

DIALOGOS DEL SITEAL

Conversación con
Pablo Gentili

La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción

Noviembre 2014



Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

SITEAL
SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS
EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

SIPI
SISTEMA DE INFORMACIÓN SOBRE
LA PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA



Pablo Gentili¹

Secretario Ejecutivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)²

« El debate acerca de la calidad de la educación está directamente asociado al debate acerca del futuro de la educación ¿Qué queremos para nuestros sistemas educativos? ¿Qué imaginamos para los niños, los jóvenes y los adultos de nuestros países? ¿Qué les puede brindar el sistema escolar? »

Pablo Gentili nació en Buenos Aires en 1963 y ha pasado los últimos 20 años de su vida ejerciendo la docencia y la investigación social en Río de Janeiro.

Actualmente, es Secretario Ejecutivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro y Coordinador del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (FLACSO/UERJ/UMET).

Es autor y compilador de numerosas obras en español, portugués e inglés. Entre ellas se destacan: Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación (Universidad Autónoma de México, México, 2004); Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina (CLACSO, Buenos Aires, 2005); Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos (Homo Sapiens, Rosario, 2007); Pedagogía de la igualdad - Ensayos contra la educación excluyente (CLACSO, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2011); Ciencias Sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado - Debates y perspectivas críticas (CLACSO, Buenos Aires, 2012) y Latin American Critical Thought - Theory and Practice (CLACSO, Buenos Aires, 2012).

¹ Este texto fue elaborado por Carolina Duer. La edición final fue realizada por Vanesa D'Alessandre.

² El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales es una institución internacional no-gubernamental, creada en 1967 a partir de una iniciativa de la UNESCO. En la actualidad, reúne más de 370 centros de investigación y más de 650 programas de posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades (maestrías y doctorados), radicados en 25 países de América Latina y el Caribe, en Estados Unidos y en Europa.
www.clacso.org

Al hablar de educación ¿Qué entiende usted por calidad?

La calidad es un atributo del derecho a la educación. Refiere a la eficacia que tiene el derecho a la educación de tornarse una realidad efectiva para todos los ciudadanos y ciudadanas, revelando las condiciones de igualdad de un sistema educativo. La calidad tiene que ver también con la pertinencia del conocimiento.

Desde mi punto de vista, los sistemas educativos desiguales o segmentados son de baja calidad. Hoy vivimos una gran obsesión por establecer competencias universales que todo el mundo debe dominar para responder a los desafíos que se presentan en el sistema económico, político, cultural, familiar, sea cual sea el país en el que viva, su cultura, sus tradiciones, su historia. Este proceso de homogeneización de saberes tiene poco que ver con la calidad de la educación.

La calidad de la educación se relaciona con la definición de un conjunto de saberes socialmente relevantes que una comunidad establece como aquellos que el sistema escolar debe transmitir y producir.

¿De qué manera se articula el debate sobre la calidad educativa con las diversas formas de concebir los sentidos de la educación?

Actualmente la calidad de la educación es una demanda expresada en los medios de comunicación, organismos internacionales, organizaciones sociales, organizaciones de empresarios relativamente nuevas que se nuclean en torno a un interés común por mejorar la educación.

Todos hablan de calidad, lo que habría que ver es si la concepción de calidad dominante remite a una capacidad productiva del sistema educativo que se puede revelar por la aplicación de pruebas estandarizadas o de sistemas de medición de indicadores determinados en función de variables de rendimiento escolar.

PISA³ es la expresión más compleja de esta gran arquitectura de medición de la calidad de la educación, hay sistemas más simples, pero también estructurados bajo la premisa de que la calidad se puede medir gracias al uso de indicadores derivados de los aprendizajes de los alumnos en algún momento de su historia escolar. De allí emanan una serie de conclusiones, de gran poder normativo, que indican el camino que los sistemas educativos deben seguir para mejorar su calidad. Se elaboran

³ El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) examina cada 3 años el rendimiento de alumnos de 15 años. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006). El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias). Participan todos los países miembros, así como varios países asociados. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisaenespaol.htm>

rankings e informes basados en estas presunciones. Este debate ha empobrecido y despolitizado el problema de la calidad de la educación.

Considerar la calidad de la educación como un conjunto de componentes que cualifica el derecho a la educación significa poner en el centro del debate a la política educativa y a la pregunta sobre el sentido de la educación.

Evaluar, por más sofisticada que sea la prueba, el rendimiento de los jóvenes en lengua, matemática y ciencias a partir de un conjunto de competencias que se suponen necesarias para enfrentar el mundo y establecer una nota para luego organizar a los países en un ranking significa pasteurizar, empobrecer y transformar el debate de la calidad de la educación en algo banal pero tecnológicamente complejo. El dispositivo de evaluación se vuelve un fetiche, que parece resumir en sí mismo los fines y metas de cualquier sistema escolar que aspira a formar sujetos competitivos.

PISA, por detrás de esa parafernalia de datos previsible, no es otra cosa que un nuevo invento para un viejo argumento tecnocrático y conservador: subordinar la educación a los intereses del mercado.

Este no sólo es un problema de la OCDE, sino también de los países que asumen la prueba de forma acrítica, sin cuestionar su fundamento, los principios que la orientan y la metodología mediante la cual se desarrolla.

¿Cuál es el mapa de la región en términos de inclusión educativa y abordaje de la educación como derecho?

Tomando datos del Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina elaborado por el SITEAL, se evidencia el avance democrático que tuvieron los sistemas educativos latinoamericanos a lo largo de los últimos años⁴.

Cada caso remite a un análisis particular. En Brasil -por ejemplo- para ver cómo está evaluado el sistema universitario, un periodista convencional buscaría el ranking ARWU de Shanghái⁵ o el que realiza la revista británica Times Higher Education⁶ y

⁴ El análisis del proceso de expansión cuantitativa del nivel primario en la región latinoamericana durante los últimos sesenta años da cuenta del pasaje desde una situación de marcada heterogeneidad, hacia un panorama de generalización del acceso y graduación del nivel primario. En algunos países latinoamericanos, en el año 1955 sólo el 20% de la población lograba completar el nivel mientras que en otros esta proporción superaba el 80%. A mediados de la década del 2000, se observa que en todos los países latinoamericanos la gran mayoría de los niños comienzan y terminan el nivel primario. En contraste, durante el mismo período, el acceso y graduación del nivel medio parte de una situación generalizada de bajo acceso y graduación hacia otra de marcada variabilidad entre países. A mediados de la década del 2000, se observa que en algunos países cerca del 80% de los jóvenes lograron culminar sus estudios medios, mientras que en otros sólo el 20% logra graduarse. El Capítulo 2 del Atlas de las desigualdades Educativas en América Latina: "La expansión de la escolarización desde mediados del siglo XX" puede consultarse en http://atlas.siteal.org/capitulo_2

trataría de ubicar allí las universidades brasileñas. Si viera que la Universidad de San Pablo el año pasado estaba entre las 200 mejores universidades del mundo y hoy no está más, concluiría que el sistema universitario brasileño empeoró. ¿Qué es lo que deberíamos evaluar desde otra perspectiva? El sistema universitario brasileño se expandió de forma notable a lo largo de la última década, duplicando el número de estudiantes de nivel superior. Este país contaba con tres millones y medio de estudiantes universitarios en el año 2002 y hoy llegan a cerca de ocho millones. La expansión del sistema de educación superior se concentró en la ampliación de las oportunidades educativas de los sectores medios que estaban excluidos de dicho nivel y de una significativa porción de hijos de sectores populares que entraron como primera generación de estudiantes universitarios gracias a políticas nacionales destinadas a promover el acceso. Uno de los componentes fundamentales del derecho a la educación es la universalidad.

No se cumple derecho a la educación si las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo están reservadas para unos pocos.

Por lo tanto, en relación con ese componente del derecho a la educación, la universidad brasileña hoy es de mucha más calidad que hace 10 años. Se duplicó el número y se diversificó significativamente el origen social de los estudiantes universitarios en Brasil. Más de un millón y medio de los nuevos estudiantes son de primera generación y, de ese millón y medio beneficiado por el programa PROUNI⁷, las dos terceras partes son afrodescendientes. Las políticas de cuotas en las universidades públicas permitieron el acceso de sectores históricamente excluidos de la universidad. El nivel de calidad de la educación superior en Brasil no puedo buscar en un ranking que mide la cantidad de Premios Nóbeles o de citaciones en indexadores internacionales en inglés. Porque, a lo largo de los últimos años, el sistema universitario brasileño creó nuevas instituciones. Por ejemplo, la UNILA⁸,

⁵ El Ranking Académico de las Universidades del Mundo (Academic Ranking of World Universities - ARWU) fue publicado por primera vez en junio de 2003 por el Centro World-Class Universities de la Escuela Superior de Educación de la Universidad Jiao Tongde Shanghai de China, y se actualiza con periodicidad anual. ARWU utiliza seis indicadores para clasificar a más de 1.200 universidades del mundo: número de alumnos y profesores que han ganado premios Nobel y medallas Fields, número de investigadores altamente citados, número de artículos publicados en revistas de Nature y Science, número de artículos indexados en Science Citation Index - Expanded (SCIE) y Social Sciences Citation Index (SSCI), y rendimiento per cápita respecto al tamaño de una institución. Más información puede consultarse en <http://www.shanghairanking.com/es/>

⁶ Times Higher Education World University Rankings es el listado de universidades publicado anualmente por la revista británica Times Higher Education (THE). Hoy en día, es una de las tres clasificaciones internacionales de universidades más influyentes junto con el QS World University Rankings y el Academic Ranking of World Universities (ARWU). Más información puede consultarse en <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking>

⁷ El Programa Universidade Para Todos del Ministerio de Educación otorga becas completas y parciales del 50% en instituciones privadas de educación superior a brasileños sin título universitario. Más información puede consultarse en <http://siteprouni.mec.gov.br/>

⁸ La Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), fue creada en el año 2010 con sede en la ciudad de Foz do Iguaçu, Estado de Paraná. Su misión institucional es formar recursos humanos capaces de contribuir con la integración latinoamericana, el desarrollo regional y el intercambio cultural, científico y educativo en América Latina, especialmente en el Mercado Común del Sur (Mercosur). Más información puede consultarse en <http://www.unila.edu.br/es>

donde llegan estudiantes de diversos países de América Latina para formarse con un fuerte sentido de integración regional y la UNILAB⁹, que recibe a más de 1500 estudiantes africanos por año. Se trata de instituciones nuevas que desde el punto de vista del derecho a la educación son de excelente calidad, aunque no aparezcan en ningún ranking y sus profesores no publiquen en ninguna revista extranjera indexada. Por otra parte, el sistema universitario brasileño enfrenta una serie de desafíos en términos de calidad. La mayoría de los estudiantes de clases populares que accedieron a la universidad, ingresaron en el sistema privado de enseñanza superior, que en Brasil es el que menos oportunidades de aprendizaje y de ampliación del capital social ofrece, dados diferentes factores, como el cuerpo docente, la infraestructura y la organización de las carreras. Por lo tanto, si bien hubo una mejora en la calidad en términos de acceso, también se generó una nueva arquitectura de la desigualdad educativa en el nivel superior. Las conquistas en el proceso de lucha por la igualdad educativa se producen en el marco de nuevas desigualdades que se van generando. El problema de la segmentación del sistema universitario brasileño es de larga data, pero durante la última década se tornó más grave y visible.

La ampliación de las oportunidades educativas de los brasileños y brasileñas más pobres, se garantizó mayormente mediante el acceso al sistema universitario privado, y en menor medida al sistema público que es el que ofrece las mejores oportunidades de aprendizaje.

La calidad es un conjunto de variables articuladas y analizarlas supone algo complejo, no puede ser “¿Está peor o mejor el sistema educativo?” Desde un punto de vista estamos mejor que 10 años atrás, pero enfrentamos el enorme desafío de ofrecer condiciones y oportunidades de aprendizaje al 80% de los estudiantes de nivel superior que hoy en Brasil se concentra en las universidades privadas.

Por su parte, Ecuador está desarrollando una política de democratización de acceso a la universidad bastante controversial, que importa cuadros docentes de alta calidad y exporta alumnos a las mejores universidades de América Latina y del mundo. La calidad de la educación en Ecuador tiene que ser ponderada en función de estos cambios, analizando en qué medida permiten mejorar el carácter tradicionalmente excluyente y discriminatorio que tenía el sistema de educación superior en ese país.

Considerando otro nivel de enseñanza, en Argentina, una ley que extiende la obligatoriedad escolar a los 4 años amplía el derecho a la educación. Las posibilidades de cumplimiento de esa ley serán diferentes en las distintas provincias argentinas en función de las trayectorias y condiciones de cada una de ellas. Sin embargo, esa ley es un avance en términos de la ampliación de las oportunidades educativas de los más pobres, en la medida en que resultan discriminados de la escuela desde que son

⁹ La Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) está situada en Redención (Estado de Ceará) y se fundamenta en los principios de cooperación solidaria. En colaboración con otros países, principalmente africanos, la UNILAB forma ciudadanos capaces multiplicar los aprendizajes, contribuyendo al crecimiento económico, político y social. Más información puede consultarse en <http://www.unilab.edu.br/>

chicos. Por lo tanto, una ley de ampliación del derecho tiende a consolidar la calidad del sistema educativo desde un punto de vista político, entendiendo la calidad no como lo que los niños de 4 años van a aprender, sino como las oportunidades sociales que el Estado les reconoce como sujetos de derecho, estableciendo que es obligatorio que estén en la escuela y no en la calle o en la casa.

La propuesta de pensar la calidad educativa en términos de ampliación del derecho a la educación ¿No deja afuera lo vinculado con los aprendizajes efectivos? En este sentido ¿Qué elementos obstaculizan que la ampliación del derecho a la educación se dé con buenos aprendizajes?

Dejar afuera la cuestión de los aprendizajes sería cambiar un modelo de calidad de la educación lineal y tecnocrático -como el que propone PISA- por otro progresista y politizado, pero no menos reduccionista. El acceso no alcanza para evaluar la calidad de un sistema, las oportunidades de aprendizaje son parte constitutiva del derecho a la educación.

Pensar que el derecho a la educación está siendo garantizado porque se masifica la entrada a la escuela es absolutamente simplista. Sin embargo, es preciso considerar que el acceso masivo a la escuela es producto de una decisión política y de una oportunidad efectiva que se logra en determinado momento de la historia de un país. La ampliación de las oportunidades de acceso es una dimensión de la calidad educativa. Hay otras, como la relativa a los aprendizajes y al papel que cumple la escuela como agencia de producción de saberes. Sobre la calidad educativa no se puede dictaminar de manera general y universal como si se tratara de una ley de la física. Lo que aprenden los niños y las niñas en las escuelas constituye un problema fundamental de la política educativa.

Presumir que la misma competencia es necesaria en Finlandia, Corea, la provincia de Salta o Zimbabwe resulta un ejercicio de ciencia ficción pedagógica.

La cuestión es pensar qué deben aprender los estudiantes en los distintos niveles. Retomando el caso de Brasil, las universidades privadas que en la última década han sido receptoras de buena parte de los alumnos más pobres que tiene el sistema universitario, ofrecen precarias condiciones de acceso a conocimientos y saberes fundamentales para el ejercicio profesional de esos jóvenes en el futuro. Una institución que no enseña nada no está garantizando el derecho a la educación, por más que sea generosa en las oportunidades de acceso y permanencia.

La barrera que históricamente estaba puesta en la puerta de entrada de la institución se trasladó hacia el interior, impidiendo a muchos tener una oportunidad efectiva de formación y de desarrollo profesional.

Aunque el aprendizaje es un elemento de la calidad y un componente del derecho a la educación, los mecanismos de medición del aprendizaje que tenemos hoy no son buenos, porque lo que determina la pertinencia del conocimiento adquirido por un joven en una universidad no se puede definir de forma estandarizada y general.

Una discusión presente en las universidades públicas brasileñas tiene que ver con las políticas de cuotas que permitieron el ingreso de jóvenes negros e pertenecientes a comunidades indígenas en la educación superior. Muchos comenzaron a cursar derecho en universidades que, por medición de los resultados de aprendizaje, ocupan los puestos más altos del ranking brasileño. Sin embargo, esos jóvenes no aprenden nada del derecho necesario para el ejercicio profesional en su comunidad, porque las problemáticas indígenas o de las comunidades populares urbanas suelen estar ausentes de la formación de los abogados.

En la misma línea, aunque Brasil tiene buena parte de los fundamentos de su diversidad en la cultura africana, no se estudia ningún jurista africano ni ninguna tradición del derecho existente en África. Por lo tanto, los jóvenes afrodescendientes y los jóvenes indígenas no aprenden lo que es necesario si se quieren desempeñar como abogados de sus comunidades. Aún estando bien evaluadas, la pertinencia de esos aprendizajes resulta débil.

La calidad de la educación involucra a los aprendizajes, pero el reconocimiento del valor social de los aprendizajes no se define por una prueba ni por un currículum estandarizado que se aspira a aplicar de manera homogénea a nivel internacional.

Desde su punto de vista ¿evaluar y medir la calidad educativa son equivalentes?

Es necesario evaluar la calidad educativa, pero medirla supone reducir toda la complejidad a un número, una letra o un código, alimentando la obsesión rankeadora. El concepto de medición remite a un abordaje bastante controversial de la calidad educativa.

Hay que evaluar la calidad democrática de nuestros sistemas educativos y la pertinencia de los aprendizajes, entre otras cuestiones.

Sería visto como una herejía proponer que se reduzca el tiempo de matemática y que se amplíe el tiempo de historia y de contenidos vinculados con la sociología, la

filosofía, la ética, el aprendizaje de factores que influyen de manera notable en las relaciones sociales.

Sería propicio que los niños se acerquen a la filosofía desde la educación inicial, para constituirse en sujetos mucho más críticos.

Este es un problema político, un problema de gestión, que debería debatirse públicamente. Sin embargo, lo que más se debate es la cantidad de matemática que aprendieron nuestros niños una vez que se aplica una prueba cuando cumplen 15 años.

Evaluando la calidad de los sistemas educativos hoy en Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador, Venezuela, Chile o Colombia, vamos a encontrar muchos avances democráticos, de consolidación y ampliación de las oportunidades del derecho a la educación para el conjunto de los ciudadanos y las ciudadanas, junto con una serie de déficits que debemos encarar.

Sería ingenuo, si no fuera patético, el argumento de la OCDE acerca de que ellos "no hacen un ranking, sino una medición de competencias". El que mide y no hace un ranking se olvidó de la parte más interesante, porque en cuanto se establece un número lo que automáticamente hace quien viene después es ponerlo en relación con los demás valores. Muchos países deciden poner una nota pero no publicarla. Ocurre que la confidencialidad suele ser fácil de sortear.

Hay que defender la evaluación de la calidad y tomar distancia de la medición de la calidad.

¿Conoce alguna experiencia regional que le parezca destacable por su contribución al desarrollo de mecanismos de evaluación que estén al servicio de una educación emancipadora?

Creo que ningún país aplica un mecanismo diferente de evaluación. Sí hay versiones más o menos sofisticadas. El SAEB -Sistema de Evaluación de la Educación Básica en Brasil¹⁰ se ha hecho más complejo, ha dejado de ser una simple prueba mejorando significativamente. A nivel académico hay gran interés en pensar y debatir modelos emancipadores de evaluación de la calidad. Desde hace algunos años participo del Consejo Asesor de las "Metas 2021" de la OEI11, donde han tenido lugar numerosos

¹⁰ El Sistema de Avaliação da Educação Básica tiene como objetivo evaluar la educación básica brasileira y contribuir a la mejora de su calidad y al acceso universal a la escuela, ofreciendo asistencia para la formulación, reformulación y monitoreo de políticas públicas orientadas a la educación básica. También pretende proporcionar datos e indicadores que posibiliten una mayor comprensión de los factores que influyen en el desempeño de los estudiantes en las áreas y años evaluados. Más información puede consultarse en <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>

¹¹ En el año 2008 los Ministros de Educación de los países de Iberoamérica aprobaron el compromiso de hacer efectiva la propuesta "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios", comprometiéndose a avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, en armonía con los planes nacionales. El "Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021" que tuvo lugar en Buenos Aires en septiembre de 2010, constituyó la culminación de una serie de debates en los que se fue ajustando la integración de los diferentes países a este proyecto

debates acerca de cómo evaluar la calidad desde una perspectiva política diferente a la que habitualmente se aplica, pero son expresiones de un desafío que los gobiernos deben asumir.

No me preocupa tanto que aún no se haya desarrollado un sistema de evaluación alternativo, me preocupa que los países no se planteen tenerlo y que cuando –dentro de unos meses- lleguen los nuevos resultados de la prueba PISA veamos a los Ministros de países que han hecho enormes avances educativos tratando de explicar por qué hemos mejorado en muchos aspectos si pasamos del lugar 68 al 75. Sería oportuno que nuestros Ministros de Educación convoquen a un amplio debate acerca de la calidad para empezar a pensar y construir nuevos modelos de evaluación, sin tratar de responder a la tiranía de medios de comunicación que entienden de educación tanto como yo de complejos teoremas matemáticos.

El debate acerca de la calidad de la educación está directamente asociado al debate acerca del futuro de la educación ¿Qué queremos para nuestros sistemas educativos? ¿Qué imaginamos para los niños, los jóvenes y los adultos de nuestros países? ¿Qué les puede brindar el sistema escolar?

Reiteradamente, la capacidad del sistema educativo para permitir la inserción laboral de los jóvenes se toma como un indicador de calidad educativa. Sabemos que la posibilidad de inserción laboral de los jóvenes no depende exclusivamente de los conocimientos curriculares aprendidos en la escuela. Sin embargo, esto se convierte en una forma de medir la productividad de nuestro sistema escolar para garantizar la felicidad de las personas en un mercado de trabajo que sigue siendo racista, excluyente en términos de género, un mercado segmentado sobre el cual se imprime un sistema educativo que parece tener la poción mágica capaz de limitar todos los efectos discriminadores del mercado para transformar a las personas en sujetos empleables.

Se encubre así la capacidad que tiene el mercado de trabajo para desintegrar las conquistas democráticas de los sistemas educativos.

¿Qué elementos y actores favorecen la culpabilización de las escuelas, los docentes y los estudiantes en materia de calidad educativa?

Se instaló la creencia de que una prueba puede decirme cuál es la calidad de un sistema nacional de educación. Este modo tecnocrático de entender la calidad de la educación es heredera de la una visión que tenía el Banco Mundial en los años 80 y 90 y que se extendió a muchas otras agencias. Ninguna de las contribuciones que la UNESCO ha hecho a lo largo de su historia como gran agencia cultural, política e

ideológica en defensa de una visión progresista de la educación, nos hubiera llevado a estos modelos de evaluación de la calidad. Sin embargo, en el debate acerca de la política educativa ganó terreno la OCDE porque fue la primera que ofreció una herramienta concreta para medir la calidad. En su momento también la CEPAL entró en esta euforia reduccionista cuando en el año 1992 publicó el informe *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*¹². Después retomó la tradición que históricamente tuvo y hoy es sin duda una de las agencias que junto con la UNESCO tienen un papel central en la resistencia a los enfoques tecnocráticos y reduccionistas.

Los medios de comunicación también son actores influyentes. En la prensa, en general, quien se dedica a educación es un periodista que está esperando el momento en que se le presente la oportunidad de salir a las secciones en las que se habla de “cosas importantes”, como policiales o política. Hay excelentes periodistas en educación pero son pocos. El resto está ahí porque es como dedicarse a cubrir asuntos vecinales. Cuando un tema de educación entra como asunto de política general, es analizado por quienes se encargan de política, desde una visión muy simplista acerca del sistema educativo y de su calidad.

Luego, sobrellevamos la debilidad de los Ministerios de Educación de definir planes estratégicos. Nuestros Ministerios administran lo que tienen, como pueden. Hay poca capacidad de planificación estratégica, tanto en los gobiernos progresistas como en los gobiernos conservadores. En algunos casos, la forma de reaccionar a la condena que producen los sistemas estandarizados de medición de la calidad es decir que nuestros sistemas educativos son una maravilla y produjeron milagros en las últimas décadas, pero no se trata de eso.

También los sindicatos de educadores ocupan un lugar importante porque tienen la responsabilidad de aportar a la construcción de otros modelos de evaluación.

Los educadores y los sindicatos son las principales víctimas de la tecnocratización de la calidad de la educación. Cuando se dice que no saben enseñar, se responsabiliza a los sindicatos de llevar a los profesionales de la educación por el camino equivocado.

Algunas cosas están cambiando, muchos Ministerios de Educación están empezando a desarrollar sectores más estratégicos y los sindicatos de educadores están empezando a entender que esto es parte de la lucha política.

¹² El Informe “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” puede consultarse en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>

Para finalizar ¿Qué iniciativas y líneas de trabajo se encuentran en marcha en CLACSO con vistas al mejoramiento de la educación latinoamericana desde una perspectiva de derechos?

El desafío está presente en diferentes instancias, como concursos y convocatorias, grupos de trabajo y una red de programas de posgrado en Ciencias Sociales¹³. Además, CLACSO participa de las Conferencias Iberoamericanas de Educación¹⁴, de los Foros de Ministros de Desarrollo Social¹⁵, de diferentes instancias ministeriales a nivel latinoamericano e iberoamericano donde se discuten estos temas. **Estamos trabajando en el desarrollo de un Sistema Latinoamericano y Caribeño de Evaluación Universitaria, que tiene como objetivo definir una serie de parámetros, propuestas y estrategias para evaluar la calidad de la enseñanza superior, fundamentalmente de los posgrados. Se llama sistema porque no es un método ni una prueba, es un conjunto de herramientas que permiten evaluar la calidad de nuestras universidades y de nuestros sistemas de postgrado en América Latina y el Caribe.** Próximamente CLACSO comenzará a evaluar algunas instituciones con equipos internacionales. Ya empezamos en Chile, tomando diferentes carreras y cursos de posgrado en tres instituciones universitarias. Creemos que es importante, por un lado, la elaboración de un marco conceptual analítico y estratégico, y por el otro, comenzar a evaluar la calidad de nuestras universidades con nuevas herramientas, para luego situar los resultados en el debate público.

¹³ Integrada por los programas de maestría y doctorado vinculados con los centros de investigación que componen CLACSO, aspira a promover, articular, consolidar y divulgar la experiencia y el desarrollo de los posgrados en el campo de las Ciencias Sociales. Se trata de una iniciativa que busca limitar los efectos perversos que las lógicas de competencia académica han creado en los sistemas de posgrado en casi todos nuestros países. Más información puede consultarse en http://www.clacso.org.ar/area_academica/2b.php

¹⁴ Es posible acceder a las Declaraciones de las 23 Conferencias Iberoamericanas de Ministros de Educación en <http://www.oei.es/cumbres.htm>

¹⁵ En el marco del Programa de Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST), la UNESCO actúa como mediador durante las reuniones regulares que agrupan a los Ministros de Desarrollo Social. El objetivo principal del Foro de Ministros de Desarrollo Social en América Latina es reforzar las relaciones de cooperación, por medio de la consolidación de un espacio de coordinación para las estrategias comunes; la formulación de políticas nacionales que busquen reforzar la cohesión social y la gobernanza democrática y la consolidación de un espacio de intercambio de experiencias positivas, así como la definición de proyectos para la cooperación horizontal. Más información puede consultarse en <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/forums/forums-of-ministers/latin-america/>