCE 2014) entre otros, establecen como condición en el debate de la calidad educativa y es que este referenciada en la cultura de cada pueblo, en su historia. Desde ese lugar de enunciación los sistemas de evaluación que decidan colocarse en marcha en cada país están llamados a prestar una sensible contribución al fortalecimiento de la educación para la vida, para las personas, es decir que promueva la emancipación y la autonomía como expresión de la auténtica libertad.

Un segundo elemento que es necesario trabajar, es lo que Atilio Pizarro (OREALC Chile, IRGGPCE 2014) y otros plantean, respecto al mínimo orientador de las políticas mundiales de la educación en el presente: la valoración de la educación como derecho humano. Esto recentra la discusión en los seres humanos y no en el mercado, en la vida misma y no en la acumulación de capital, en la esperanza y no en alienación. Este elemento posibilita trabajar políticas públicas para el aseguramiento de la calidad educativa que hagan compatibles construcción de ciudadanía, aprendizajes científicos, desarrollo integral de la personalidad, mundo del trabajo, producción y felicidad humana. En esa tarea, el papel de los y las docentes, la comunidad, la familia y el Estado podrían volver a converger para asumir el protagonismo compartido que le ha resultado esquivo en los últimos tiempos.

El tercer elemento es el reconocimiento del dinamismo que caracteriza hoy a los Estados nacionales respecto a los procesos mundiales, globales. Los sistemas educativos tienen que contribuir desde la especificidad, desde la realidad geohistórica de cada uno de ellos a la construcción de ciudadanía planetaria. Ser ciudadanos del mundo implica

posibilidades de desarrollar soberanía de pensamiento, que le permita conservar identidad y arraigo en el encuentro con las otras culturas; y eso mucho tiene que ver con lo que Carlos Bracho (Venezuela, IRGGPCE 2014) denomina la relación permanente de la educación con el territorio o, Benjamín Scharifker (Venezuela, IRGGPCE 2014) llama la necesaria pertinencia educativa. Es ir al encuentro de lo global con cabeza propia, aprender y enseñar a vivir en la complejidad de lo que Juan Carlos Tedesco (Argentina, IRGGPCE 2014) denomina sociedades que crean y viven con entidades políticas supranacionales. Es decir, hallar el equilibrio libertario y emancipador que nos permita seguir trabajando la autonomía creativa y el desarrollo humano integral en el marco de realidades nacionales que forman parte de procesos como la Unión Europea, el ALBA, MERCOSUR o la CELAC para citar solo algunos de ellos.

Un cuarto elemento está referido a los sistemas de captura, registro y divulgación abierta de las cuentas y estadísticas nacionales, a partir de los cuales es posible valorar el comportamiento de los sistemas educativos a través del tiempo. En algunos países persisten las dificultades para el acceso oportuno, actualizado y transparente de las cifras educativas. Como bien lo señalan Mariano Fernández Enguita (España, IRGGPCE 2014) y Luis Bravo (Venezuela, IRGGPCE 2014), entre otros, este es un requerimiento indispensable para el control ciudadano de los sistemas educativos. Además, ello puede contribuir a prevenir contra la tendencia que denuncia Eric Toussaint (Bélgica, CADTM, IRGGPCE 2014) respecto a que los organismos internacionales han venido reemplazando progresivamente a los acreedores privados, manejando los datos y cuentas nacionales, logrando colocarse en posición de dictar a los países endeudados las políticas de ajustes estructurales, entre ellas las educativas lesionando las autonomías nacionales. Si las cuentas educativas son transparentes y de fácil acceso público es posible establecer sistemas de auditorías ciudadanas permanentes que conjuren este riesgo.

Un quinto elemento está referido a la necesidad de abrir el más amplio debate nacional e internacional respecto a los sistemas de evaluación educativa. En esa materia es necesario construir pacientemente un camino para allanar las dudas, prevenciones y resistencias extremas a cualquier tipo de evaluación que existe en regiones como América Latina y el Caribe entre las organizaciones del magisterio, dado el uso punitivo de los resultados que de ellas se ha hecho en algunos casos en el pasado reciente. Pareciera que hay que hacer un esfuerzo por recrear la cultura evaluativa construyendo una arquitectura institucional sistémica que permita valorar las singularidades, contextualizar los resultados y establecer

parámetros mínimos homologados de comportamiento de los centros educativos en el marco de sistemas educativos que responden a proyectos nacionales.

Al final debemos superar esa paradoja de la que nos habla Ezequiel Ander Egg (Argentina, IRGGPCE 2014) de que calidad y educación constituyan una unidad indisoluble y nos resulte imposible hablar de educación sin que ella comporte calidad en cada uno de sus ámbitos y en la totalidad de los sistemas educativos.

Para ello, resulta especialmente importante el planteamiento que hace Jaime Calderón (México, IRGGPCE 2014) respecto a que en la actualidad se hace necesario que todas las agencias educativas o institutos que tengan que ver con el tema de la evaluación educativa se aglutinen para trabajar en un común acuerdo, que posibilite la validación de las diversidades metodológicas, así como la protocolización de los puntos de convergencia.

En la tarea de construir consenso sobre la calidad educativa la UNESCO y sus oficinas regionales debieran retomar el liderazgo que socialmente tenían en otros momentos y que han perdido al ceder ante el evidente secuestro de la agenda educativa internacional por otras instancias de vocación fundamentalmente económica como el BID, el BM o la OCDE, para sólo citar tres de ellas. Si bien la UNESCO forma parte del sistema de gobernabilidad emanado del tratado de Bretton Woods, es evidente que a su interior se expresan todas las contradicciones y puntos de vista del mundo educativo, lo cual le permite ser uno de los pocos reductos mundiales donde se puede trabajar ese necesario consenso internacional en materia educativa del cual le hemos hablado en este informe.

7. Los ámbitos o niveles de la calidad educativa

Cuando hablamos de educación es necesario reconocer que existen dos dimensiones complementarias e indisolublemente vinculadas: la educación como proceso social general y los sistemas educativos (escolares y extra escolares). Sin embargo, cuando se habla de calidad de la educación se suele hacer referencia a los sistemas escolares. Autores como Fernando Buen Abad (México, IRGGPCE 2014), Rubén Reinoso (Venezuela, IRGGPCE 2014), Mayra Castañeda (México, IRGGPCE 2014) y Mauro Cerbino (Ecuador, IRGGPCE 2014) enfatizan en la necesidad de abordar el estudio de los procesos extra escolares y su influencia en las dinámicas educativas; ello forma parte de la agenda amplia del debate sobre la calidad educativa. Aspectos como los medios de consumo, de

comunicación, los grupos religiosos o los videos juegos tienen una marcada influencia en el imaginario de los niños, niñas, adolescentes y adultos que van a los centros educativos, favoreciendo una perspectiva ética determinada y una autodefinición del papel que cada uno de ellas y ellos tienen del mundo, que no siempre están relacionados con los modelos de sociedad que han definido sus ciudadanos y pretenden trabajar los sistemas educativos. Allí hay toda una tarea pendiente que repetimos está asociada al debate más general, más ontológico de la calidad educativa.

Como lo señalamos anteriormente, cuando nos referimos a sistemas de evaluación, estos suelen estar referidos a la ponderación de un fragmento de lo que ocurre en el hecho educativo y el desafío pareciera estar asociado a encontrar un camino que nos permita valorar lo particular en su relación con la totalidad y viceversa, en una unidad interpretativa dialéctica. En este aspecto queremos destacar los esfuerzos realizados por la Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-Chile) quienes en la década de los noventa trabajaron en la idea de construir un sistema de relaciones más complejo que permitiera interpretar y evaluar las tareas de aseguramiento de la calidad educativa en todos los ámbitos del hecho pedagógico. A partir de este esfuerzo se han derivado múltiples propuestas de trabajo. Una de ellas nos parece importante incluirla en este informe. Nos referimos a la aproximación teórica o modelo dinámico de Luis Bonilla-Molina para la evaluación del sistema escolar presentado este año 2014. En esa propuesta la calidad educativa en el sistema escolar, es vista en seis ámbitos o niveles (a) aula; (b) aula – centro educativo; (c) aula-centro educativo /comunidad de entorno; (d) aula-centro educativo /región; (e) aula-centro educativo / proyecto de país y; (f) aula-centro educativo / geopolítica internacional. Para estos ámbitos o niveles su autor presenta trescientos veinticuatro (324) temas de trabajo a partir de los cuales construir indicadores contextualizados para acompañar y asegurar la calidad educativa. Es un esfuerzo en construcción para recuperar la perspectiva de totalidad en la evaluación de la calidad educativa, que nos parece digno de ser estudiado y aplicado. La idea que subyace en este modelo es hacer una aproximación -como lo plantea Oscar Jara (Costa Rica, IRGGPCE 2014)- más allá de los simples estándares universales y que además no desplace lo pedagógico del centro de atención educativa como correctamente lo plantea Alberto Martínez Boom (Colombia, IRGGPCE 2014).

Lo que nos interesa destacar en este punto, es la necesaria búsqueda de propuestas metodológicas y diseños de evaluación de la calidad educativa contruidos desde las especificidades nacionales, a partir

de los cuales construir mecanismos regionales de acompañamiento. Propuestas que como señala Atilio Pizarro (OREALC Chile, IRGGPCE 2014) sean multidimensionales, integrales y que comprenden todas las dimensiones del hecho educativo.

8. Mirando al futuro por el retrovisor

La mayoría de los y las docentes que trabajan en las aulas hoy en día nacieron entre las décadas de los cincuenta y ochenta del siglo XX. En contraste, la mayoría de quienes asisten a las aulas nacieron a partir de la década de los noventa, es decir en medio de la explosión y desarrollo de la revolución científica tecnológica del presente. Esta aparente asincronía generacional no sería especialmente preocupante si no fuera por el dramático cambio informativo, de imágenes y estereotipos que han impactado a las últimas dos décadas y media al mundo, como nunca antes había ocurrido desde la ilustración. Un docente graduado hace medio siglo podría aspirar a que el conocimiento que poseía con la participación a través de su carrera en algunos programas de formación continua, le resultaran medianamente suficientes para su desempeño profesional. Los períodos de obsolescencia tecnológica y de generación de nuevos conocimientos hacen que un docente hoy en día en su ejercicio profesional se vea sometido a por lo menos cinco revoluciones científico tecnológicas.

Los imaginarios, las visiones y la ética de quienes hoy están sentados o frente al aula pueden no siempre ser los mismos. Fenómenos nuevos como el planteado por María José Batrina (España, IRGGPCE 2014) respecto al ciberacoso forman parte de nuevas realidades sociales y escolares que se relacionan a ese concepto integral de la calidad educativa. Esas nuevas realidades, esa nueva topografía escolar plantea enormes retos y desafíos para la docencia, la pedagogía y los maestros(as).

Como señalan Alberto Martínez Boom (Colombia, IRGGPCE 2014) y Juan Ignacio Pozo (España, IRGGPCE 2014) muchos de los conocimientos que hoy manejan nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos parecieran no provenir de la escuela. Ello no le resta importancia a los centros educativos, por el contrario la escuela adquiere un especial papel unificador y de mediación de contrastes como no existían hasta hace décadas. Para Arnaldo Esté (Venezuela, IRGGPCE 2014) ello nos lleva a plantearnos la participación como un valor social pero también escolar; los estudiantes deben participar en la elaboración del currículo, deben ser escuchados para que los temas que le interesen aparezcan en los contenidos. Como lo plantea Bradley Levinson (EEUU, IRGGPCE 2014) los centros educativos se deben redimensionar si quieren seguir jugando un papel estelar en la

construcción de ciudadanía, en un nuevo tiempo que plantea tareas novedosas para la gobernabilidad y el protagonismo de la población en las dinámicas gubernamentales.

En esta nueva etapa del llamado siglo sin fronteras, como lo señalan Rubén Estremera (Puerto Rico, IRGGPCE 2014) y Omar Hurtado Rayugsen (Venezuela, IRGGPCE 2014), lo nacional, el estudio de la propia historia, les posibilita a los y las estudiantes una mejor comprensión de los otros y hace viable la construcción de un mañana compartido.

Las exigencias sociales respecto a acortar las distancias entre expectativas, utopías y deseos con relación a su concreción son cada vez mayores. Hoy los centros educativos están llamados a vivir en plena democracia y no sólo referirse a ella como externalidad. Para la escuela como en ningún otro momento de la historia el futuro es hoy. Sin embargo, como alerta Mauro Cerbino (Chile, IRGGPCE 2014) ese presente real no debe limitar la capacidad de soñar, de pensar, de idear y de construir un mañana mejor.

Pero preocuparse por los temas que interesan a las y los estudiantes no implica irrespetar las singularidades, preocupación que expresa Silvia Ons (Argentina, IRGGPCE 2014) respecto a un tema de especial sensibilidad para las nuevas generaciones: la sexualidad. Para Ons, la educación sexual debe ser respetuosa de las necesidades de cada individuo y no se puede homogenizar su trabajo, pero sobre todo no puede ser una práctica educativa invasiva.

Ese otro mundo posible que soñamos y decidimos construir desde Porto Alegre, hoy implica superar novedosos desafíos para que por ejemplo, la escuela enseñe una nueva relación entre capital y trabajo, así como entre jerarquías cuyo abordaje tenga plena correspondencia con el pleno ejercicio de la ciudadanía en el presente; y como señalan tanto Camila Crosso (Marcha Mundial, IRGGPCE 2014) cómo Ana Silvia Monzón (Guatemala, IRGGPCE 2014) también dando respuestas a los problemas de discriminación que aun persisten. Los centros educativos tienen que valorar la diversidad como un logro democrático, permitiendo que los diversos, los y las distintos(as) sean parte del todo, pero tienen que ser también espacios en los cuales en la práctica el ser humano se recentre con la naturaleza dándole sentido real a la ecología.

Como bien lo plantea Margarita Poggi (IPE-UNESCO Argentina, IRGGPCE 2014) los avances en materia de cobertura en la región son significativos. Sin embargo todas nuestras sociedades parecieran que aspiraran mucho más de los sistemas educativos locales, especialmente respecto al mundo del trabajo. Buena parte de ello deriva de la propaganda

de los organismos económicos supranacionales que hacen ver los problemas de empleo, propios del modelo capitalista actual, como inmanentes a la escuela, como el resultado de una mala educación. En este sentido la escuela y los docentes no pueden conformarse con la pasividad de la aplicación curricular. El magisterio debe tener amplia participación en la definición de los planes decenales educativos o cualquier otro instrumento normativo de planeación educativa para que la educación este altamente relacionada con las metas de desarrollo que plantee el país. Desarrollo que no desde la perspectiva de los docentes siempre emergerá con un fuerte componente de independencia nacional.

Los centros educativos y el sistema escolar tienen que ser capaces de superar el modelo de oferta liberal académico, basado en competitividad y orientar la formación hacia los múltiples requerimientos profesionales de la población. En esa lógica, señala José Luis Coraggio (Argentina, IRGGPCE 2014) el territorio, la organización comunitaria, la participación ciudadana y nuevamente la transparencia de la información adquieren especial significación y sentido. Ello implica romper con interpretaciones mecánicas de las relaciones sociales que como señala Álvarez de Zayas (Cuba, Bolivia, IRGGPCE 2014) no pueden dar respuestas a las realidades complejas del presente.

Esta nueva mirada integral e integradora como lo señala Rubén Reinoso (Venezuela, IRGGPCE 2014) pasa por armonizar las TIC y sus potencialidades respecto al desafío que tenemos de mejorar de manera continua las capacidades de lectura, escritura e interpretación crítica de nuestros estudiantes, que para Alberto Croce (Argentina, IRGGPCE 2014) implica colocar las TIC en clave pedagógica. Leer en digital pero también en libro impreso porque como nos indica Paulo Cosin (Morata, España, IRGGPCE 2014) aún en el presente sólo un 3% de los lectores lo hacen en formato electrónico. Así mismo, es urgente el desarrollo desde los centros educativos de esa otra ciencia la comprometida con la gente y no con las grandes corporaciones que posibilite que nuestras sociedades escenifiquen revoluciones del conocimiento emancipador como lo plantea Norberto Fernández Lamarra (Argentina, SAECE, IRGGPCE 2014).

Finalmente en este aspecto es pertinente subrayar el planteamiento de Axel Rivas (Argentina, IRGGPCE 2014) respecto a que hoy a la educación hay que agregarle aspectos pedagógicos fundamentales asociadas a concepciones emergentes de justicia, ética, modelo económico social y ello implica en muchos casos, afianzar la noción de la educación como derecho, es decir una educación inclusiva, una educación concebida para todos los sectores sociales, una educación con justicia social.

9. Personal docente y calidad educativa

Leonardo Carvajal (Venezuela, IRGGPCE 2014), Mariano Herrera (Venezuela, IRGGPCE 2014) y Luis Bonilla-Molina (Venezuela, IRGGPCE 2014) insisten en la necesidad de atraer a los mejores estudiantes a la formación docente; incluso con programas de motivación a quienes tengan los mejores rendimientos escolares y muestren mayores actitudes hacia la docencia. Pero ello solo se logra cuando el mensaje de los medios, de los generadores de opinión, de los políticos, de los decisores, insisten en el rol de los y las maestros(as) como líderes sociales, como profesionales de alto desempeño. Como bien señala Jurjo Torres Santomé (España, IRGGPCE 2014) ello implica romper con la práctica iniciada por los norteamericanos cuando se sintieron en desventaja en la carrera espacial con la URSS y culpabilizaron de ello al sistema educativo y dentro de él a los maestros y maestras. Se requiere entonces de una sociedad que entienda el papel del más extendido sistema de gobernabilidad social, la escuela, es decir que valora a los maestros, maestras y profesores en el discurso y en sus condiciones de trabajo y de vida. Omar Hurtado Rayugsen (Venezuela, IRGGPCE 2014) señala que la formación docente se enfrenta a una dicotomía negativa, por un lado se le golpea fuertemente -todas las reformas curriculares se orientan a reducir el espacio crítico dentro de la educación- y por el otro se señala el problema, por ejemplo, de la insuficiencia salarial, de la precarización de las condiciones de vida y trabajo de los maestros(as) y profesoras (es). Todo ello, a pesar que como lo señala Joaquín Rodríguez (Venezuela, IRGGPCE 2014) los y las estudiantes de la carrera docente llegan a las facultades dispuestos a entregar lo mejor de sí mismos(as).

Es innegable que en el marco de la revolución científico tecnológica del presente y el dinamismo de la realidad social hoy, muchos docentes en ejercicio profesional se sientan desbordados en algún momento de su carrera; situación que debe ser visualizada y atendida desde los propios procesos de formación docente. Sin embargo, como lo plantea Jasper Wohler (Dinamarca, IRGGPCE 2014) a pesar de la revolución de las TIC, el maestro(a) sigue siendo fundamental en el logro del encargo social para la escuela.

Las universidades y centros de formación docente deben volver a considerarse a sí mismas y en sus procesos educativos, como centros de pedagogía, es decir, instituciones que enseñan a los futuros profesores y maestros(as). Ello pasa por varios dilemas: el primero, superar la división entre teoría y práctica, pero la práctica que se observe y desarrolle debe ser

revisada y analizada tomando como referentes la teoría y viceversa. Segundo, actualizar sus contenidos y un indicador claro de ello es la bibliografía que se utiliza; no se trata de renunciar a los clásicos, a la tradición, sino que ésta debe empalmar con los avances de la ciencias del conocimiento, por ejemplo, los avances que nos ha dado la neurociencia en la última década respecto a cómo aprende el cerebro.

Tercero, enseñar haciendo, en temas como el currículo pero también respecto a la forma correcta de usar el pizarrón o las TIC, hasta enfatizar nuevamente en aspectos neurálgicos como la forma correcta de tomar el lápiz y el cuaderno para escribir con mayor soltura.

Cuarto, incentivar la lectura y la escritura entre los futuros docentes; las facultades de educación debieran ser los espacios donde más circulen libros impresos y digitales, pero también donde más publiquen sus profesores y estudiantes. Nadie enseña lo que no sabe hacer; sólo un buen lector logra motivar a otros para que lean.

Quinto, romper con el concepto de enclave del centro educativo, entendiendo el papel de la comunidad en las nuevas dinámicas escolares. Sexto, las universidades y centros de formación docente están llamados a recuperar el orgullo por la carrera y también en los centros educativos por aprender al máximo, venciendo esa especie de desgano epistémico que se expresa en la frase “basta con aprender lo básico”.

Séptimo, fomentando un relanzamiento del liderazgo magisterial; los maestros(as) y profesores(as) tienen que ser los más comprometidos en el plano discursivo y la acción con la construcción de otro mundo posible de justicia social, libertad, fraternidad, cooperación, solidaridad.

Un(a) estudiante de la carrera docente, que recorra estas dinámicas seguramente tendrá más herramientas para resolver esos momentos en los cuales la realidad escolar lo haga sentirse desbordado. Como bien lo señala Nathalia Jaramillo (EEUU, IRGGPCE 2014), si no abordamos estas nuevas realidades correremos el riesgo que los educadores queden enganchados en el individualismo, en la subjetividad neoliberal y eso no les permitiría a los docentes entrar en un diálogo con las comunidades, es decir, ver al otro(a) de una manera mucho más humana, de considerar el contexto, las relaciones sociales y en consecuencia situarse de manera consciente frente a los conflictos educativos.

Para Axel Rivas (Argentina, IRGGPCE 2014) el presente es un momento de grandes oportunidades para la docencia y ello pasa por superar una cierta paradoja expresada en que al mismo tiempo que los maestros(as) y profesores(as) quieren seguir en la docencia también expresan su angustia por el desborde de circunstancias que rodean el aula

que van desde problemas sociales, pasando por la angustia de familias que no responden, o por chicos distraídos por las tecnologías. A ello se suma lo que Daniel Libreros (Colombia, IRGGPCE 2014) señala como una presión externa al sistema escolar para que este asimile el tiempo empresarial con el tiempo docente, que es otra forma de ataque a la pedagogía y el magisterio.

En las últimas décadas la carrera docente se ha expresado en unos años de duración antes de la jubilación, por lo general inferiores al resto de profesiones; y un sistema de clasificaciones basado en méritos, categorías y jerarquías. Los méritos generalmente asociados al reconocimiento social de la profesión; las categorías relacionadas a diferencias salariales por antigüedad y posibilidades de ascenso en jerarquía; y las jerarquías como los pasos y criterios requeridos para pasar del aula a puestos directivos y/o de supervisión del centro educativo.

Como bien lo señala Tulio Ramírez (Venezuela, IRGGPCE 2014) es necesario revisar estos criterios de movilidad y ascenso en la carrera docente. Por ejemplo, tendríamos que formularnos un conjunto de interrogantes para iniciar a escala internacional este debate, algunas de las cuales son: ¿Por qué no existe una política pública claramente expresada para que los mejores docentes jubilados de la educación básica, con postgrados, publicaciones, premios y reconocimiento social, se incorporen a la formación de los nuevos docentes?; ¿Por qué un docente debe esperar estar a punto de jubilarse para poder acceder al mayor grado de titularidad? ¿Por qué en algunos países los cargos de jerarquías no se ejercen por un tiempo limitado? ¿Por qué la categoría y jerarquía investigador educativo no termina de estar claramente establecida en la carrera docente? ¿Por qué algunos cargos de dirección en los ministerios de educación no forman parte de la jerarquía dentro de la carrera docente?. ¿Por qué colocar o no, sistemas de incentivo salarial e incentivos profesionales y de formación, que permitan disponer de buenos docentes en las zonas más sensibles o vulnerables, en donde se requiere un mayor protagonismo de docentes para compensar esas deficiencias sociales, culturales y de conocimientos que tienen muchos jóvenes? Ante esta última interrogante, José Joaquín Brunner (Chile, IRGGPCE 2014) plantea que en América Latina y el Caribe (ALC) se ha dado -históricamente hablando- un maltrato a los docentes que trabajan en las escuelas más alejadas, con los niños y niñas más vulnerables. Estas son solo algunas interrogantes para repensar la carrera docente en el siglo XXI.

Paulo Padhila (IPF, Brasil, IRGGPCE 2014) destaca la importancia de la formación permanente en la carrera docente, pero también en nuevas

dinámicas asociadas al centro educativo como la comunitaria. La exigencia de incorporar a las comunidades a los procesos del sistema escolar implica también un proceso educativo con ellas, para que al comprender mejor a la escuela, los aportes comunitarios puedan ser más significativos.

Otro aspecto sobre el cuál es necesario debatir en el presente es el referido a los sistemas de valoración y acompañamiento del desempeño docente, los cuales debieran ser construidos y/o redefinidos con los docentes y la sociedad en su conjunto, desde la perspectiva de aseguramiento de la calidad educativa, sin que ello implique vulnerar conquistas laborales del magisterio como la estabilidad laboral, el derecho a ascenso y jubilación, entre otros. Ello debe ser acompañado por iniciativas gubernamentales y sociales que coloquen de relieve el rol comunitario y el liderazgo social de los docentes.

Para Luis Bonilla-Molina (Venezuela, IRGGPCE 2014) una garantía cierta de colocar la agenda educativa en el primer plano de las sociedades en el presente, pasa por fortalecer allí donde existan y crear donde no los hay, potentes Consejos Nacionales de Educación que convoquen y del cual formen parte las más destacadas voces educativas de cada país, que sean instancias plurales y que dependan directamente de los despachos de la Presidencia de la República, convirtiéndose en espacios de seguimiento y acompañamiento de los Ministerios de Educación sin que se subordinen burocráticamente a ellos para garantizar opiniones, estudios y recomendaciones que no sean subalternas.

10. La escuela y la calidad educativa

Para el ciudadano común, la calidad educativa tiene una expresión concreta en las dinámicas del aula; de allí la importancia de que quienes formulen y gestionen las políticas públicas en educación asociadas a este espacio concreto del aparato escolar entiendan que son especialmente sensibles para la población. Analía Minteguiaga (Ecuador, IRGGPCE 2014) advierte que en el presente la escuela debe superar limitaciones propias de su historia, de su recorrido para enfrentar los desafíos.

Para ello, es necesario evitar las fragmentaciones que se presentan en formatos atractivos, pero que no conducen a otra cosa que a decepción y desvalorización social del papel de la escuela, del centro educativo. Hay que prevenir sobre reformas que se den a conocer sólo como “cambios en los modelos de enseñanza” “mejoras de los métodos pedagógicos”, “nuevo sistema de evaluación”, “revolucionario modelo de gestión escolar”, etc., que eluden la integralidad, la visión de totalidad propia de la perspectiva pedagógica en cualquier acción.

Una línea política de cambio educativo desarticulada de las transformaciones de los restantes elementos del sistema solo añade caos epistémico y funcional a los sistemas escolares. Por ello, las reformas educativas son cosa seria y no modas para políticos con pretensiones de ganar simpatías con un tema de interés colectivo. Además, como bien lo señala José Joaquín Brunner (Chile, IRGGPCE 2014) no debemos perder de vista que la escuela, es una institución relativamente conservadora y por ende toda acción de cambio debe ser coherente, bien explicada y mejor gestionada para vencer resistencias.

La escuela tiene que abordar y resolver de manera dinámica las contradicciones que Carlos Lanz (Venezuela, IRGGPCE 2014) identifica como (a) escuela y la comunidad; (b) docente y alumno; (c) el saber y el hacer; (d) culturas escolares de dominación versus culturales escolares de emancipación. A ello se tendrán que agregar nuevas dinámicas, por ejemplo, políticas de salud y expectativas de los jóvenes como señala Jorge González Caro (UNFPA; Venezuela, IRGGPCE 2014), o las propias de la justicia juvenil como la que vienen trabajando María José Batrina (España, IRGGPCE 2014), entre otros.

Como nos menciona Salette Valesan (Brasil, IRGGPCE 2014) esa otra escuela tiene que hacer sentir a todos y todas que es una institución sin muros ni físicos, ni culturales, ni científicos. Esa escuela para la calidad educativa debe ser acogedora para como dice Aurora Lacueva (Venezuela, IRGGPCE 2014) posibilite desarrollar todo el potencial creativo de los niños(as) y jóvenes, pero también adecuadamente dotada como señala Catalina Turbay (Colombia, IRGGPCE 2014) para fortalecer por ejemplo la educación técnica.

Es urgente realizar investigaciones sobre la significación, importancia y relación del buen ambiente organizacional del centro educativo y su relación con un adecuado equilibrio generacional entre las y los docentes, que permita combinar y aprovechar al máximo la labor de aquellos(as) que más experiencia reflexiva tienen, con los estudiosos que vinculan lo que aprenden en programas de postgrado con toda dinámica escolar, así como con aquellos que se inician en la docencia en la escuela.

El liderazgo de directivos y de la comunidad comprometida con la escuela que ve al docente como un profesional de altas responsabilidades y desempeño pareciera fundamental para que un centro educativo genere y mantenga buenas prácticas. Mariano Herrera (Venezuela, IRGGPCE 2014) alerta sobre el impacto que puede tener en la dinámica escolar el no contar con directores o ser estos interinos o provisionales. Margarita Zorrilla (México, IRGGPCE 2014) agrega al respecto, la necesaria articulación

entre centro educativo y niveles de supervisión, superando tanto la supervisión punitiva como el formalismo en la supervisión. Pero hablar de supervisores como acompañantes pedagógicos nos llevaría a pensar en una relación supervisor-docente que no sea superior a 20 maestros(as) por cada uno de ellos, de tal manera que pueda trabajar con cada uno en varios encuentros mensuales. Pedirle a un supervisor que realice acompañamiento pedagógico cuando la correlación puede ser de hasta más de 1000 docentes por cada uno de ellos, es un discurso que raya en la demagogia pedagógica.

Cada acción de cambio no puede ser solo conceptual, no puede ser sólo hermosamente idealista, sino que tiene que ser también políticamente viable. Es decir cada idea de cambio debe ir acompañada del cómo, dónde y en cuánto tiempo para que sea creíble para los maestros y la sociedad, amén que pueda tener un real impacto.

El papel del Estado como garante de la educación para todos y todas no se puede limitar a la educación de financiamiento público, debe supervisar y garantizar que la financiada de manera privada también cumpla con todas las condiciones para que sea realmente de calidad. Allí una necesaria reflexión respecto al alcance y carácter discriminatorio o no de algunas políticas de compensación que desarrollan los gobiernos como la dotación de libros y recursos para el aprendizaje a estudiantes de las escuelas de financiamiento público pero no a los que estudian en las privadas, o dotar de textos escolares y TIC a los estudiantes pero no a los docentes; es un debate en el cuál aún no es posible hablar de consenso mínimo.

El financiamiento de los sistemas educativos es otro tema fundamental en el debate sobre la calidad educativa; en dos dimensiones, la primera de donde provienen los fondos y segundo como se utilizan, como se gastan. En el primero de los aspectos Carlos Alberto Torres (WCES, EEUU, IRGGPCE 2014) invita a desarrollar mayores niveles de fiscalización sobre los impuestos de cuya recaudación depende buena parte del financiamiento educativo; mientras que Jefferson Pessi (IE, IRGGPCE 2014) y Luis Bonilla-Molina (Venezuela, IRGGPCE 2014) alertan sobre la necesidad de estar atentos respecto a cómo se usan estos recursos destinados a la educación, dentro de cuya estructura los sueldos y condiciones laborales de los docentes tendría que tener un peso importante.

Evidentemente, una educación de calidad, vista de manera integral y no desde la perspectiva de la OCDE solo se puede alcanzar con un renovado protagonismo del Estado en su financiamiento, pues como lo

advierte Nathalia Jaramillo (EEUU, IRGGPCE 2014) la crisis económica global está colocando en riesgo la educación de los más pobres, de los inmigrantes, de los indígenas, es decir de los más vulnerables. Como nos recordara Fernando Buen Abad (México, IRGGPCE 2014) hoy cobran especial significación las palabras de Salvador Dalí respecto a que “el capitalismo tiene como una de sus cualidades odiar a los niños”.

11. Investigación e innovación y la calidad educativa

Los procesos de toma de decisión en políticas educativas suele tener fundamentaciones económicas y argumentos trasnacionales. Los estudios nacionales sobre los comportamientos de sus sistemas educativos a veces son inexistentes y su carencia se sustituye por opiniones que parecen el resultado de un tarot educativo, sin mayores fundamentos, lugares comunes desde los cuales se reciclan argumentos trasnacionales. Ello ha permitido una cierta ligereza con la cual se habla de reformas educativas casi de manera continua. Al respecto, Juan Ignacio Pozo (España, IRGGPCE 2014) señala que en muchos países hay perplejidad con respecto al estado actual de la educación en el sentido de que - históricamente hablando- los sistemas educativos se habían planteado metas sociales de largo aliento y ahora cada cuatro años se habla y vuelve a hablar de reformas para adaptar esas metas o los mecanismos para alcanzarlas porque los anteriores no sirvieron. Una reforma debiera contener metas y temporalidad a ser evaluada, pero en sus ausencia predominan argumentaciones y definiciones. Ello pareciera fomentar un discurso conservador respecto a la necesidad de retornar a un pasado que ya no existe, salvo en las estadísticas y memorias que nos hablan de millones de seres humanos privados del derecho a la educación.

En esa situación el papel de la investigación social y de la investigación educativa adquiere especial relevancia. Es urgente potenciar redes de investigadores y de centros locales de pesquisa educativa que permitan realmente saber el estado del arte de la educación por territorios, localidades y nacionalidades. Es un desafío que suele ser incómodo para aquellos decisores afanados por cumplir con las instrucciones de la banca internacional más que en corregir los problemas reales que tienen sus sistemas educativos, pero también para aquellos que solo piensen en el efectismo publicitario que les da votos. Es impostergable para los ciudadanos, los docentes y los más chicos, que toda propuesta de cambio educativo se fundamente en resultados de indagaciones profundamente comprometidas con el destino y el desarrollo humano integral de sus pueblos.

En el ALBA se abrió este debate y se acordó la creación de un Centro de Investigaciones Educativas para la región, proceso que va aún muy lento pero con avances importantes en Cuba y Venezuela. Seguramente los restantes mecanismos de integración regional marcharán en esta dirección en los próximos años, como única garantía que la investigación y la innovación educativa sean parte de cualquier estrategia de aseguramiento de la calidad educativa, en lo que Marco Aurelio Navarro (México, IRGGPCE 2014) señala como la necesaria intermediación de organismos civiles, de organismos académicos para optimizar la relación entre la sociedad y el gobierno.

12. Un primer marco de retos y desafíos

Vivimos un tiempo hermoso para soñar despiertos con una buena educación para todos y todas. Trabajamos en esa dirección sin dejar de entender que el sistema capitalista en su etapa neoliberal se convierte hoy en día en la mayor amenaza mundial contra la educación como derecho humano fundamental. En consecuencia como señala Mauro Cerbino (Ecuador, IRGGPCE 2014) -parafraseando a Foucault- es momento de resistir con sueños, acciones y reinterpretaciones de la realidad que se pretende hacernos ver como unidimensional.

Si bien como señala Ana Silvia Monzón (Guatemala, IRGGPCE 2014) vivimos una etapa de la humanidad en la cual el acceso a la información es prácticamente universal, este fenómeno está atravesado por condiciones de clases, porque todo el mundo no tiene acceso a una computadora y la información suele estar manipulada. En ese contexto las y los educadores(as) tenemos que trabajar en todos los espacios por democratización tecnológica y de la información e ir al encuentro pleno de las TIC para con ellas enseñar a pensar de manera crítica, enseñando a comprender y cuestionar todas las verdades que se nos quieren hacer ver como inamovibles.

La democratización del conocimiento adquiere especial relevancia en esta perspectiva. Por ello, Pablo Gentili (CLACSO, Argentina, IRGGPCE 2014) plantea el acceso libre al conocimiento como un desafío democrático del presente, pero también para la educación pública con calidad. Esta libertad de acceso a la información permitirá avanzar en los países de la periferia capitalista en lo que Rita Añez (Venezuela, IRGGPCE 2014) define como nuevas áreas de generación de conocimiento, que permitan relacionar más armónicamente a los egresados profesionales con el campo laboral. Juan Carlos Tedesco (Argentina, IRGGPCE 2014) le da una especial importancia a la formación para el trabajo en condiciones de

ciudadanía democrática dentro de las tareas de los sistemas educativos hoy.

Ello implica una especie de reingeniería en nuestros sistemas educativos que coloque como una prioridad la universalización de la educación inicial de buena calidad, pues los primeros años de vida resultan fundamentales en los planos cognitivos, culturales, sociales, éticos, laborales y en la construcción del tipo de ciudadanía que demandan nuestras sociedades en el siglo XXI.

Ello sin descuidar un ápice en el llamado de atención que entre otros nos hace Juan Ignacio Pozo (España, IRGGPCE 2014) respecto a la necesaria ruptura que se debe dar en la concepción libresca presente en nuestros centros educativos.

Avanzar desde el conocimiento en las tareas educativas, entendiendo que solo el conocimiento nos hace realmente libres. Debatir, discutir, reflexionar, experimentar, equivocarse, corregir, analizar. Aprender desde el conocimiento científico, por cierto tan atacado en las últimas décadas desde distintas posiciones ideológicas. Es urgente reivindicar el carácter científico de la actividad escolar, en medio de una creciente tendencia a imponerle a la escuela agendas tan difusas como las propias de los libros de auto ayuda.

La planificación emerge con fuerza como indispensable para el aseguramiento de la calidad educativa, especialmente en el marco de sociedades que vinculan derrota de la exclusión con acceso universal a educación de calidad. Ello pasa por fortalecer las competencias y experiencia en planificación de los equipos de gestión de los Ministerios de Educación y allí como lo señala Margarita Poggi (Argentina, IRGGPCE 2014) el IPE UNESCO puede jugar un rol estelar en la región de ALC, siempre y cuando se abra a nuevas miradas, incorporando variadas perspectivas.

Finalmente se hace necesario subrayar como nos dice Alberto Croce (Argentina, IRGGPCE 2014) que los jóvenes de hoy no tienen la misma manera de organizarse que en el pasado, no tienen la misma manera de luchar que en otra época, no tienen la misma temporalidad de otras generaciones, ni las mismas expectativas respecto a la escuela que en el pasado. Por ello es urgente que ellos perciban que los centros educativos les ayudan a encontrar esas otras formas que le den continuidades a sus luchas, deseos y aspiraciones y que les permitan plantearse nuevas utopías para las transformaciones sociales que vendrán.

13. Buenas prácticas y mecanismos para la construcción de consensos en políticas públicas en educación

Como lo señala Ángel Pérez Gómez (España, IRGGPCE 2014) aunque en los momentos difíciles parezca que la escuela no tiene influencia en el curso de la sociedad, por el contrario la escuela sigue teniendo una enorme influencia en la construcción de imaginarios, definiciones éticas, compromisos con el territorio, arraigo con la cultura y desarrollo científico productivo del país y por supuesto en el desarrollo de cada modelo político que se dé una sociedad. A ello, Armando Rojas (Venezuela, IRGGPCE 2014) le adiciona la importancia de la escuela hoy para una educación a lo largo de toda la vida.

Todo ello lo hace cada maestro y maestra, cada profesor y profesora cuando con amor, visto éste como producto histórico social y, con el compromiso de la profesión llegan día a día a cada aula, a conocer y mejorar el mundo, acompañando a cada niño, niña y joven para juntos construir proyectos personales de vida que les hagan seres humanos integrales, solidarios, justos, cooperativos que puedan aprender por sí mismos a lo largo de la vida.

En esa praxis pedagógica surgen singularidades positivas, posibles por la confluencia de múltiples factores en la escuela que es necesario estudiar, sistematizar, divulgar para construir su expansión debidamente contextualizada en otros lugares. A eso es lo que se les suele llamar buenas prácticas

Pero la carga de la multiplicación de las buenas prácticas no puede recaer sólo en el docente. Por la multiplicidad de factores asociados al y la docente, hace que ella(el) sea sólo uno de los componentes de estas experiencias significativas. El papel del Estado como garante, acompañante y soporte de la expansión de buenas prácticas que apuntalen la calidad educativa resulta fundamental. Como lo señala Atilio Borón (Argentina, IRGGPCE 2014) cuando el Estado interviene en la tarea de garantizar la educación de calidad como derecho humano fundamental los resultados se hacen inminentes y observables como es el caso de algunos gobiernos de América Latina y el Caribe.

Las buenas prácticas colocan nuevamente en la agenda educativa el tema de la descentralización, no la odiosa e interesada descentralización neoliberal que abrió paso al abandono de la responsabilidad de los Estados nacionales, sino una descentralización que incorpora y faculta a los desarrollos educativos que se vienen gestando en el interior de los países, más allá de la hegemonía territorial de las grandes urbes. Nacarid Rodríguez (Venezuela, IRGGPCE 2014) plantea que ello tiene especial

vigencia hoy, pues en las regiones hay mucha gente con habilidades y competencias para ocuparse de muchas cosas que pueden potenciar la educación de calidad. Como lo señala Leonardo Carvajal (Venezuela, IRGGPCE 2014) las consultas nacionales por la calidad educativa como la que se realizó en Venezuela constituyen buenos ejercicios de desconcentración de los procesos de toma de decisión. En esa orientación, como lo postula Abigail Castro (OEA, El Salvador, Argentina, IRGGPCE 2014) instancias regionales tienen una vasta experiencia en la promoción y apoyo el dialogo político educativo que bien vale la pena estudiarlas. En esta dirección organismos de cooperación internacional novedosos como el ALBA, MERCOSUR, CELAC, UNASUR, entre otros también trabajan por construir el necesario dialogo y accionar de sus Estados desde las localidades. Por ello, la descentralización educativa, esa otra descentralización, pareciera recolocarse en la agenda de debates de los cambios educativos en los próximos años.

Este primer avance del INFORME MUNDIAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA lo queremos cerrar con lo expresado por Carlos Alberto Torres (WCES, EEUU, IRGGPCE 2014) quien señaló que la educación abre la mente, la educación abre los corazones, la educación forma moralmente individuos, la educación nos ofrece la oportunidad de apreciar una poesía, poder escribir un cuento, la posibilidad de expresar por escrito los sentimientos, el deseo de ver en una obra de arte cómo el artista con pudor, recrea la magia de sus sentimientos y su capacidad de imaginación con la realidad que lo rodea, con los colores que nos impactan a todos y todas nosotros(as). Esperamos que este documento contribuya a delinear ese arcoíris.

Este estudio se fundamenta en un conjunto de entrevistas realizadas⁴ a pedagogos(as), estudiosos(as) e investigadores(as) del ámbito educativo a nivel mundial. Se detalla a continuación datos generales de los mismos(as) organizados(as) por país de ubicación:

Alemania

Schleicher, Andrea: titulado en Física, Master en Ciencias. Ex "Director for analysis" en la "International Association for Educational Achievement" (IEA) en el "Institute for Educational Research". Fue "Project Manager" en la OECD, "Centre

⁴ La referencia a la institución en la cual trabajan los entrevistados, o el país, no implica necesariamente que sea una posición oficial de los mismos.

for Educational Research and Innovation". En la actualidad es responsable del área de "Indicators and Analysis" (Directorate for Education) OECD

Argentina

Ander Egg, Ezequiel: Pedagogo, Filósofo, Sociólogo. Docente del Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas (CSA). Equipo del Centro de Investigaciones en Política Social. Autor de numerosas publicaciones en el ámbito educativo y de las ciencias sociales.

Borón, Atilio: Licenciado en Sociología, Magister en Ciencias Políticas. Docente investigador de Centro Cultural de la Cooperación (Floreal Gorini). Miembro de CLACSO. Autor de diversas publicaciones sobre educación e ideología

Coraggio, José: Economista. Responsable organizador de la Red Latinoamericana de Investigadores en Economía Social y Solidaria (RILESS), Director Académico de la Maestría en Economía Social, de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) desde el 2003.

Croce, Alberto. Pedagogo Popular. Director de la Fundación SES

Fernández Lamarra, Norberto. Se integra a título personal pero es destacar que es el Presidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados (SAECE). Autor de numerosas publicaciones educativas.

Gentili, Pablo. Sociólogo. Se integra a título personal pero es destacar que es el Secretario Ejecutivo de CLACSO. Autor de numerosas publicaciones educativas.

Imen, Pablo. Docente. Centro Cultural de la Cooperación e Idelcoop dentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Autor de numerosas publicaciones educativas.

Minteguiaga, Analía: Doctora en Investigación en Ciencias, Máster en Políticas Sociales, Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales, y Licenciada en Ciencia Política. Autora y co-autora de diversos artículos en torno a las temáticas de las políticas sociales y las políticas educativas.

Mollis, Marcella: Pedagoga e investigadora en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. Miembro del Comité Científico del Foro para la Educación Superior de la UNESCO. Profesora invitada en universidades de América, Asia, África y Europa.

Ons, Silvia: Psicoanalista, ensayista. Miembro de la Escuela de Orientación Lacaniana (EOL) y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP). Autora de diversos libros sobre sexualidad desde una perspectiva de género y política.

Poggi, Margarita: Directora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IPE / UNESCO), oficina para América Latina y el Caribe. Docente de postgrados y maestrías en distintas universidades de la región. Consultora de diversos organismos internacionales y nacionales. Autora de numerosas publicaciones sobre educación.

Rivas, Axel: Doctor en Ciencias Sociales, Magister en Ciencias Sociales y Educación. licenciado en Ciencias de la Comunicación, Profesor de la Universidad Pedagógica de Buenos Aires, UdeSA, UTDT y FLACSO-Argentina.

Tedesco, Juan: educador y pedagogo. Ex Ministro de Educación de Argentina (2007-2009). Ex Director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, en Ginebra. Ex Director del IPE/Unesco, Buenos Aires.

Australia

Griffiths, Tom. Pedagogo. Docente de la Universidad Newcastle. President, Australia and New Zealand Comparative and International Education Society (ANZCIES). Senior Lecturer, Comparative and International Education. Autor de numerosas publicaciones educativas.

Bélgica

Pessi, Jefferson: Docente de Lengua y Literatura, Maestría de Política y Desarrollo. Coordinador de la Unidad de Empleo de la Internacional de la Educación (IE).

Toussaint, Eric: Doctor en Ciencias Políticas de la Universidad de Liége (Bélgica) y de la Universidad de París VIII, y también se desempeña como historiador.

Bolivia

Álvarez, Carlos: Doctor en Ciencias Pedagógicas. Doctor en Física. Docente de diferentes Universidades en Bolivia. Director General del ALSIE (Consultores Pedagógicos)

Brasil

Crosso, Camila: Maestría en Política Social y Planificación en Países en Desarrollo. Presidenta de la Campaña Mundial por la Educación y coordinadora

latinoamericana de CLADE, instancias consultivas de UNESCO e integrante de la mesa directiva de la EPT mundial.

Padihla, Paulo: Doctor y Magíster en educación. Profesor titular de la red de escuelas públicas de São Paulo, así como la red privada, por más de diez años. Profesor universitario en cursos de pedagogía, en pre y posgrado.

Emir Sader: Doctor en Ciencias Políticas, Profesor de la Universidad de Estado de Río de Janeiro, Coordinador del Laboratorio de Políticas Públicas de Brasil. Ex Secretario Ejecutivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Autor de diversas obras en ciencias sociales.

Valesan, Salette: Educadora Psicopedagoga. Directora Ejecutiva de FLACSO Brasil, conversa con Luis Bonilla Molina sobre los retos y desafíos de los educadores hoy a escala internacional. Miembro fundadora de la marcha mundial por la educación y del Foro Mundial de educación

Colombia

Gantiva, Jorge. PhD. Pedagogo. Universidad del Tolima. Autor de numerosas publicaciones educativas.

Libreros, Daniel. Docente. Abogado y Economista. Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, Alberto: Doctor en Filosofía y Ciencia de la Educación. Profesor Investigador e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional y del Doctorado Interinstitucional en Educación de las Universidades Pedagógica Nacional, Distrital y del Valle.

Turbay, Catalina: Magíster en Política Social, con especialización en educación y desarrollo social. Ha trabajado como asesora, investigadora y consultora independiente para organismos internacionales, entidades gubernamentales de nivel nacional y ONG`s. Es autora de numerosas publicaciones en temas relacionados con educación

Costa Rica

Jara, Oscar. Sociólogo. Pedagogo Popular. Se integra a título personal pero es destacar que es el Presidente del CEAAL- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe

Cuba

Masson, Rosa María. PhD. Pedagoga. Investigadora en educación comparada. Docente universitaria. Autora de varias publicaciones.

Chile

Álvarez, Marco. Pedagogo Popular. Red de Escuelas Libres de Chile.

Budge, Luz: Profesora Investigadora. Presidenta de Agencia de Calidad de la Educación y Decana de la Facultad de Educación y Ciencias de la Familia de la Universidad Finis Terrae.

Brunner, José: Doctor en Lenguajes y Culturas Latinoamericanas. Investigador y Docente de la Universidad Diego Portales (UDP) desde donde dirige la Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior. Director del Doctorado en Estudios de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Leiden

Pizarro, Atilio: Maestría en Gestión Pública. Director de Planificación de la Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO con sede en Chile.

Dinamarca:

Wohlert, Jesper: Investigador. Coordinador general de Organización Humana People to People.

Ecuador

Cerbino, Mauro: Doctor en Antropología Urbana. Coordinador (Decano) del Departamento de Estudios Internacionales y Comunicación. Coordinador de la Especialización en Juventud y sociedad en América Latina. Miembro de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO sede Ecuador.

España

Bartrina, José: Psicóloga, Pedagoga. Responsable del Equipo Técnico, Servicio de Mediación y Asesoramiento Técnico del Departamento de Justicia en Generalitat de Catalunya (España). Autora de varios artículos sobre situaciones de acoso a través de las nuevas tecnologías.

Cosín, Paulo: Sub director de Ediciones Morata.

Fernández, Mariano: Lic en Ciencias Políticas. Lic en Derecho. Doctor en ciencias políticas y sociología. Catedrático de Sociología en la Universidad Complutense, Profesor e investigador invitado de diversas universidades iberoamericanas.

Pérez, Angel: Lic en Filosofía y Ciencias de la educación. Doctor en Pedagogía Catedrático de la Universidad de Málaga, España. Ex Asesor Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia (1983). Ha ocupado diversos cargos de importancia en la dirección de universidades españolas. Miembro del Consejo de Redacción y asesor de diversas revistas sobre educación

Pozo, Juan: Doctor en Psicología, profesor en la Universidad de Madrid, España.

Subirats, Marina: Dra. en Filosofía y Letras, catedrática de Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ex Directora del Instituto de la Mujer (Ministerio de Asuntos Sociales). Ha ocupado diferentes cargos en el ayuntamiento de Barcelona. Autora y coautora de numerosos libros así como de artículos en revistas especializadas.

Torres, Jurjo. PhD. Docente de la Universidad de la Coruña. Autor de numerosas publicaciones.

Estados Unidos

Arrove, Robert. Pedagogo. Docente de la Universidad de Indiana. Autor de varias publicaciones.

Ayers, William. Educador. Figura legendaria de la lucha revolucionaria en los EEUU. Autor de varias publicaciones en educación.

Bradley Levinson: Doctor en antropología por la Universidad de Carolina del Norte- Chapel Hill y profesor- investigador en Indiana University-Bloomington.

Castro, Abigail: Licenciatura en Administración de Empresas, y en Ciencias de la Educación, Maestría en Administración Pública y en Administración de la Educación. Especialista del Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Empleo de la Secretaria de Desarrollo Integral de la Organización de los Estados Americanos.

Fiszbein, Ariel: Doctor en Economía. Docente Universitario. Ex Coordinador del Equipo de Reducción de la Pobreza del Instituto del Banco Mundial y del Programa de Desarrollo Humano para los países latinoamericanos del Cono Sur.

Jaramillo, Nathalia. PhD. Docente de la Universidad de Kennesaw. Autora de varias publicaciones. Ha trabajado el tema de género, inmigrantes e identidades.

McLaren, Peter. PhD. Pedagogo. Uno de los teóricos más importantes a nivel mundial de la pedagogía crítica. Dirige el instituto Peter McLaren en México y es docente de la UCLA en EEUU.

Napier, Diane: Especialista en Educación en Ciencias Sociales. Secretaria General del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada. Investigadora asociada a la dinámica de transformación de los sistemas educativos a escala mundial.

Schleicher, Andrea: titulado en Física , Master en Ciencias. Ex "Director for analysis" en la "International Association for Educational Achievement" (IEA) en el "Institute for Educational Research". Fue "Project Manager" en la OECD, "Centre for Educational Research and Innovation". En la actualidad es responsable del área de "Indicators and Analysis" (Directorate for Education) OECD

Torres, Carlos Alberto. PhD. Docente de la UCLA. Se integra a título personal pero es de destacar que es el Presidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada y del Instituto Paulo Freire en los Estados Unidos.

Francia

Lowy, Michael: Sociólogo y filósofo marxista. Director de investigación emérito del Centro Nacional para la Investigación Científica de Francia.

Guatemala:

Monzón, Silvia: socióloga, investigadora y comunicadora social feminista, Doctora en Ciencias Sociales por el Programa Centroamericano de Post-Grado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Guatemala). Coordina la Maestría de Género y Feminismo en FLACSO- Guatemala. Autora de diversas publicaciones

México

Buen Abad, Fernando: Filósofo, Doctor en Filosofía. Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Intelectual y escritor. Es rector fundador de la Universidad de la Filosofía.

Calderón, Jaime: Doctor en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias de la educación. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de México, unidad

Zacatecas, donde es coordinador del Comité e Postgrado en Investigación. Investigador y autor sobre Educación Comparada

Castañeda, Mayra. Licenciada en Comunicación social. Pedagoga. Presidenta del Congreso Iberoamericano de Calidad de la Educación.

Navarro, Marco: Doctor en Pedagogía, miembro del Sistema Nacional de investigadores desde el año 2000. Coordinador General Académico en el Colegio de Tamaulipas. Presidente de la sociedad Mexicana de Estudios Comparados en Educación.

Velázquez Licea, Eulalio. Docente jubilado de la Universidad Pedagógica Nacional. Presidente de la Asociación de educadores de América Latina y el Caribe (AELAC). Autor de varias publicaciones.

Zorrilla, Margarita: Doctora en Educación, Docente en los niveles de educación primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado. Actualmente integrante de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México.

Puerto Rico

Estremera, Rubén. Docente. Investigador. Vinculado a las redes pedagógicas. Autor de varias publicaciones. Profesor de la Universidad de Puerto Rico, núcleo Río Piedras. Asesor de numerosas instituciones públicas y privadas, entre otros del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Venezuela

Añez, Rita: Licenciada en Química, Magister en Educación Superior. Doctora en Ciencias Sociales. Rectora Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre” (UNEXPO). Miembro de la Asociación Venezolana de Rectores (AVERU). Autora de diversas publicaciones.

Bonilla-Molina, Luis: Presidente de la Sociedad Venezolana de Educación Comparada y del Centro Internacional Miranda. Coordinador General de la RED GLOBAL/GLOCAL POR LA CALIDAD EDUCATIVA

Bracho, Carlos: Licenciado en Letras. Docente de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Miembro del Comité Nacional de la Consulta Nacional por la calidad Educativa

Bravo, Luis Licenciado en Educación. Doctor de Ciencias del Desarrollo. Director de Memoria Educativa Venezolana. Miembro de la Comparative and International

Education Society, CIES (USA). Autor de diversas investigaciones y publicaciones sobre educación

Carvajal, Leonardo Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y de la Universidad Central de Venezuela. Investigador, miembro fundador de la ONG Asamblea Nacional de Educación y autor de varias publicaciones sobre el tema educativo.

Castellanos, María Socióloga, Doctora en Educación. Ex viceministra de Educación Superior. Profesora fundadora y ex-rectora de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Autora de diversas publicaciones sobre la educación universitaria

Este, Arnaldo: Doctor en Filosofía especializado en ética y educación. Docente de la Universidad Central de Venezuela. Miembro fundador de TEBAS. Investigador y autor de diversas publicaciones en el ámbito educativo.

Fuguet, Antonio: Master en Educación docente jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas/UPEL. Miembro de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional/USA. Investigador y autor de diversas publicaciones.

Herrera, Mariano: Doctor y Magister en Ciencias de la Educación. Docente de las Universidades (UCV, UR, UCAB). Director del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas. Miembro del Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación/CINTERPLAN-OEA.

Hurtado, Omar: Profesor de Geografía. Doctor en Historia. Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Investigador del Centro Internacional Miranda, Miembro del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos

Lacueva, Aurora Docente de la Universidad Central de Venezuela. Autora de diversas publicaciones sobre educación

Lanz, Carlos: Licenciado de Sociología. Investigador y coordinador del PEN Asesor del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología.

Matamoros, Zuleika: Licenciada en Educación Integral. Docente de Misión Ribas, Miembro de la Asociación Civil "Jesús Rivero"

Pinto, Maigualida: Doctora en Ciencias Pedagógicas. Directora general Socioacadémica de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Ex directora de la

Dirección de Curriculum del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.

Ramírez, Tulio: Sociólogo, Abogado, Doctor en Educación. Profesor de la UCV. Presidente de la ONG Asamblea de Educación

Reinoso, Rubén: Doctor en Ciencias de la Educación, docente universitario, escritor y ex viceministro de educación universitaria. Formó parte de la Delegación de la República Bolivariana de Venezuela ante la UNESCO Paris-Francia. Miembro de la Junta Directiva del Centro Internacional Miranda.

Rodríguez, Joaquín: Ingeniero Químico, Magister of Science y Ph.D. en Ingeniería Química. Rector de la Universidad Monteávila. Autor de diversas publicaciones de su ámbito profesional

Rodríguez, Nacarid: Licenciada en Educación, Especialista en Orientación Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Profesora de Doctorado en Educación de la UCV y autora de diversas publicaciones sobre educación

Rojas, Armando, investigador y autor de libros sobre educación, Ex viceministro de educación.

Scharifker, Benjamín: Licenciado en Química y Ph.D. en Fisicoquímica. Rector de la Universidad Metropolitana. Ex Presidente de la Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales de Venezuela. Ex Director del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas –Conicit

Tellez, Carmen: Doctora en Ciencias Sociales. Decana de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.