

Estudio comparativo sobre los procesos de transformación educativa en varios países latinoamericanos y caribeños

Cástor David Mora

Universidad Central de Venezuela

dmora@caoba.entelnet

dmora@euler.ciens.ucv.ve

Venezuela

Fecha de recepción: 29 - 03 - 2019 - Fecha de aceptación: 08 - 04 - 2019

Resumen

La educación de los países de América Latina y el Caribe ha venido experimentando un profundo e importante proceso de transformación como parte de la búsqueda de formas de desarrollo propias, autodeterminadas e independientes en el contexto de su soberanía e independencia, lo cual ha llevado a una nueva comprensión de la formación, su importancia social y personal, así como su papel concreto en la praxis educativa en las escuelas, las universidades y los procesos de aprendizaje y enseñanza y en general. No se debe dejar pasar por alto que las naciones que conforman esta gran región continental se enfren-

tan todavía a considerables problemas socioeconómicos, técnicos y políticos que influyen directa e indirectamente en los cambios necesarios de la educación y formación en los ámbitos formal e informal. Igualmente, hay que establecer una clara distinción entre las orientaciones socioeconómicas neoliberales específicas que han influido en la conformación de una concepción educativa altamente dependiente, opresora y conservadora, cuyo énfasis consiste en la privatización de todas las áreas de la vida y del Estado y aquellas que desean alcanzar un modelo sociopolítico incluyente, liberador, equitativo e igualitario. Este último ha sido promovido históricamente tanto por gobiernos

de izquierda como por concepciones políticas y socioeconómicas alternativas al sistema capitalista depredador y destructor de la humanidad. Muchos de los aspectos básicos de la educación en nuestro continente, presentados en esta investigación, muestran algunos resultados concretos de los procesos de cambio educativo, basados en el análisis comparativo de la realidad de la praxis formativa.

Palabras clave: Transformación educativa; autodeterminación; educación incluyente; integración educativa latinoamericana.

Comparative study on the pocesses of educational transformation in several latin american and caribbean countries

Abstract

Education in Latin America and the Caribbean has undergone a profound and important transformation process as part of the search for self-determined and independent forms of development in the context of their sovereignty and independence, which has led to a new understanding of training, its social and personal importance, as well as its specific role in the educational praxis in schools, universities and learning and teaching processes and in general. It should not be overlooked that the nations that make up this great continental

region still face considerable socio-economic, technical and political problems that directly and indirectly influence the necessary changes in education and training in the formal and informal fields. Likewise, it is necessary to establish a clear distinction between the specific neoliberal socio-economic orientations that have influenced the conformation of a highly dependent, oppressive and conservative educational conception, whose emphasis is on privatization of all areas of life and the state, contrary to those who wish to achieve an inclusive, liberating, equitable and egalitarian socio-political model. The latter has been

promoted historically by leftist governments as well as by alternative political and socio-economic conceptions opposed to the predatory and destructive capitalist system of humanity. Many of the basic aspects of education in our continent, presented in this research work, show some concrete results of the processes of educational change, based on the analysis of the reality of the formative praxis.

Key words: Educational transformation; selfdertermination; inclusive education; latin emerican educational integration.

Introducción

La mayor parte de los países de Suramérica y el Caribe (SAC) coinciden en que la educación y formación, en todas sus manifestaciones, es el motor primario para impulsar los cambios estructurales necesarios que permitan garantizar su desarrollo social y económico, fortaleciendo sus sistemas políticos basados esencialmente en la democracia representativa, en unos casos, participativa y protagónica en otros. Aunque tales fines de la educación forman parte de los principios fundamentales que caracterizan a cada uno de los componentes sociopolíticos de las naciones de esta parte del mundo, consideramos en el presente trabajo que la educación y la formación integral de toda la población debe contribuir también al logro definitivo de la emancipación, libertad, soberanía e independencia de los pueblos.

Para lograr las metas centrales trazadas a corto, mediano y largo plazo por cada uno de los países de SAC, sus diversos gobiernos han puesto en práctica múltiples modelos educativos, la mayoría de ellos tradicionales, conservadores y reproductores de las condiciones de vida basadas en la desigualdad, segregación, exclusión e inequidad, posibilitando una supuesta educación de "calidad" para un sector muy pequeño de la población, que dispone de importantes recursos socioeconómicos, y otra de segunda o tercera categoría, orientada a las grandes mayorías de la población. Por ello, los grupos de poder que han gobernado durante buena parte de la historia reciente la región sudamericana y caribeña insisten en la privatización de la educación, mientras

que algunos gobiernos progresistas de izquierda consideran que es necesario impulsar una educación transformadora con la finalidad de construir un sistema de vida incluyente, políticamente comprometido con las mayorías, que permita alcanzar el bienestar común, condiciones básicas para el vivir bien o buen vivir de toda la población, superando la discriminación y segregación aberrante existente aún en la actualidad.

En el presente trabajo, entonces, pretendemos mostrar en su primera parte, sin hacer comparaciones cuantitativas, la realidad de la educación de los países SAC partiendo de su contexto, los problemas fundamentales que la afectan, el debate en torno a la privatización de la educación, algunas tendencias elitistas sobre la calidad de la educación, la caracterización de la desigualdad y exclusión socioeducativa producto de la implementación de políticas educativas altamente conservadoras, orientadas sólo al desarrollo de competencias individualistas de los/as niños/as, adolescentes y jóvenes que pueden asistir a los centros educativos.

En la segunda parte mostramos las particularidades centrales del modelo educativo contrapuesto, el cual ha tratado de implementar otros gobiernos de la región tales como Bolivia, Cuba, Ecuador, Nicaragua y Venezuela. Para ello hemos considerado importante ver a estos cinco países como parte de los nuevos procesos de unión e integración que ha tenido lugar durante los últimos quince años, tales como la ALBA-TCP, UNASUR y la CELAC. En ese sentido, se trabaja los temas del vivir bien o buen vivir, la educación y formación

como prioridad sociopolítica de los cinco países, la cooperación educativa horizontal, el aseguramiento alternativo de la calidad educativa, la educación técnica profesional, los cambios curriculares emergentes, las políticas de formación docente, el desarrollo de la educación universitaria, científica y tecnológica, la recuperación de la praxis de la educación popular, entre otros.

Para la realización del presente estudio, hemos tomado en cuenta referencias recientes de la UNESCO, la CEPAL y el IICAB, así como documentos, reportes e investigaciones educativas producto de estudios elaborados por los propios países suramericanos y caribeños, especialmente de los cinco seleccionados para la segunda parte del trabajo, así como estudios elaborados por otras instituciones e individualidades vinculadas con la realidad educativa de la región SAC.

Contexto suramericano y caribeño

El continente americano puede ser dividido geopolíticamente en cuatro grandes regiones: *Norteamérica*, conformada por Canadá, EE.UU. y México; *Centroamérica*, que comprende los países Belice, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá; *Suramérica*, constituida por los países Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela, además de la Guayana "Francesa", las Islas Malvinas e Islas Georgias del Sur y Sandwich del Sur; y finalmente *El Caribe*, el cual contiene 18 "Estados" de-

pendientes y 13 *independientes*, constituyéndose en la región menos poblada, pero con mayor cantidad de naciones de todo el continente. De estos 35 países que oficialmente conformarían al continente americano, conocido también, antes de la llegada de los europeos, como Abya Ayala, 33 integran la región suramericana y caribeña, cuyo desarrollo socioeconómico ha estado determinado por la influencia permanente directa e indirecta de Europa, Canadá y EE.UU. Como en todas partes del mundo cada uno de estos países tiene sus propias particularidades, ventajas comparativas y un inmenso patrimonio natural-cultural tangible e intangible, pero también inmensas dificultades (CEPAL, 2015, 2016a, 2016b y 2017).

Su diversidad étnica, cultural y lingüística es muy amplia y multifacética; sus lenguas son muy variadas, siendo el Español, Portugués e Inglés las más conocidas; sin embargo, en muchos países se habla Francés, Neerlandés, Creole, Quechua, Guaraní, Mapuche o Mapudungun, Aymara, Navajo y Apache, Cheroqui, Náhuatl, Lenguas Mayenses, Esquimal, Sioux, Wayuu, Papiamentu y muchas otras. Se considera que existieron antes de 1491 más de 2000 grupos étnicos y 1000 lenguas, muchas de ellas definitivamente desaparecidas y otras en proceso de extensión a pesar de los esfuerzos de algunos países, especialmente andinos, por recuperálas en el marco de las actuales políticas lingüísticas de cada Estado (Wind, 2011 y 2013). Actualmente se dispone del *Atlas Sociolingüístico de los Pueblos de América Latina*, el cual señala que han sido registradas 620 lenguas indígenas en las naciones de Suramérica y

el Caribe (UNICEF, 2009). Durante la última década buena parte de los países del continente han pasado del monolingüismo al bilingüismo y de éste al plurilingüismo, lográndose en buena medida garantizar “estatus oficial” a prácticamente todas las lenguas indígenas del subcontinente. Estos cambios profundamente significativos e importantes para los pueblos suramericanos y caribeños, especialmente en cuanto a las lenguas y la educación, se sustentan en torno al desarrollo de la praxis intercultural, así como sus implicaciones sociopolíticas y gubernamentales, tal como lo señala, por ejemplo, Stavenhagen (2011, 185).

El debate en torno a la interculturalidad se antoja inagotable en la medida en que incluye aspectos culturales, sociológicos, antropológicos, lingüísticos, pedagógicos, psicológicos, ideológicos, religiosos, así como económicos, políticos y jurídicos, entre otros. Lo que comenzó hace algunas décadas como una discusión más bien técnica entre algunos especialistas en torno a la conveniencia de utilizar la lengua materna indígena en la enseñanza del castellano, termina actualmente en un replanteamiento total del sistema educativo nacional. La ONU reconoce el derecho de los pueblos indígenas a su lengua y cultura, a sus tradiciones, saberes y cosmovisión; todo aquello que el Estado nacional republicano negó a los pueblos indígenas durante prácticamente dos siglos. Hoy se han creado en diversas partes del subcontinente universidades indígenas interculturales que pretenden desarrollar nuevas pedagogías, construir nuevas visiones de país, explorar vías alternas de desarrollo, rescatar el ambiente y la naturaleza como elemen-

tos culturales de los pueblos. Siendo tan reciente esta experiencia, está abierta la pregunta de su eventual éxito o fracaso.

Con frecuencia se señala que “Latinoamérica” no ha existido como subcontinente homogéneo, sino que es una región muy diversa, variada y heterogénea, donde ha habido múltiples encuentros y desencuentros, especialmente desde los procesos de colonización que tuvieron lugar a partir la última década del siglo quince, pero que surgieron con mayor fuerza durante el siglo veinte, producto de los procesos de explotación y exportación de recursos y materias primas, en desmedro del desarrollo local, endógeno, industrial y socioproductivo de todos los países de la región suramericana y caribeña (Ramírez, 2010; Santos, 2017; Schavelzon, 2015).

Los procesos de transformación social de cada uno de estos 33 países requieren de nuevas consideraciones sobre la cooperación e integración en el campo político, económico, científico, tecnológico, energético, ecológico y, muy especialmente educativo, desde las miradas norte-sur y sur-sur (Mora y Oberliesen, 2013; Sanahuja, 2016), muchas de las cuales han surgido a lo largo de las últimas cinco décadas, en su mayoría como resultado de las propias iniciativas suramericanas y caribeñas. Esta diversidad de países, con sus múltiples características, exige un tratamiento analítico también diferenciado, con lo cual podríamos superar la idea ingenua de la existencia de una unidad continental, homogénea en los aspectos sociales, culturales, étnicos, lingüísticos, artísticos, etc.

Hay quienes proponen, por ejemplo, analizar las realidades históricas, sociales, políticas, económicas, tecnológicas, ambientales, humanas, entre otras, a partir de estudios regionales particulares, dividiendo a Suramérica y el Caribe en subregiones de acuerdo con ciertos criterios de carácter natural, lingüístico, geopolítico, e integracionista (Morrone, 2002; SELA, 2012; Oddone, 2014; Arciniegas, 2014). Una división ampliamente aceptada consiste en: Guayanas, Cuenca Amazónica, Andes, Subregiones Caribeñas, Gran Chaco, Pampa, Pantanal, Patagonia, Cono Sur y Centroamérica. México y Brasil por su gran extensión y población podrían ser considerados separadamente. Por supuesto que muchos países pueden pertenecer simultáneamente a dos o más subregiones, como ocurre con los países andinos-amazónicos. En muchos casos, esta división subregional tiene gran utilidad conceptual y analítica puesto que ella nos permite profundizar científicamente aspectos culturales, socioeconómicos, poblacionales, ambientales, humanos, lingüísticos y contextuales en comparación con un tratamiento total o global de toda la región continental. De la misma manera, las problemáticas relacionadas con las migraciones, la cooperación e integración pueden ser comprendidas con mayor profundidad si consideramos en nuestras investigaciones casos subregionales particulares, sin descuidar obviamente los elementos comunes que caracterizan geopolítica e históricamente a la gran región suramericana y caribeña.

Una segunda forma de estudiar adecuadamente el desarrollo del continente suramericano y caribeño, especialmen-

te en el campo social, político, técnico, cultural, económico, científico y educativo, por ejemplo, consiste en ver las características, objetivos, actividades y funcionamiento de los organismos actuales de integración continental, regional o subregional (Mora, 2011; González y Mora, 2008; Paredes y Mora, 2011; UII, 2014; Roncal, 2014a), convirtiéndose este espacio geográfico, cultural e histórico en una de las partes del mundo con mayor cantidad de intentos de unión e integración. Es muy probable que tales iniciativas tengan que ver con los conflictos sociopolíticos y económicos, la falta de disposición, la voluntad política y el acento en aspectos integracionistas prioritarios (Mora, 2011), siendo una de las ventajas altamente comparativa de prácticamente todos los Estados suramericanos y caribeños su gran potencial humano, ambiental y económico, lo cual permite pensar en un futuro prometedor para todas sus poblaciones. Tales procesos de unión e integración han tenido lugar bilateral, multilateral y multipolarmente, siendo determinantes elementos sustantivos de carácter sociopolítico y económico, pero también educativos, culturales, científicos y tecnológicos (Roncal, 2014b; Mora, 2011).

La idea de la tradicional cooperación norte-sur ha sido complementada durante las últimas dos décadas por procesos de cooperación sur-sur (Mora, 2011; González y Mora, 2008; Paredes y Mora, 2011; UII, 2014; Mora y Oberliesen, 2013; Roncal, 2014a). El interés actual de la integración está en el trabajo cooperativo entre los Estados locales, pero también transcontinentales, superando los tradicionales mecanis-

mos de transferencia unidireccional de tecnología y productos terminados en otros territorios como en los EE.UU. o Europa. De la misma manera ocurre con la movilidad científica y el intercambio académico e investigativo, tal como ha tenido lugar entre Alemania y algunos países suramericanos y caribeños (Mora y Oberliesen, 2013; Oberliesen y Oberliesen, 2012; Oberliesen y Carrasco, 2013; CAF, 2013). Este trabajo participativo, cooperativo y colaborativo ha aumentado en la medida que se desarrollan los procesos de intercambio internacional, la multidireccionalidad comunicacional y las necesidades e intereses vinculados con la producción conjunta de tecnologías alternativas que podrían ayudar considerablemente a la superación de muchos problemas propios del medio ambiente, la salud, la economía, alimentación y educación. Este tipo de cooperación multilateral, multidireccional, crítica y compartida permite la superación de algunas concepciones discriminadoras e inequitativas que han caracterizado a la cooperación Sur-Norte (Mora y Oberliesen, 2013; Llistar, 2009).

Otra variable contextual muy importante que describe actualmente a Suramérica y el Caribe tiene que ver con su crecimiento y la expansión económica. Muchos organismos internacionales como la CEPAL (2015, 2016a, 2016b y 2017), CAF (2013), OCDE/CEPAL/CAF (2016), etc. consideran que toda la región ha tenido un avance socioeconómico importante durante las dos últimas décadas, producto de las políticas puestas en práctica por muchos de sus gobiernos, continúan su crecimiento durante los próximos años, pero a un

ritmo desacelerado. Tales organismos pronostican un porcentaje de expansión económica que oscila en el rango de 1 a 1,5 por ciento. Esta apreciación está unida también al fortalecimiento de políticas económicas, financieras y productivas que tuvieron lugar durante los tres primeros lustros del presente siglo, contrarias a las imposiciones del sistema capitalista internacional con su máxima expresión el neoliberalismo, a pesar de que en los dos últimos años observamos lamentablemente un retorno a tales tendencias devastadoras de los sistemas económicos en el ámbito nacional, regional e internacional, tal como podría ocurrir con el surgimiento de la práctica libre mercado internacional a través de la Alianza del Pacífico (Mora, 2013; Roncal, 2014b; López, 2016). A pesar de estos cambios sociopolíticos y económicos, en el sentido positivo, así como el crecimiento sostenido que ha tenido la economía suramericana y caribeña durante los últimos tiempos, algunos estudios de organismos internacionales como CEPAL (2015, 2016a, 2016b y 2017), CAF (2013), OCDE/CEPAL/CAF (2016) muestran claramente que esta región sigue siendo la parte más desigual del mundo.

El problema de la desigualdad e inequidad

En la actualidad podemos señalar que además de los criterios convencionales sobre desigualdad y exclusión en cuanto a ingresos y el nivel socioeconómico de las familias, existen otros aspectos que caracterizan a la inequidad, la pobreza y desigualdad, entre los cuales podemos mencionar la exclusión educativa,

la marginación, el racismo, la discriminación, la privatización de los servicios básicos, la carencia de agua potable, el despojo de las tierras cultivables, las condiciones inhumanas de vida y subsistencia, el trabajo infantil, la destrucción del medio ambiente, los altos niveles de contaminación de las aguas y las ciudades, etc.

La desigualdad y la pobreza se acentúa con más énfasis en algunos sectores o grupos de mayor vulnerabilidad, tales como las mujeres, los/as indígenas y la negritud (Fanon, 1952), los/as niños/as trabajadores/as, las personas con dificultades físicas o de otra naturaleza, los/as viejos/as, las personas que viven en sus zonas rurales o más apartadas de las ciudades, las/as desempleados/as y, por supuesto, quienes tienen que migrar a la grandes ciudades para vivir en sus barrios periféricos pobres. Según los datos e informaciones de la CEPAL (2015, 2016a, 2016b y 2017), el CAF (2013) y la OCDE/CEPAL/CAF (2016) hay aproximadamente 175 millones de personas en estado de pobreza, lo cual representa más del casi el 30% de la población total de Suramérica y el Caribe, existiendo más de 13% de seres humanos en pobreza extrema o indigencia, lo cual constituye alrededor de 30 millones de personas. Esto significa que existe una correlación negativa entre desarrollo, crecimiento y expansión económica-financiera del continente y la superación de la desigualdad y la pobreza. La CEPAL (2016a, 5) señala, por ejemplo, que:

Los análisis de la CEPAL sobre el desarrollo económico y social han señalado que las economías latinoamericanas y caribeñas históri-

camente se han caracterizado por la presencia de una marcada heterogeneidad estructural que está, en gran medida, en la base de los altos niveles de desigualdad social que son típicos de la región. La estructura productiva, poco diversificada y altamente heterogénea, en la que los sectores de baja productividad generan aproximadamente un 50% del empleo, constituye un determinante fundamental de la desigualdad. El mercado de trabajo es el eslabón clave que vincula esa estructura productiva con una alta desigualdad del ingreso de los hogares, relacionada con una distribución muy diferenciada de las ganancias de la productividad y con un acceso fuertemente estratificado al empleo de calidad y a la protección social (CEPAL, 2010, 2012, 2014a y 2016a).

La mayoría de los estudios relacionados con la desigualdad en Suramérica y el Caribe muestran que el porcentaje de la misma es actualmente muy elevado. La mayoría de los avances en cuanto a su disminución fueron registrados en países tales como Bolivia, Cuba, Brasil, Ecuador, Nicaragua y Venezuela donde se mantuvo un descenso de más de dos puntos interanual en la década comprendida entre 2006 y 2016 (CEPAL (2015, 2016a, 2016b y 2017), lo cual se debió en buena medida al incremento de los ingresos promedios de las familias, así como a la implementación de políticas gubernamentales sostenidas de inclusión social. Ello significa que

el crecimiento económico sin una adecuada distribución de la riqueza no es suficiente para superar la pobreza y los altos niveles de desigualdad e inequidad social. La pobreza tiene que ver, en primer lugar con la escasez, la carencia y la privación, lo cual le impide a las personas satisfacer sus necesidades fundamentales basadas en el acceso a servicios básicos bienes materiales, esencialmente relacionados con la alimentación y la salud. El segundo componente caracterizador tiene que ver con los índices de exclusión, discriminación y explotación social, concretándose en las dificultades de ingresos básicos continuos, empleo permanente, vivienda digna, educación de calidad, salud y seguridad social en todas sus manifestaciones (Reygadas, 2004; Gaitán, 2010; Bárcena y Prado, 2016; López, 2016).

La tercera caracterización de la pobreza la podemos encontrar, según algunos/as de los/as autores/as citados/as, en la falta de potencialidades, habilidades y destrezas para ejercer alguna actividad socioproductiva, técnica, administrativa, empresarial, etc., lo cual incluye, además, de las limitaciones individuales naturales previas a procesos de educación y formación formal e informal. Ello tiene que ver con las dificultades que tiene un sujeto y la colectividad en general para el ejercicio pleno de sus deberes y derechos, el ejercicio de la autodeterminación, la participación, la cooperación y la colaboración, así como la independencia en cuanto a la toma de decisiones individuales y colectivas. Se

considera que una de las grandes brechas y desigualdades entre pobres, clases medias y ricos tienen que ver con las falencias para ejercer plenamente todos los derechos fundamentales naturales y otorgados política, jurídica, social y legalmente cada ciudadano/a. El Índice de Desarrollo Humano (IDH), el Índice de Sen (IS), el Índice de Condiciones de Vida (ICV) caracterizan a los principales factores que nos permiten comprender y superar la pobreza, la desigualdad y la inequidad en nuestros países. Aquí juegan la educación y formación un papel insustituible.

Para superar estas dificultades de pobreza y desigualdad es necesario el desarrollo e implementación de políticas económicas, educacionales, productivas, sociocomunitarias y ambientales, tanto en el ámbito local como territorial, atacando radicalmente los males estructurales históricos recurrentes, muy especialmente la explotación socioeconómica, lo cual va más allá de la simple descripción espacial y territorial como lo sostienen algunos/as autores, como por ejemplo, Schoop (2011, 124), quien señala:

Armut ist in Lateinamerika nicht das Schicksal einer Randgruppe, sondern ein Massenphänomen. Betroffen sind mehr als 40% der Gesellschaft. Menschen sind in Lateinamerika arm, weil ihnen der Zugang zu Ressourcen verwehrt wird und sie nicht die Möglichkeit haben, sich zu entwickeln. Es gibt die ländliche Armut in den vernachlässigten Gebirgsregionen der zentralen Anden, in den Trockengebieten des brasilianischen Nordostens oder im Randbereich des Gran Chaco,

einer Region mit Trockenwäldern und Dornbuschsavannen im Inneren Südamerikas. Vielen Kleinbauern dort fehlt der Zugang zu einem modernen Straßennetz, zu Einrichtungen der Gesundheitsversorgung, zu Bildung und nicht zuletzt zu Mitteln, ihre landwirtschaftliche Produktion zu verbessern. Auch das städtische Elend in den Randbezirken der Metropolen ist mit spezifischen Formen fehlender Zugangsmöglichkeiten verbunden. Vielen Familien werden Wohn- und Arbeitsrechte oder die Anbindung an das Wasser- und Elektrizitätsnetz vorenthalten.

La pobreza consiste, sobre todo, en un problema con dimensiones multifactoriales, las cuales se refieren a las causas, los procesos y las consecuencias. Con respecto a las causas la podemos analizar desde el punto de vista de la falta de suficientes recursos económicos para mantener una vida digna, el aseguramiento de condiciones sociales, culturales, institucionales, políticas y educativas. En relación con la dimensionalidad factorial procesal podemos indicar que las mismas tienen que ver con la continuidad de acciones reales y concretas sostenibles y sustentables en el tiempo y espacio. Y en cuanto a las consecuencias, podríamos indicar a la inexistencia de políticas públicas orientadas a la superación de los traumas, las miserias, huellas, depresiones y frustraciones, desnutrición, enfermedades, analfabetismos crónico y funcional, indigencia, hambre, etc.

La pobreza y la desigualdad en América del Sur y el Caribe tienen que ver también con la inestabilidad, las migra-

ciones nacionales e internacionales, los bajos salarios que perciben las grandes mayorías, la propiedad en grandes cantidades de tierras productivas en pocas manos ociosas, la escasa productividad de las empresas públicas y privadas, los altos niveles de informalidad laboral e institucional, las pocas fuentes de trabajo digno, la exclusión laboral de jóvenes y adultos/as, entre muchos otros aspectos sustantivos y significativos. La pobreza es un problema individual, colectivo y estatal, pero también tiene características intersubjetivas que atañen considerablemente al funcionamiento adecuado de todas las instituciones de un país que determinan el conjunto de interrelaciones sociales, económicas, políticas, culturales y educacionales, las cuales se ponen de manifiesto en las realidades concretas de existencia de carácter formal e informal, siendo la educación en términos generales y, sus respectivas modalidades como la educación técnica profesional, continua y durante toda la vida, etc., la forma potencialmente adecuada para contribuir a la superación de la pobreza, la desigualdad y muchos otros males que aquejan a nuestros países (Mora y Oberliesen, 2004; Mora, 2011 y 2016).

La realidad educativa actual de Suramérica y el Caribe

Uno de los grandes logros que ha experimentado las políticas sociales, en términos generales, de buena parte de los países sudamericanos y caribeños durante los últimos tres lustros tiene que ver con la gran expansión de la educación, especialmente de carácter públi-

co, sin olvidar por supuesto el lamentable auge de la privatización educativa a lo cual nos referiremos al final del presente apartado. Los cambios educativos que han tenido lugar a lo largo y ancho del continente se han focalizado esencialmente en la masificación de la educación en el ámbito nacional de casi todos los países, aumento de la escolaridad en los niveles inicial, primaria, media y universitaria, conformación de una buena cantidad de universidades e institutos de formación superior, mayor presencia de centros educativos en lugares muy apartados de los grandes centros poblados, etc. (Banco Mundial, 2016; BID, 2017; CEPAL (2015, 2016a, 2016b y 2017), el CAF (2013), UNESCO (2015, 2016 y 2017) y la OCDE/CEPAL/CAF (2016): entre tales avances podríamos destacar:

En primer lugar, se señala que se ha logrado, para finales del 2015, una cobertura del 95% de acceso a la educación inicial, primaria y media, observándose que los grupos de niños/as de 4 a 5 años y de jóvenes entre 15 y 17 años dicha cobertura están alrededor del 80%. En segundo lugar, algunos países suramericanos y caribeños han mejorado en cierta forma los niveles de los aprendizajes, especialmente en matemáticas, ciencias naturales y lengua, existiendo aún importantes problemas en el dominio y desarrollo de potencialidades en estas tres grandes áreas del saber y el conocimiento. En tercer lugar, buena parte de los/as estudiantes de primaria y media han tenido la posibilidad de obtener gratuitamente por parte de las inversiones de algunos Estados una computadora, manteniéndose obviamente diferencias importantes entre la educación

pública y privada. La relación promedio actual está en una computadora portátil por cada doce estudiantes de estos dos niveles. Si bien este aspecto es considerado, por los organismos intencionales que hacen estudios sobre las realidades socioeconómicas y educativas suramericanas y caribeñas, como un avance producto de las políticas educativas de los países, consideramos que el mismo no es relevante para garantizar la calidad de la educación y el éxito de los aprendizajes. En cuarto lugar, se puede apreciar que hay una mayor inversión en educación, aunque insuficiente; es decir, el promedio en inversión en educación ha pasado de aproximadamente 4% a 5,5% del 2006 al 2016 respectivamente, con cierta tendencia al aumento. Esta inversión no afecta positiva y homogéneamente a todas componentes de la educación, formación, ciencia, tecnología e innovación, sino que está distribuida normalmente a programas pragmáticos e inmediatos de los respectivos ministerios de educación. En quinto lugar, durante la última década podemos apreciar que hay una mayor cantidad de graduados en educación primaria y media, pasando de 65% para el año 2005 al casi 80% para el 2015 en el primer caso y de 50% en el 2005 al 62% en el 2015 en el segundo. En sexto lugar, buena parte de los países suramericanos y caribeños avanzaron durante las dos últimas décadas en la superación del analfabetismo, lográndose para el 2015 una tasa de 94% de alfabetización, siendo la tasa de alfabetización de los/as jóvenes de 98% y la de adultos 93% UNESCO (2017a y 2017b). Estos promedios, sin embargo, son muy heterogéneos, ya que unos lograron prácticamente el 99% mientras que otros aún se mantienen re-

zagados. Es importante hacer notar que los países miembros del ALBA, según la UNESCO (2017a) lograron superar la barrera del analfabetismo. En séptimo lugar, la población indígena en los países suramericanos y caribeños han logrado alcanzar mayores niveles de escolaridad, alfabetización y educación universitaria gracias por supuesto a las políticas desarrolladas e implementadas por buena parte de los gobiernos progresistas durante los primeros quince años del presente siglo (OEI, 2015; OREALC/UNESCO, 2017). A pesar de estos avances, aún sigue siendo un sector altamente discriminado, abandonado, explotado y rechazado por parte de los gobiernos conservadores de la región. En octavo lugar, la mayor parte de los países de Suramérica y el Caribe han realizado importantes reestructuraciones de sus respectivos sistemas educativos en cuanto a normativa jurídica, infraestructura, formación docente, cambios curriculares, etc. (UNESCO, 2017a). En noveno lugar, los índices de paridad, igualdad, equidad, sensibilidad y empoderamiento de género han mejorado considerablemente en casi todos los niveles de los sistemas educativos (inicial, primaria, media y universitaria), así como en los programas de formación extraordinarios puestos en práctica como el caso de la alfabetización. En décimo lugar, la mayoría de los países han logrado un avance significativo, pero no suficientemente satisfactorio en cuanto a su culminación exitosa, en la expansión de la educación universitaria, manteniéndose durante la década comprendida entre 2004 y 2014 un aumento sostenido de 4% interanual. Así, por ejemplo, el documento de OCDE/CEPAL/CAF (2016, 31) señala que:

El acceso a la educación superior en América Latina se ha ampliado en la última década, pero aún es inferior a los niveles de la OCDE. Entre 2004 y 2014 la matriculación en instituciones de educación superior aumentó de 29% a 44% de la población de entre 15 y 64 años de edad. Sin embargo, la culminación de este ciclo de enseñanza sigue siendo un problema importante en ALC, y el potencial de la educación superior permanece sin explotar. Mientras que el 41% de la población de entre 15 y 64 años inició estudios superiores, solo 14%, en promedio, lo terminaron. Este porcentaje es especialmente bajo comparado con los países de la OCDE, donde 39% de los jóvenes se gradúan de la educación superior.

Sin embargo, estos logros también han estado acompañados por otras problemáticas recurrentes tales como la exclusión generalizada, la carencia de un verdadero aseguramiento de la calidad educativa, falta de continuidad de programas de educación para los sectores más pobres, tal como la alfabetización continua y permanente, poca atención socioeconómica a los/as docentes de educación inicial, primaria y media, lo cual se manifiesta en escasos ingresos comparados con unas profesiones similares, dificultades para el desarrollo e implementación de procesos profundos de transformación curricular, carencia de la oferta para estudios técnicos y profesionales, escasos recursos destinados al desarrollo tecnológico, científico e innovador, poca producción científica, técnica y documental, limitados programas de estudios postgraduales,

poca presencia de publicaciones en el ámbito nacional e internacional, carencia de centros de formación e investigación con calidad y cantidad de acuerdo con las potencialidades, necesidades y realidades del contextos suramericano y caribeño, entre otros aspectos fundamentales.

Privatización y exclusión educativa en el subcontinente

Uno de los problemas actuales de mayor gravedad e importancia de los sistemas educativos en Suramérica y el Caribe consiste en la privatización de la educación. Los centros e instituciones educativas privadas son gestionados y administrados por personas o empresas particulares, fundamentalmente con fines de lucro y con escasos controles por parte de los respectivos ministerios de educación. En la mayoría de los casos la escolarización privada es asumida bajo el paraguas de las denominadas organizaciones no gubernamentales, sectores religiosos de toda naturaleza, incluyendo algunas sectas, grupos con intereses económicos y políticos por específicos, fundaciones, empresas comerciales, iniciativas vecinales, etc.

En buena parte de los países suramericanos y caribeños los gobiernos, especialmente conservadores, apoyan lamentablemente a la educación privada, fortaleciéndola y garantizándole posibilidades jurídicas, legales y financieras. Para ello suministran argumentos poco sostenibles referidos a la flexibilización de los sistemas educativos, participación de la sociedad civil en la

educación, existencia de una supuesta innovación educativa, descarga económico-financiera para los presupuestos nacionales, coparticipación social, logro de mejores resultados en los aprendizajes y aseguramiento de la calidad educativa (Gentili, 2000; Mora, 2014; CLADE, 2015; Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017). La realidad es que el crecimiento descontrolado de los entes privados de toda naturaleza, bajo estos supuestos, en el control, administración y gestión de la educación en SAC, tiene que ver, entre otras razones, con las políticas neoliberales implementadas por los gobiernos de la región durante el siglo pasado, el papel protagónico y la fuerza socioeconómica y política que aún sigue ejerciendo las religiones en el continente, especialmente la católica, el abandono de la educación pública por parte de los Estados de todos los países de esta región del mundo, así como el constante proceso de desigualdad socioeconómica, exclusión, discriminación, racismo y privatización de la vida en todos sus sentidos. La privatización de la educación se ha convertido últimamente en un problema incomodo, inclusive para los mismos organismos internacionales que hemos venido mencionado en el presente trabajo. Así, por ejemplo, la UNESCO (2017, 220) señala claramente que:

El aumento de la escolarización privada en la oferta educativa en algunos países pone en peligro los compromisos nacionales de educación gratuita. El porcentaje de instituciones privadas en la matriculación total subió al 13 % en la educación primaria en 2014 del 10 % mostrado en 2000. Por regiones, este porcentaje oscilaba del 1 % en el Asia Cen-

tral y el Cáucaso al 19% en América Latina y el Caribe. En la secundaria, el porcentaje aumentó del 19 % en 2000 al 25 % en 2014, e iba del 3 % en el Asia Central y el Cáucaso al 28 % en Asia Sudoriental y el 47 % en el Asia Meridional. Las diferencias dentro de las regiones son evidentes. En América Latina, el porcentaje de matriculación en la enseñanza primaria privada se duplicó pasando del 13% al 27 % en el Perú, pero se mantuvo constante en aproximadamente un 8 % en México. Cabe señalar que falta información sobre muchos países y que además no se ha conseguido reflejar sistemáticamente todas las formas de escolarización privada.

Las tendencias más recientes de los procesos de privatización en SAC muestran claramente que no sólo ocurre en el mundo de la educación, con énfasis en la inicial, primaria y universitaria, sino también en otros ámbitos socioeconómicos y culturales tales como los servicios públicos, el agua, la telefonía, la banca, las tierras y el territorio, la electricidad, etc. Estas prácticas privatizadoras no están orientadas a mejorar las condiciones de vida de las grandes mayorías de la población del continente, sino que tienen como fines esenciales el lucro, la ganancia y la destrucción de las políticas sociales de los gobiernos, independientemente de su concepción ideológica, cuya consecuencia es la destrucción de los Estados soberanos. Quienes realmente se benefician de la privatización de la educación y demás servicios básicos son los sectores pudientes y los grupos conservadores que ejercen aún el dominio de los mercados, las finanzas y la economía en general.

Los gobiernos tanto conservadores como progresistas no han detenido esta espiral privatizadora de la educación, por el contrario ocurre un conjunto de fenómenos vinculados con la privatización de la educación a la luz de los mismos Estados, tales como construcción de infraestructura educativa (BID/UNESCO, 2017) sin respetar las ordenanzas y normativas educativas ministeriales, la aprobación de reglamentos internos que atentan contra principios formativos, pedagógicos y didácticos o que van contra el derecho a la educación, señalando entre otras cosas que tales instituciones se reservan el derecho de admisión de ciertos estudiantes; el desarrollo de prácticas excluyentes, discriminadoras y racistas; la implementación de concepciones curriculares paralelas a las establecidas por las Políticas Educativas de los respectivos Estados, respondiendo a la lógica del mercado y las empresas privadas; elaboración de pruebas de estudio sin consultar ni respetar las instancias jurídicas y legales en materia educativa, usando tales pruebas como castigo o premiación según el caso; fortalecimiento de la concepción de que en toda la sociedad debe prevalecer la idea de la propiedad privada, eliminando el papel central de los Estados; imposición de creencias religiosas racistas y excluyentes con la finalidad de destruir las creencias, costumbres y prácticas culturales de los pueblos originarios e indígenas; aumento de la presencia de las concepciones privadas del mundo y de la vida, considerando que la “sociedad civil” los/as “ciudadanos” son quienes deben encargarse de la educación de los/as niños/as, adolescentes y jóvenes en general para que posteriormente asuman el control empresarial,

económico, cultural, político y militar de cada uno de los países (Gentil, 2000; Mora, 2014; CLADE, 2015; Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017). El caso de la educación universitaria para Suramérica y el Caribe, es muy patético, tal como lo señala la UNESCO (2017, 271):

Educación superior pública y privada. Según datos de UOE (UNESCO, la OCDE y Eurostat), en 2012, el 17,5 % de los estudiantes estudiaban en instituciones privadas financiadas de forma independiente. La mayoría de los países tiene un porcentaje muy pequeño de estudiantes en este sector. Algunas importantes excepciones son el Brasil, Chile, Colombia, Indonesia, el Japón, México y la República de Corea, donde el porcentaje es del 80 %. En el Brasil, donde el 70% de los estudiantes están inscritos en universidades privadas, se puso en marcha el programa Universidad para todos (PROUNI) en el sector privado, para ampliar el acceso a la educación superior (Somers y otros, 2013).

Desde hace mucho tiempo se viene advirtiendo en Suramérica y el Caribe sobre las crecientes tendencias de la privatización de la educación, así como la salud y demás servicios básicos que deberían ser parte de los derechos fundamentales del ser humano, tal como lo han establecido y practicado claramente los países signatarios del ALBA-TCP (2004 y 2009). Siempre se ha resalta-do el peligro que corre la población de nuestros países y la existencia misma de los Estados y Naciones del continente si continúan las practicas privatiza-

doras, especialmente de la educación, puesto que poner en manos privadas la educación de un país es atentar contra la democracia participativa y protagónica, es atacar el derecho básico esencial de todo ser humano, el cual consiste en recibir educación gratuita de calidad en los ámbitos inicial, primario, medio y, en lo posible profesional y universitario (UNESCO, EPT, 2015, 2016 y 2017). La educación privada, además de buscar ganancia y lucro, tiene por fines establecer los contenidos curriculares que le convienen al capital y sus intereses, elaborar, aprobar, producir mercantilmente y utilizar los libros de texto donde se establecen concepciones contrarias a la emancipación, igualdad, equidad, soberanía, derechos, libertad, cooperación, participación y colaboración, tal como lo soñaron pedagogos como Simón Rodríguez (1975), José Martí (2001), Paulo Freire (1973); implementar ciertas tecnologías para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza que respondan sólo a los criterios del sistema capitalista nacional e internacional; conformación de formas de evaluación y valoración de aprendizajes, calidad de la educación y sistemas educativos de acuerdo con criterios establecidos por el mercado, tal como sucede con las empresas privadas; formas de incorporación de docentes a los respectivos centros educativos privados que respondan única y exclusivamente a las exigencias particulares, eliminado con ello las libertad de pensamiento y acción dentro de los paradigmas democráticos nacionales e internacionales, pero también la alta responsabilidad que tienen los Estados libres, soberanos e independientes de desarrollar e implementar sus propias

políticas de formación, actualización y preparación de los/as docentes para todos los ámbitos de sus respectivos sistemas educativos; y, por supuesto, eliminar definitivamente los logros alcanzados por los/as trabajadores/as en diversas partes del mundo, mediante costosas luchas sociopolíticas, en cuanto a la conformación de políticas sociales democráticas, incluyentes, equitativas y participativas, trayendo como consecuencia el cambio del Estado de bienestar social por el Estado neoliberal de libre mercado (Gaitán, 2010; Aponte y Amézquita, 2015; López, 2016).

Organismos e instituciones de evaluación y las reformas educativas

Para finalizar esta parte referida a la situación actual de la educación en SAC queremos dedicar unos párrafos al tema de los organismos internacionales e instituciones nacionales involucradas en la evaluación de la educación y los sistemas educativos de los respectivos países. Las organizaciones internacionales han estado siempre, pero con mayor énfasis a partir de los años noventa, vinculados con el desarrollo de las políticas educativas de este parte del mundo. Mucho más allá de las “ayudas” y préstamos financieros se observa una gran capacidad de penetración e intervención para orientar, de acuerdo con sus intereses, el destino de la educación suramericana y caribeña.

Entre sus argumentos están el supuesto apoyo técnico-financiero al fomento de la calidad de la educación, garanti-

zando la realización científica y transparencia de las evaluaciones de dicha calidad, usando los resultados para llamar la atención de los gobiernos nacionales con la intención de que enfoquen sus miradas al mejoramiento de la educación en todos sus aspectos. También se considera que su intervención directa e indirecta en los asuntos educativos de los países tiene que ver con mostrar los esfuerzos realizados por cada sistema para formar a los profesionales que se incorporarían al mundo laboral respectivo. Para ello, tales organismos internacionales, no todos dedicados a temas educativos, insisten en la elaboración de un conjunto de indicadores, básicamente cuantitativos, sobre rendimiento educativo y factores múltiples asociados al mismo. Para ello se elaboran grandes proyectos de evaluación, financiados en la mayoría de los casos por los mismos países (Mora, 2014), que contemplan varias fases, entre las que se destacan la planificación de los estudios, la recolección de datos e informaciones, la valoración y análisis cuantitativo-cualitativo de los mismos, la discusión con autoridades gubernamentales, su difusión e implementación final en acciones educativas como parte de las Políticas de cada Estado.

En Suramérica y el Caribe han estado inmiscuidos en este tema muchos organismos y entes intencionales, algunos de los cuales son los siguientes: CEPAL (Centro de Estudios para América Latina), UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), OIT (Organización Internacional del Trabajo), La OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), BM (Banco Mundial), BID (Banco Interamericano de

Desarrollo), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), OMC (Organización Mundial del Comercio), OEA (Organización de los Estados Americanos), OREALC (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), FMI (Fondo Monetario Internacional), ODM de la ONU (Objetivos de Desarrollo del Milenio), CAB (Convenio Andrés Bello), IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe) entre otros. A ello se suman las agencias internacionales de algunos países altamente tecnificados e industrializados como la GIZ (Alemania), USAID (EE. UU.), SICA (Japón), etc. Muchos de estos organismos se centran en la llamada cooperación técnica, como el caso de la UNESCO, UNICEF, CAB, por ejemplo, mientras que otros tienen como acción básica el financiamiento, el cual es realizado mediante préstamos, siendo los casos más emblemáticos el BM, BID, FMI y otros.

Realmente todos se mezclan directa e indirectamente en cada país del continente en temas sociopolíticos, educativos, culturales, económicos y financieros. Es así que desde principios de los años noventa el BM y el BID centraron su atención económica en exigirles a los países que adquirieran préstamos con ciertas “bondades” financieras para mejorar la calidad de la educación como parte de los elementos fundamentales de los procesos de reformas educativas que tuvieron lugar durante esa década.

Las investigadoras Oreja Cerruti y Vior (2016, 32) señalan que:

A los viejos problemas de los sistemas educativos se han sumado algunos nuevos y otros se han profundizado. En efecto, los puntajes obtenidos en las pruebas internacionales por parte de los países seleccionados, los sitúan en los puestos más bajos respecto de los países de la OCDE y muestran altos niveles de desigualdad según el origen socio-económico de los estudiantes. A esta situación hay que añadir los preocupantes índices de repitencia y abandono escolar, sobre todo en los estudiantes más pobres y la situación de los jóvenes que no estudian ni trabajan. Pese a los acuerdos particulares con cada país, el análisis de los proyectos muestra que los organismos reiteran algunas estrategias ya recomendadas en los '90, como la evaluación y la focalización, a la vez que incorporan otras nuevas: el estímulo a la educación temprana, la promoción del nivel secundario con foco en la inclusión, la difusión de “buenas prácticas” y la intensificación del uso de las TICs y de plataformas virtuales como las nuevas formas de aprendizaje para enfrentar los “desafíos” del capitalismo flexible. Tanto en los '90 como en la última etapa, permanece ausente cualquier medida destinada a mejorar las remuneraciones y las condiciones laborales de los docentes, factor que consideramos fundamental para cualquier proceso de mejora y democratización de la educación.

Las reformas educativas implemen-

tadas en prácticamente todos los países suramericanos y caribeños durante la década de los noventa fueron financiadas por algunos de tales organismos internacionales pero también influyeron determinantemente en las políticas educativas de estos países, orientando la educación hacia ciertos modelos y concepciones pedagógicas y didácticas, pero también en cuanto a su papel conservador, reproductor de las desigualdades y las estructuras socioeconómicas, políticas, tecnológicas, científicas e investigativas que han caracterizado durante muchos años a los países dependientes y “periféricos” del sistema capitalista internacional, mal llamados países en desarrollo. Tales organismos se han interesado, en buena medida, en los problemas educativos de nuestros países por razones fundamentalmente económicas y políticas, imponiendo consideraciones desde espacios externos a cada uno de los Estado (Pronko, 2014), lo cual atenta definitivamente contra la soberanía del continente y, especialmente, contra los movimientos de liberación educativa, tal como lo soñaron y practicaron, por ejemplo, José Martí, Simón Rodríguez y Paulo Freire.

En un estudio desarrollado por la cátedra de didáctica de las matemáticas en la facultad de Ciencias Puras de la Universidad Central de Venezuela durante los años 1999 y 2000 (Mora, 1998 y 2004), se pudo constatar en nueve países de la región algunas evidencias de la homogenización de la concepción educativa, las tendencias privatizadoras de la educación, la implementación de los denominados “ejes o temas transversales”, la “educación para el trabajo”, el énfasis en la “educación básica”,

el fomento de los “cuatro pilares fundamentales de la educación”, etc., pero se descuidó buena parte de los verdaderos problemas que afectaban entonces a la educación (LLECE, 1999; Rivero, 2000, Mora 2004; Mora y Oberliesen, 2004) y que siguen latentes en buena parte de nuestros países.

Al hacer un estudio profundo de tales reformas educativas prácticamente exigidas por algunos de los organismos interaccionales antes mencionados, pero también aquéllas que posteriormente se han realizado en el continente, tal como lo vino haciendo el Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, entre el 2007 y 2015 (González y Mora, 2008; Paredes y Mora, 2011; Roncal, 2014a y 2014b), podemos constatar las bajezas y grandezas, las ventajas y desventajas, los éxitos y fracasos, los logros y rezagos, pero sobre todo la puesta en práctica de concepciones neoliberales que caracterizaron a la mayor parte de los elementos constitutivos de dichas reformas. En ello participaron, además de los mismos organismos, agencias privadas de evaluación de la calidad de la educación, consultores/as y “expertos/as” nacionales y extranjeros/as dedicados/as monitorear e impulsar el avance las reformas, sin que tomaran en cuenta a los principales actores afectados, a las comunidades extra e intraescolares, a los/as docentes, a investigadores/as críticos/as locales, etc. lo cual impidió la superación de los viejos y nuevos problemas que afectan a la educación suramericana y caribeña.

Es muy importante destacar que en el marco de tales reformas educativas fueron conformadas, prácticamente en

cada uno de los países del continente, instituciones adscritas a los respectivos ministerios de educación que se encargaría de evaluar la calidad de la educación en términos esencialmente cuantitativos, para lo cual fueron elaborados conjuntos de indicadores basados en efectividad, eficacia, eficiencia, etc. Posteriormente el enfoque se centró en el desarrollo, aseguramiento y evaluación de competencias, en la mayoría de los casos también medibles, observables y orientados a la educación conservadora, reproductora de las condiciones de desigualdad e inequidad que sólo beneficia a los grupos de los sectores dominantes de la sociedad, la economía, la cultura y la política (Freire, 1973; Puiggrós, 1983; Gentili, 2000; Rivero, 2000; Torres, 2002; Gadotti, Gómez y Freire, 2004; Llistar, 2009; Gaitán, 2010; Muhr, 2010; Mora, 2014; Roncal, 2014a; López, 2016). Muchas de estos entes ministeriales encargados del seguimiento, observación y evaluación cuantitativa de la calidad de la educación fueron transformados, eliminados o mantenidos de acuerdo con las necesidades e intereses de los gobiernos que existido durante lo que va del presente siglo, surgiendo nuevamente la necesidad de crear e impulsar, tal vez con otras orientaciones, tales instituciones, tal como lo ha corroborado la UNESCO (2017, 235) en uno de sus últimos informes:

Una cuestión ampliamente debatida es si los organismos de evaluación deben depender de los ministerios de educación. Muchos países de América Latina han realizado cambios significativos en sus disposiciones institucionales. El Ecuador estableció su Instituto de Evalua-

ción de la Educación Nacional en 2012, al que el Ministerio de Educación transfirió la responsabilidad de las evaluaciones, en respuesta a un mandato de la nueva Constitución. En el Brasil, Colombia y México, se ha reforzado la autonomía de los organismos y se han ampliado sus responsabilidades por medio de un cambio en la práctica o en las disposiciones legales. Pero algunas unidades especializadas de los ministerios de educación también han tenido éxito, como en Guatemala y el Perú (Ferrer y Fiszbein, 2015).

Por otra parte, hay también en Suramérica y el Caribe un conjunto de experiencias muy importantes para superar, por un lado, las dificultades relacionadas con la educación en todos los ámbitos y modalidades de nuestros sistemas educativos, algunas de ellas mencionadas en los párrafos anteriores y, por el otro, para contrarrestar los procesos crecientes de privatización de la educación desde el nivel inicial hasta el universitario (González y Mora, 2008; Paredes y Mora, 2011; Roncal, 2014a y 2014b; Mora, 2012 y 2014). Así, por ejemplo, el entonces alcalde de Medellín, Sergio Fajardo implementó un plan integral para rescatar esta ciudad del caos social en que se encontraba a principios del presente siglo. UNESCO (2017a, 147) señala, entre otras cosas referidas a esta buena práctica política, lo siguiente:

Para reducir la desigualdad, Fajardo se centró en mejorar la educación pública, en lugar de apoyar la educación privada, convencido de que la «educación pública debe ser el motor de la transformación social».

El gobierno movilizó a las empresas, las universidades y las escuelas privadas para mejorar el sistema de educación pública y destinó hasta un 40 % del presupuesto municipal a la educación (Kurtz-Phelan, 2007).

Por supuesto que esta no ha sido la única experiencia en SAC. Durante las últimas décadas han tenido lugar grandes e importantes praxis de transformación sociopolítica, económica, comunitaria, cultural y, muy especialmente educativa, comparado con la síntesis problemática que nos describió a principios de siglo el investigador de la UNESCO José Rivero (2000). Muchas de las reformas, cambios y transformaciones educativas que han tenido lugar en el continente suramericano y caribeño han estado relacionadas con los procesos e intentos de unión e integración socioeconómica, cultural, educativa, tecnológica y geopolítica, mientras que otras obedecen a iniciativas de alcaldes independientes y gobiernos tanto socialdemócratas como izquierdistas.

Como parte del análisis y caracterización de la educación actual en los países de SAC es necesario resaltar y hacer énfasis en algunas inactivas sumamente importantes desarrolladas durante la última década en el marco de la cooperación sur-sur, los procesos de integración alternativos y la búsqueda de soluciones compartidas a nuestros problemas fundamentales, especialmente el relacionado con la educación, con base en la solidaridad, complementariedad, la unión e integración, la cooperación, la emancipación y liberación definitiva de los pueblos del continente suramerica-

no y caribeño. Para ello, hemos considerado importante describir algunos aspectos de dicha interrelación educativa alternativa y horizontal que ha tenido lugar en algunos países del continente, tales como *Bolivia, Cuba, Ecuador, Nicaragua y Venezuela*, lo cual mostraremos, aunque de manera muy sucinta en el siguiente y último apartado del presente documento.

Estudio sobre el desarrollo actual de la educación en cinco países en proceso de transformación

Contextualización política de la integración alternativa

La mayoría de los países de Suramérica y el Caribe han vivido e impulsado cambios fundamentales en el campo de la economía, política, cultura, ciencia, tecnología y, muy especialmente en educación, habiéndose fortaleciendo los procesos de cooperación, interrelación e interacción entre todos sus países a través de las nuevas *formas* de unión e integración, tales como la ALBA (Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América), UNASUR (Unión de Naciones del Sur) y la CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños), constituidas en el 2004, 2007 y 2010 y respectivamente. La conformación inicial y la estructura actual de la ALBA han tenido un avance progresivo y sostenido a pesar de las grandes dificultades por las cuales ha tenido que transitar, especialmente en escenarios política y económicamente contrarios a los principios de solidaridad, coope-

ración, colaboración, complementariedad, emancipación e independencia. En Mora (2011, 18) podemos encontrar un resumen histórico de la conformación, desarrollo y logros fundamentales de la ALBA.

El 29 de abril de 2006, poco después empezar el primer gobierno indígena-socialista boliviano a cargo del presidente constitucional del actual Estado Plurinacional de Bolivia, Evo Morales Ayma, se incorpora Bolivia al ALBA, cuyo aporte inicial consistió en proponer la idea del Tratado de Comercio de los Pueblos (TCP), la cual fue acogida por Cuba y Venezuela, constituyéndose entonces la alianza ALBA-TCP. Posteriormente se incorporan Nicaragua (2007), Dominica y Honduras (2008), San Vicente y Las Granadinas, Ecuador y Antigua y Barbuda (2009). En la actualidad el ALBA-TCP está constituida por ocho países, puesto que el golpe de Estado en Honduras, en 2009, tuvo como objetivo fundamental golpear a este importante proceso de unión e integración de nuestros pueblos, sacando a este país hermano centroamericano de la organización. A pesar de esta circunstancia coyuntural, el ALBA-TCP continúa avanzado con sus diversas políticas, proyectos, acciones e innovaciones en sus diversos ámbitos tanto al interior de cada uno de sus miembros como en el conjunto de la Alianza.

Es importante desatacar que en este continente existen aún muchos otros organismos que han intentado conformar, especialmente durante el siglo

XX, la gran nación o patria suramericana y caribeña; sin embargo, han existido muchas fuerzas externas e internas opuestas sistemáticamente a la constitución definitiva de su unión e integración. Mientras tanto algunas de estas búsquedas integracionistas, como la CELAC, UNASUR y ALBA siguen trabajando en función de la transformación profunda de sus propias realidades, especialmente en áreas sociales como la salud y la educación. El cuarto principio fundacional de la ALBA (2004, 1), por ejemplo, consiste en desarrollar y fortalecer la:

Cooperación y solidaridad que se exprese en planes especiales para los países menos desarrollados en la región, que incluya un Plan Continental contra el Analfabetismo, utilizando modernas tecnologías que ya fueron probadas en Venezuela; un plan latinoamericano de tratamiento gratuito de salud a ciudadanos que carecen de tales servicios y un plan de becas de carácter regional en las áreas de mayor interés para el desarrollo económico y social.

En la mayoría de las declaraciones, resoluciones y decisiones de los países que integran la Alianza se menciona tácitamente la necesidad imperiosa de “extender de forma sistemática los servicios educativos en los países miembros hasta alcanzar la cobertura total, a fin de garantizar el acceso a la educación primaria universal y avanzar en el acceso a la educación secundaria” (ALBA-TCP (2009, 3). Esto significa que los países integrantes de esta significativa organización suramericana y caribeña ven en el campo de la educa-

ción, por un lado, muchas asimetrías y metas por alcanzar y, por el otro, asumen una posición radicalmente propositiva para superar los problemas vinculados con tales asimetrías y con las dificultades aún existentes en cuanto a la constitución de una educación igualitaria, socialmente pertinente y comprometida; de calidad en términos contrarios a la idea del mercado; inclusiva, descolonizadora, intra e intercultural, popular y participativa, sociocomunitaria y productiva, anti-imperialista, científica, profesional y técnica. En fin, una educación que tenga como meta la liberación y emancipación de todas las personas, lo cual será posible mediante la formación política, técnica, científica y metódica de todas las personas, independientemente de su edad. Para ello es necesario, obviamente, la vinculación crítica entre los conocimientos y saberes ancestrales y los conocimientos y saberes modernos o altamente tecnificados. En todos los casos, se requiere un tratamiento sociocrítico y político de la educación, la pedagogía y la didáctica, especialmente cuando se trata del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza dentro o fuera de los centros educativos comunitarios y autónomos.

En prácticamente todos los encuentros que han tenido los presidentes, ministros o técnicos-asesores durante los más de doce años de existencia de la ALBA-TCP se ha tratado directa e indirectamente la temática relacionada con la formación y educación, hasta el punto de haber tenido lugar el 12 y 13 de marzo de 2009, en la Isla de Margarita, la Primera Reunión de Ministras y Ministros de Educación de la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra

América (REMEALBA), quienes han venido insistiendo en posteriormente temas educativos, tales como: alfabetización y post- alfabetización; formación de educadores/as; conformación de un currículo común en áreas prioritarias; educación sexual y salud sexual reproductiva; tecnologías de la información y la comunicación en el proceso educativo y de aprendizaje-enseñanza; elaboración de una biblioteca común virtual para los países miembros y demás países de la región suramericana y caribeña; finalmente, la construcción de un conjunto de indicadores de calidad educativa.

En este sentido, tanto el IIICAB como investigadores/as particulares realizaron trabajos importantes sobre las realidades educativas y formativas en los países que integran al ALBA-TCP (González y Mora, 2008; Paredes y Mora, 2011; Roncal, 2014a y 2014b; Muhr, 2010; Mora, 2011; Valencia, 2013), disponiéndose así de una apropiada base de datos e informaciones que nos sirven de fundamento para la realización del presente estudio, aplicando la metodología cualitativo-comparativa, en Bolivia, Cuba, Ecuador, Nicaragua y Venezuela, cinco países miembros de dicha Alianza. El significado e importancia del mismo radica en las siguientes premisas: i) los cinco países han alcanzado importantes logros en el campo educativo-formativo en corto tiempo y con escasos recursos económicos; ii) ellos constituyen una muestra clara de la cooperación sur-sur basada en la cooperación, colaboración, solidaridad, complementariedad, soberanía e integración; iii) la Alianza considera que la educación en todos sus ámbitos y

modalidades debe ser gratuita y de calidad, lo cual es responsabilidad absoluta de los Estados en contraposición de las tendencias privatizadoras de la misma; iv) si bien, la mayoría de los países del continente han vivido en el pasado reciente importantes momentos de cambio sociopolítico, son los miembros de esta Alianza los que han sostenido en el tiempo y espacio actitudes radicalmente progresistas con respecto a la responsabilidad ineludible de los Estados en relación con los servicios básicos, especialmente salud y educación; v) el ALBA-TCP se ha convertido en una referencia muy importante en temas sociopolíticos, culturales y sociales, particularmente en el tema educativo, para los demás países del continente, lo cual ha traído como consecuencia críticas y ataques sistemáticos por parte de países poderosos y conservadores tanto del propio continente como de otras latitudes; vi) los logros alcanzados por las políticas sociales, especialmente en educación, implementadas por estos cinco países deben ser mostrados clara y científicamente con la finalidad de fortalecer los procesos de transformación sociopolítica para superar las grandes dificultades que viven actualmente muchos países del mundo; vii) la Alianza también pretende dar respuesta a la reiterada discriminación y exclusión a la cual son sometidos la negritud, trabajadores/as, personas con características diferenciadas e indígenas en cuanto al apoyo por parte de los países del norte, a quienes sólo les conviene e interesa, en buena medida, el beneficio mercantil y económico.

Este último aspecto lo podemos apreciar en la cantidad de proyectos de

cooperación que desarrollan algunos países europeos con ciertos países suramericanos, seleccionados bajo criterios meramente económicos, mercantiles y políticos. Aunque algunos países europeos, como Alemania, por ejemplo, siguen cooperando con SAC en el campo educativo, tecnológico y científico, el interés se centra sólo en una parte del subcontinente, tal como lo vemos en BMBF (2017, 46): *“In Forschung und Wissenschaft besteht zwischen Deutschland und den lateinamerikanischen Ländern eine traditionell enge Partnerschaft. Die Schwerpunktländer der Zusammenarbeit sind Brasilien, Mexiko, Argentinien, Kolumbien und Chile”*.

Principales logros cualitativos de las políticas educativas transformadoras en Bolivia, Cuba, Ecuador, Nicaragua y Venezuela

Vivir Bien o Buen Vivir como paradigma del ALBA-TCP

Con la finalidad de hacer un resumen muy sucinto de tales logros, hemos recurrido al análisis de algunos documentos producidos por la UNESCO (2016, 2017a y 2017b), la CEPAL (2016a, 2016b y 2017), UNICEF (2009), OECD/CEPAL/CAF, 2016, el IIICAB (Roncal, 2014a y 2014b; González y Mora, 2008; Paredes y Mora, 2011; UII, 2014, Mora y González, 2008), aplicando la metodología de meta-análisis cualitativo (Mora, 2013), por una parte, y la comparación de las leyes de educación y planes de desarrollo, así como reglamentos, decretos y resolu-

ciones relacionados con la educación de los cinco países considerados en el presente estudio. Ellos lograron aprobar, cada uno con sus particularidades geopolíticas e históricas, sendas leyes revolucionarias de educación en 2010, 1961, 2006, 2011 y 2009 respectivamente. Buena parte de la normativa jurídica educativa de cada uno de países es discutida también por la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia (2009), Asamblea Nacional del Poder Popular de Cuba (1976), Asamblea Nacional de Nicaragua (1986), Asamblea Nacional, Ecuador (2009), y Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Las leyes de educación han sido complementadas a través de un conjunto de normas legales y jurídicas emanadas de tales Asambleas, de los respectivos Ministerios de Educación o de otros ministerios y leyes afines a la problemática educativa y productiva de los países miembros del ALBA-TCP.

Uno de los aspectos que identifican a los cinco países como unidad geopolítica monolítica consiste en la praxis del Vivir Bien o Buen Vivir, lo cual es considerado como un aspecto fundamental regional producto de las cosmovisiones indígenas originarias del subcontinente suramericano y caribeño, pero que también ha existido en otros pueblos indígenas del mundo (Wind, 2011 y 2013). Aunque los pueblos indígenas originarios de estas latitudes suramericanas y caribeñas siempre soñaron y lucharon por la justicia y la inclusión, en todos sus sentidos, es sólo hasta hace escasamente una década cuando los gobiernos progresistas del ALBA-TCP deciden asumir definitivamente dicha praxis

como parte de los principios rectores de la mayoría de las transformaciones sociopolíticas, económicas, culturales y educativas. Uno de sus principios básicos tiene que ver con la relación entre los seres humanos, la naturaleza, el cosmos, la producción y las comunidades, asignado un lugar primordial a la naturaleza como ser vivo y con derechos, a igual que los humanos, estableciéndose relaciones profundas de interdependencia, complementariedad, equilibrio e indisolubles entre naturaleza, sociedad y cultura.

El Vivir Bien o Buen Vivir hace especial énfasis en el mundo sociocomunitario, tanto en el campo de las relaciones de vida y producción como en el campo de las creencias, vivencias, costumbres y tradiciones, considerándose formas de equidad, igualdad, respeto, esencialmente con las personas adultas, puesto que son ellas los/as poseedores/as de los saberes y conocimientos ancestrales y acumulados durante el transcurrir del tiempo. En el 2008 la República del Ecuador incorpora el concepto quechua de “sumak kawsay” para el Vivir Bien y en el 2009 lo hace el Estado Plurinacional de Bolivia con el concepto aymara “suma qamaña” o Buen Vivir. Por supuesto que en otras naciones originarias e indígenas del continente norte, suramericano y caribeño usan expresiones similares propias de sus lenguas indígenas para expresar la misma idea básica vivir feliz, bien, en armonía con el mundo socionatural, la reciprocidad, el equilibrio y el “bienestar” social, colectivo y comunitario (Huanacuni, otros).

Si bien, el horizonte común de todos los pueblos del mundo, y en particular

los pueblos suramericanos y caribeños, consiste en alcanzar el vivir bien o buen vivir (Ramírez, 2010; Santos, 2017; Schavelzon, 2015; Mora, 2016). Esta idea está directamente relacionada con el pensamiento de Bolívar (1819, 8) cuando expresó: “el sistema de gobierno más perfecto es aquél que produce mayor suma de felicidad posible, mayor suma de seguridad social y mayor suma de estabilidad política”.

La incorporación de este paradigma al mundo social y político de nuestros países, especialmente los signatarios del ALBA-TCP, ha traído, a pesar de apropiadas críticas culturales, científicas y políticas (Beyer, 2016), consecuencias para la educación, la cual ha exigido la incorporación en las normativas, políticas, praxis educativas, libros de texto, formación docente, etc. las ideas fundamentales del concepto del Vivir Bien o Buen Vivir, concretamente sus valores, sus formas de producción y reproducción sociopolítica, su concepción sociocomunitaria y las demás formas de vida ancestrales e indígenas. Las transformaciones curriculares basadas en los procesos de comunicación intercultural transversalizan algunos elementos sustantivos de los cambios curriculares, tales como la incorporación de saberes y formas de producción, interacción y relacionamiento en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza (González y Mora, 2008; Paredes y Mora, 2011; Roncal, 2014a y 2014b).

La educación como prioridad sociopolítica de los cinco países

Los cinco países objeto del presente estudio comparativo han centrado bue-

na parte de su atención en el desarrollo práctico de un conjunto de políticas educativas progresistas con la finalidad de contrarrestar los males heredados de la implementación del molde socioeconómico y político neoliberal, tales como privatización de la educación, exclusión, baja calidad en todos los niveles y modalidades, deserción estudiantil, escasos avances cualitativos y cuantitativos del sistema del sistema, los docentes y estudiantes, muy poca pertinencia social, escasa formación científica, crítica y revolucionaria, entre otros. Para los países ALBA-TCP la educación y formación se convirtió en una prioridad no sólo desde el punto de vista normativo y retórico, sino desde las acciones reales y concretas puestas en práctica desde hace más de una década. Ello tiene que ver con la búsqueda de mayores niveles de equidad e igualdad de los respectivos gobiernos en el marco de los procesos revolucionarios, por un lado, y del compromiso y voluntad política de los mismos, por el otro.

A pesar de las tensiones, las insuficiencias, las traca, económica, social y financiera, las contradicciones propias de la complejidad de los mismos procesos, los errores cometidos en varias oportunidades, estos países han centrado sus esfuerzos en transformar la educación en favor de un amplio sector de la población los/as necesitados, excluidos/as y discriminados/as. Se ha asumido definitivamente, después de décadas de espera, un compromiso con el pueblo, independiente de su lugar de vida y trabajo, suministrando educación inclusiva a todas las personas en los lugares más apartados de cada país, en sitios inhóspitos, pobres y des-

cuidados por la negligencia del Estado neoliberal. También se han desarrollado congresos y encuentros pedagógicos con alta participación de docentes y delegados/as comunitarios, los cuales han sido de carácter municipal, estatal o departamental y nacionales, los cuales han mostrado que la educación es y debe seguir siendo una responsabilidad ineludible de cada Estado soberano e independiente de las estructuras y coyunturas sufridas permanentemente por parte de la oposición política.

De esta manera la educación, además de ser un derecho fundamental de cada persona, debe ser también una vía para poder lograr la paz, la libertad, equidad, justicia y emancipación. A través de ella se podría lograr la praxis verdadera de la democracia participativa y protagónica, la cooperación, colaboración y solidaridad en cada momento y acción de la vida diaria. La sociedad en general y las comunidades en particular deben convertirse en espacios donde se aprende, enseña e investigativa, practicando simultáneamente una cultura deliberativa y revolucionaria. La naturaleza, la sociedad y el mundo de la vida en general deben ser un laboratorio dinámico donde se sostienen principios soberanos, libertarios, humanistas, contestatarios e independientes, siendo la coeducación y la autoeducación el denominador común de las interrelaciones educativas sociocomunitarias productivas. Aquí juega un papel muy importante del legado ancestral, pero también independiente, de estas cinco naciones, donde el carácter ético, político y descolonizador de la educación tiene que ser el hilo conductor de la pedagogía liberadora, de la educación popular, como lo de-

cían Simón Rodríguez (1975) y Paulo Freire (1973). En definitiva, se trata de una educación que permita la praxis de relaciones sociales y productivas horizontales, justas y productivas, donde prevalezca la solidaridad, igualdad, equidad, el internacionalismo y la dignidad (Muhr, 2010; Aponte y Amézquita, 2015).

La cooperación horizontal educativa entre los cinco países

Uno de los logros más significativos de los cinco países seleccionados de SAC, durante los 12 años de existencia del ALBA-TCP, ha consistido en el trabajo conjunto en temas puntuales de la educación; es decir, en el desarrollo de proyectos de manera participativa, compartida, cooperativa y colaborativa de manera horizontal, haciendo énfasis en las ventajas comparativas de cada uno de dichos países. Uno de los aspectos más significativos ha sido la experiencia acumulada durante décadas de revolución socialista de la hermana República de Cuba en temas sociales, particularmente en educación. Los 5 países han trabajado de manera conjunta en encuentros gran-nacionales educativos, desarrollando y evaluando programas de formación y actualización docente continua y permanente a través de cursos postgraduales, tales como diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados. El IIICAB, entre otras instancias integracionistas, se encargó desde el 2007 de la realización de muchos cursos de postgrado dirigidos, especialmente, a maestros/as de educación inicial, primaria, media y universitaria con el apoyo técnico, científico, académico y profesional de docentes provenientes

de Bolivia, Cuba y Venezuela, así como la colaboración de docentes de otros países como el caso de Alemania. Este trabajo de cooperación horizontal entre los 5 países también ha dado resultados importantes en la elaboración de libros de texto y, muy especialmente en el desarrollo de los grandes programas de alfabetización y postalfabetización, con lo cual se pudo superar el problema del analfabetismo en Bolivia, habiendo pasado de del 2006 al 2008 de 10% a 3,8% el analfabetismo; Ecuador de 9% en 2007 a 2,7% en 2009 y Nicaragua de 20,7% en 2007 a 3,56% en el 2009. La cooperación horizontal de la alfabetización consistió en la inversión de recursos por parte de la Gran-nacional Educativa y la conformación de las respectivas brigadas internacionalistas de alfabetizaron.

Estos resultados tuvieron mucho que ver con las experiencias acumuladas durante la gran campaña de alfabetización en Cuba en 1961 y los posteriores avances en sus investigaciones en este campo de la educación. Otros de los logros ha sido la movilidad universitaria, la universidad de los pueblos del sur, red de universidades de los pueblos, políticas de formación de profesionales a nivel de pregrado en medicina y educación mediante becas para estudiar en Cuba y Venezuela, desarrollo de proyectos sobre informática educativa, educación a distancia, maestría en educación comparada, desarrollo del proyecto de currículo común para los países ALBA-TCP, investigaciones educativas compartidas, revistas de pedagogía, entre otros (ALBA-TCP, 2009; Muhr, 2010; Aponte y Amézquita, 2015).

Aseguramiento de la calidad educativa alternativa

El debate en torno a la calidad de la educación sigue latente en todos los países SAC. Si bien el LLECE (1999, 2008 y 2014), en sus tres grandes estudios comparativos sobre la calidad de la educación y los factores asociados a la misma (PERCE, SERCE y TERCE), muestran resultados poco alentadores sobre la comprensión lectora y matemáticas de los países participantes, salvo Cuba con sus grandes rendimientos, los 5 países estudiados insisten en la necesidad de avanzar con mayor rapidez en el tema del mejoramiento y aseguramiento de la calidad educativa en todos los ámbitos, niveles y modalidades. El debate también tiene que ver con los conceptos comúnmente utilizados sobre calidad de la educación, los procesos técnico-científicos implementados para las respectivas mediciones y, por supuesto, el énfasis en los indicadores de calidad.

Entre algunas de las propuestas novedosas discutidas y puestas en marcha están aquellos procedimientos de carácter cualitativo en contraposición de las mediciones puramente cuantitativas, orientación en la participación de las comunidades intra y extraescolares, distribución de libros de texto gratuitos, incorporación de herramientas, medios y recursos tecnológicos en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, modernización, adaptación y construcción de talleres y laboratorios, vinculación estrecha del mundo de la escuela con el mundo sociocomunitario y productivo, formación continua y actualización de los/as docentes en

ejercicio, eliminación de la exclusión educativa, reparación y construcción de nuevos centros educativos, entre muchos otros aspectos que influyen directa e indirectamente en la calidad de la educación. El denominador común que hemos encontrado en la normativa y la praxis educativa de los 5 países consiste en reconocer definitivamente que todos/as los/as ciudadanos/as tienen el derecho ineludible de que el Estado les garantice una educación gratuita, integral, continua, permanente, inclusiva, socialmente pertinente, orientada en el mundo del trabajo, la producción e investigación, etc.; en esta dirección, correcta según nuestro punto de vista, se enfoca buena parte de los esfuerzos de los países ALBA-TCP en cuanto a lograr una educación para todos/as cualitativamente significativa.

Educación técnica y profesional

La educación técnica, tecnológica y profesional sigue estando rezagada en buena parte de los países del continente suramericano y caribeño, puesto que los esfuerzos realizados durante el siglo veinte estuvieron orientados a programas específicos, sin que toda la población estudiantil desde muy tempranas edad tuviera acceso a la formación técnica, sociocomunitaria y productiva, con altos niveles de calidad, pertinencia y participación, para lo cual es necesario garantizar docentes bien preparados, libros de texto en las respectivas áreas, talleres, laboratorios y vínculos con otros lugares de aprendizaje y enseñanza como el mundo productivo, cultural e investigativo (Mora y Oberliesen, 2004; Mora, 2012 y 2016). En la actualidad existe, por lo menos en el campo

teórico, un gran avance para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza desde punto de vista interdisciplinario, productivo e investigativo; las actividades técnico-productivas, como forma apropiada para el desarrollo de potencialidades profesionales de cada sujeto y de la colectividad pueden tener lugar en los Centros Educativos Comunitarios Autónomos (CECA) y en los Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza (OLAE), para lo cual es necesario impulsar definitivamente cambios estructurales de los sistemas educativos de cada uno de los países del continente suramericano y caribeño. Las realidades socioeconómicas actuales de los países ALBA-TCP requieren urgentemente una mayor atención y orientación de sus esfuerzos educativos hacia la educación técnica, tecnológica y profesional en todos los niveles, ámbitos y modalidades de sus respectivos sistemas educativos (Mora, 2011, 2012 y 2016).

Transformación curricular en los cinco países

No puede haber realmente una transformación profunda de la praxis educativa y la formativa en términos generales y específicos si no cambiamos definitivamente las concepciones estructurales curriculares que predominan en nuestros sistemas educativos, puesto que todo cambio educativo requiere una consideración teórico-práctica que lo fundamente y lo sustente en el espacio-tiempo donde tiene lugar el desarrollo de los complejos procesos de aprendizaje enseñanza sociocomunitarios y productivos; el currículo debe ser entendido entonces como la praxis

(teoría y práctica) sociocultural que posibilita social, política, institucional, pedagógica y didácticamente el desarrollo concreto tanto en los CECA como en los OLAE las políticas educativas de un Estado soberano, libre e independiente con la finalidad de alcanzar los objetivos centrales de la educación y la formación, incorporando contenidos que respondan a las dinámicas del mundo actual, los saberes y conocimientos acumulados por todas las culturas durante su existencia, pero también la incorporación de métodos innovadores, atención al desarrollo tecnológico y científico de los pueblos, así como a la comunicación intercultural e interdisciplinaria sociocrítica.

Políticas de formación docente en los países estudiados

Cualquier iniciativa orientada a la transformación curricular no tendría éxito si la misma carece de políticas centradas en la formación, preparación y actualización continua y permanente de todos/as los/as docentes de cada país, lo cual tiene que ir más allá de la comúnmente existente formación inicial impartida en los centros, facultades o universidades pedagógicas de los respectivos países; igualmente, se requiere de la creación de instituciones de actualización docente que deben estar bajo la responsabilidad de las comunidades, las respectivas direcciones educativas ministeriales, los municipios, los sindicatos de educación y las universidades pedagógicas; tales ofertas de formación-actualización continua-permanente de docentes debe garantizar además remuneraciones atractivas y reconocimiento social de

la labor y la profesión docente en todas sus categorías y modalidades.

Los cinco países estudiados comparativamente han decidido, desde el primer momento que inician sus cambios sociopolíticos, fortalecer importantes programas de formación, actualización y preparación de docentes en ejercicio mediante cursos de diplomado, especialización, maestría y doctorado con la finalidad de lograr a corto y mediano plazo que toda la población docente culmine satisfactoriamente estudios postgraduales, lo cual sería posible gracias a la conformación, implementación y evaluación de programas de estudio, acción e investigación impulsados por los respectivos ministerios de educación en cooperación y colaboración con las instituciones encargadas de la formación inicial, continua y permanente de los/as docentes.

Una de las políticas básicas puestas en práctica en los países comparados consiste en la formación continua del personal directivo, mediante el desarrollo de diplomados y especializaciones, puesto que el buen funcionamiento de los centros educativos recae ineludiblemente en la dirección de los mismos, sin que las universidades o institutos pedagógicos hayan implementado buenas prácticas para la formación inicial del personal directivo (UNESCO, 2017a; Mora, 2017).

Educación universitaria, científica y tecnológica

Aunque este aspecto es sumamente amplio y complejo, el trabajo de investigación comparada realizado durante

varios años por el IIICAB en SAC ha mostrado claramente que la educación universitaria en los cinco países estudiados juega un papel trascendental en las correspondientes políticas educativas. Las revoluciones cubana (Cuba), sandinista (Nicaragua), bolivariana (Venezuela), ciudadana (Ecuador) e intercultural (Bolivia) han puesto fundamental interés en la democratización de la educación universitaria, buscando la manera de garantizar educación superior de calidad y gratuita para toda la población, especialmente jóvenes egresados de la educación media que desea continuar estudios universitarios; así como en el fortalecimiento de la ciencia, tecnología e investigación a través de programas especiales desarrollados por las universidades, en algunos casos en colaboración de empresas públicas. Venezuela y Cuba cuentan con ministerios de educación universitaria y ministerios de ciencia y tecnología, mientras que Bolivia tiene viceministerios en estas áreas y Nicaragua y Ecuador poseen el Consejo Nicaragüense de Ciencia y Tecnología y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación respectivamente.

A pesar de estas diferencias orgánicas, los cinco países tienen en común los siguientes enfoques en cuanto al fomento a la educación universitaria, la ciencia y la tecnología: formular, desarrollar y evaluar diversos planes y programas de estudios postgraduales; inversión de recursos para la formulación e implementación de actividades científicas y tecnológicas de cada país; aumento del personal especializado para impulsar los programas de desarrollo formativo universitario, científico, tecnológi-

co e innovador; ejecución de políticas entre los miembros de la ALBA-TCP con la finalidad colaborar mutuamente para el desarrollo del sistema regional de ciencia, tecnología e innovación; fortalecimiento de la infraestructura y equipamiento de manera compartida; estimular a los/as jóvenes docentes e investigadores/as con la finalidad de que se dediquen al desarrollo de la ciencia, la tecnología e investigación; crear fondos financieros con la finalidad de que el Estado y las empresas públicas y privadas se comprometan con el desarrollo de la educación universitaria, la ciencia, la tecnología e innovación; fomentar la transferencia horizontal bidireccional de ciencia y tecnología; impulsar y desarrollar redes nacionales e internacionales para la cooperación y colaboración universitaria, científica y tecnológica; fortalecer las formas de publicación, divulgación, intercambio y difusión de procesos, avances y resultados de la producción científica y tecnológica de los países; crear sistemas regionales universitarios que permitan la movilidad académica, científica y tecnológica entre los países signatarios de la Alianza; difundir los acuerdos de acreditación universitaria y científica aprobados hasta el presente por los cinco países como parte de los procesos de unión e integración regional; vincular las universidades y centros de investigación tecnológica y científica con la sociedad y las comunidades con la finalidad de garantizar transparencia, pertinencia y participación de buena parte de la población en tales actividades como parte del fomento de la calidad de vida, el talento humano, la producción, seguridad y soberanía socioeconómica y política de cada nación (Roncal, 2014a

y 2014b; González y Mora, 2008; Paredes y Mora, 2011; UII, 2014).

Recuperación de la praxis de la educación Popular

Aunque hemos dejado este último aspecto como cierre de los elementos comunes denominadores que experimentan actualmente los cambios educativos en los cinco países que viven procesos de transformación sociopolítica, cultural y económica, no significa que sea el menos importante. Por el contrario, la educación popular sigue estando en el centro de la atención socioeducativa de buena parte de los países suramericanos y caribeños (Puiggrós, 1983; Mora, 1998; Torres, 2002; Gadotti, Gómez y Freire, 2004; Imen, 2014; Kirylo, 2013), la cual se interrelaciona muy estrechamente con los principios de la pedagogía crítica, la cual han asumido también, en buena medida, los países que conforman la ALBA-TCP.

La educación popular es entendida como un proyecto educativo sociopolítico histórico que tiene sus raíces en los países suramericanos y caribeños quienes consideran que los cambios sociales deben estar en el centro de la atención de la educación, formación, pedagogía y didáctica. Ella se orienta a la conformación de sociedades libres, emancipadas, soberanas e independientes como respuesta a la educación conservadora, opresora y excluyente que caracteriza, sin duda, a la educación propia que encarna el sistema capitalista internacional. Se trata de un concepto de formación del sujeto, siempre en relación con los demás sujetos, lo cual garantiza el desarrollo integral de la colectividad.

La educación popular parte de la tesis que la formación, pedagogía y didáctica deben estar al servicio de la superación de la opresión, la explotación, discriminación y segregación del ser humano como sujeto individual y de grandes sectores de la sociedad. Ella consiste en un amoroso proyecto educativo para las grandes mayorías apartadas del derecho a la educación, por una parte, y de las condiciones mínimas de bienestar social. La educación popular considera que todas las personas pueden contribuir, aprendiendo y enseñando, al proceso de superación de las dificultades socioeducativas en las cuales tienen que vivir la mayoría de la población de los pueblos suramericanos y caribeños, pero también de otros pueblos del mundo. Para ella no ha separación entre la teoría y la práctica, entre la acción y la reflexión, sino que se establece claramente una relación de interdependencia dialéctica entre el actuar y el pensar.

En tal sentido, el contenido de estudio, basado en la acción e investigación, debe ser, en primera línea, las realidades concretas de quienes participan en los procesos de interacción educativa, incluyendo al trabajo, la producción, la naturaleza, las condiciones de vida, estableciendo interdependencias recíprocas entre lo general y particular, entre las localidades y globalidades que caracterizan al mundo actual. Para la pedagogía crítica y la educación popular no hay expertos/as ni sabios/as que puedan dominar los procesos educativos, por el contrario, todos/as los/as participantes deben ser considerados/as como actores fundamentales del aprender, enseñar, producir, transformar e investigar.

Los saberes y los conocimientos son producidos y reproducidos a partir de la deliberación colectiva, basada en la reflexión en torno al trabajo solidario, cooperativo, colaborativo y altamente participativo entre quienes viven las realidades concretas de acción, producción y pensamiento. Las experiencias individuales y colectivas forman parte de la fuente del saber, del aprendizaje, la enseñanza, investigación y transformación, siendo el diálogo y el discurso argumentativo el método central de los procedimientos que caracterizan al desarrollo de los procesos de estudio.

El elemento básico de la educación popular consiste en que su proceso está caracterizado por la consideración histórica de la producción de conocimiento basada en la acción y la teorización, es decir, en la praxis reflexiva cíclica, para lo cual es necesario planificar, actuar, observar y reflexionar siempre de manera dialéctica, crítica, científica y transformadora, incorporando al mismo tiempo una actualización, valoración y evaluación permanente de los procesos y los resultados. La democracia radical, deliberativa y protagónica es la vía apropiada para conseguir los objetivos fundamentales de la educación liberadora, emancipadora y concientizadora, tal como lo soñaron y practicaron durante muchos años los educadores y pedagogos Simón Rodríguez y Paulo Freire.

Conclusión

El proyecto de integración de SAC es una utopía que ha venido cristalizando paulatinamente gracias a la volun-

tad sociopolítica de algunos gobiernos progresistas durante los últimos cinco lustros, conformándose la UNASUR, CELAC y ALBA-TCP. Estos y otros organismos de unidad regional consideran a la educación como uno de los elementos sustantivos para la conformación de la Patria Grande, tal como lo idearon y soñaron los próceres de la independencia. Desde entonces, se ha considerado a la educación como un derecho ineludible de los pueblos que integran esta parte del mudo; sin embargo, la misma no ha encontrado, en buena parte de los países, el rumbo necesario e indispensable para garantizar el desarrollo armonioso, sostenible y sustentable en todos los aspectos de la sociedad, la economía, la política, la ciencia, la tecnología y la cultura.

Muchos de los sectores marginados y olvidados como la negritud, los pueblos indígenas, los/as pobres y los/as olvidados/as del mundo se tienen que enfrentar a múltiples inconvenientes, dificultades y trabas que caracterizan a la educación excluyente implementada por los gobiernos que defienden al sistema capitalista y neoliberal regional e internacional. Estas prácticas antipopulares contribuyen al estancamiento de cualquier modelo de desarrollo que se pretenda llevar adelante, puesto que no puede haber un desarrollo realista si existen contradicciones entre las minorías poderosas y las mayorías empobrecidas. Por ello, los países suramericanos y caribeños se van quedando atrás no sólo en temas educativos, formativos, científicos y tecnológicos, sino también en la satisfacción de las necesidades básicas y primordiales de toda su población. La propuesta de la privatiza-

ción de la educación y la formación en los diversos niveles, ámbitos y modalidades educativas ha profundizado más bien las desigualdades e inequidades socioeducativas y económicas de nuestros pueblos.

En este subcontinente aún está pendiente el aumento de la calidad de vida de todas las personas; para ello es necesario garantizar el acceso a la educación de la totalidad de la población en los diferentes ámbitos de los sistemas educativos, aumentado cada vez más las tasas de escolarización en cada uno de

las comunidades y escuelas a todos los países de Suramérica y el Caribe. La educación técnica, tecnológica y profesional sigue estando rezagada en buena parte de los países del continente suramericano y caribeño; es necesario construir talleres y laboratorios, elaborar y distribuir gratuitamente libros de texto, establecer relaciones con el mundo del trabajo y la producción, asistir permanente a las escuelas y centros educativos, disminuir la pobreza de la población, atender la diversidad cultural, las condiciones físicas materiales de los centros educativos, fortalecer la atención médica, suministrar alimentación de calidad y a bajo costo, así como acompañar permanentemente a la población en la superación de sus grandes problemas.

Como respuesta ante tales realidades han surgido respuestas tanto en el campo sociopolítico y económico como en el aspecto educativo e integracionista de la región SAC. Éstas tienen un carácter político, revolucionario y transformador, impulsadas por gobiernos progresistas, pero también hay posi-

cionamientos altamente significativos como la educación popular, crítica, de calidad, liberadora e inclusiva. Algunas de estas experiencias han sido mostradas en este trabajo a partir del estudio comparativo que hemos desarrollado en países que se encuentran actualmente en proceso de transformación tales como Bolivia, Cuba, Ecuador, Nicaragua y Venezuela dentro de la cooperación horizontal regional.

Referencias Bibliográficas

ALBA-TCP (2004). Principios fundamentales del ALBA. Disponible en: <http://alba-tcp.org>.

ALBA-TCP (2009). Declaración Final de la VIII Cumbre del ALBA. Habana, Cuba. Disponible en: <http://alba-tcp.org/contenido/declaracion-conjunta-viii-cumbre>.

Aponte, M. y Amézquita, G. (comp.) (2015). El ALBA-TCP. Origen y fruto del nuevo regionalismo latinoamericano y caribeño. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20150521020240/ELALBATCP.pdf>.

Arciniegas, H. (2014). Desarrollo regional y local y la cooperación transfronteriza. Integración & Comercio, 38 (18), pp. 31-43.

Banco Mundial (2016). World Bank group youth summit 2015. Completion Report. Disponible en: <http://documents.worldbank.org/>

curated/en/998081470632452685/pdf/107501-REVISED-WBG-Youth-Summit-2015-Completion-Report.pdf.

Bárcena, A. y A. Prado (2016). El imperativo de la igualdad: por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Siglo XXI.

Beyer, W. (2016). Una excursión antropomatemática o la cuadratura de la rueda. Caracas/Heidelberg: Ediciones GIDEM.

BID (2017). Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA). Disponible en: <http://www.iadb.org/es/bases-de-datos/cima/inicio,20590.html?>

BID/UNESCO (2017). Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

BMBF (2017). Bericht der Bundesregierung zur internationalen Kooperation in Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014–2016. Bonn: BMBF.

CAF (2013). Emprendimientos en América Latina. Desde la subsistencia hacia la transformación productiva. Banco de Desarrollo de América Latina, Caracas. Disponible en: http://publicaciones.caf.com/media/33191/red_2013.pdf.

CEPAL (2015). Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2015:

- Desafíos para Impulsar el Ciclo de Inversión con miras a Reactivar el Crecimiento. Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Ediciones CEPAL.
- CEPAL (2016a). Objetivos del desarrollo sostenible. Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>.
- CEPAL (2016b). Panorama Social de América Latina 2015. Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Ediciones CEPAL.
- CEPAL (2017). Informe anual sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe. Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Ediciones CEPAL.
- CLADE (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación) (2015). Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe. Disponible en: http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Clade_Privatizacion_Educacion_ALC_2015.pdf.
- Freire, P. (1973). Pedagogía del oprimido. Educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (comp.) (2004). Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan. Buenos Aires: Ediciones Clacso.
- Gaitán, F. (2010). Crecimiento, desigualdad y pobreza en el capitalismo periférico: análisis de los países latinoamericanos. En: M. Pía Otero, M. Di Virgilio y P. Boniolo. Pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe. Introducción a un problema complejo. Buenos Aires: Ed. CLACSO.
- Gentili, P. (2000). Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa. En: I Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías". Tomo 1: Análisis político y propuestas pedagógicas. Buenos Aires: Aique, pp. 129-139.
- González, J. M. y Mora, D. (2008). Estudio sociocrítico sobre la discusión curricular en los países del CAB. Desarrollo y diseño curricular de secundaria. Tomo 1. La Paz, Bolivia: Editorial "Campo Iris".
- Imen, P. (2014). *Educación Rodrigueana para el Socialismo del Siglo XXI*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- Kirylo, J. D. (Ed.) (2013). *A Critical Pedagogy of Resistance*, 34 Pedagogues We Need to Know. Rotterdam: Sense Publishers
- LLECE (1999). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado». UNESCO, Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/perce-serce-databases/>
- (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo (SERCE). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>.
- (2014). Tercer Estudio Regional Comparativo (TERCE). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243983s.pdf>.
- Llistar, D. (2009). Anticooperación: Interferencias Norte-Sur. Los problemas del Sur Global no se resuelven con más ayuda internacional. Barcelona, España: Icaria.
- López, F. (2016). América Latina: crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D11890.dir/America-Latina-Crisis-del-neoliberalismo.pdf>.
- Martí, J. (2001). Obras completas. La Habana: Ediciones del CEM.
- Mora, D. (1998). Probleme des Mathematikunterrichts in lateinamerikanischen Ländern-explorative empirische Studie zur Entwicklung didaktische und curricularer Innovationenansätze im Kontext der Educación Popular am Beispiel Nicaragua und Venezuela. Univer-

- sidad de Hamburgo. Disponible en: www.sub.uni-hamburg.de/disse/05.
- Mora, D. (2004). Estudio comparativo de las últimas reformas educativas implementadas en nueve países de Suramérica y el Caribe. Universidad Central de Venezuela: trabajo de investigación mimeografiado.
- Mora, D. (2011). Educación para el cambio. Propuestas educativas para los países ALBA-TCP. La Paz, Bolivia: Ediciones del IIICAB.
- Mora, D. (2012). Educación sociocomunitaria y productiva. Principios, fundamentos y orientaciones. La Paz, Bolivia: Ediciones IIICAB.
- Mora, D. (2013). Meta-análisis o análisis secundario. Un esquema básico desde el punto de vista cualitativo. En: Mora, D., Paredes, J. y Sarzuri-Lima, M. *El estado del arte. Teoría y metodología*. La Paz, Bolivia: Ediciones del IIICAB.
- Mora, D. (2014). Calidad de la educación. Descripción y análisis crítico de las corrientes conservadoras. La Paz, Bolivia: Ediciones IIICAB.
- Mora, D. (2016). Pedagogía y didáctica interdisciplinarias. Taxonomía sociocrítica de la comprensión y praxis educativa integradora. Caracas/Heidelberg: Ediciones GIDEM.
- Mora, D. (2017). Estudios Postgraduados. Creación, desarrollo, acompañamiento y evaluación de programas de formación e investigación en Bolivia y Venezuela. Caracas/Heidelberg: Ediciones del GIDEM.
- Mora, D. y Oberliesen, R. (2004). Trabajo y educación: jóvenes con futuro. Ideas educativas y praxis sobre el currículo, la escuela, el aprendizaje, la enseñanza y la formación docente en un contexto internacional. La Paz: Campo Iris.
- Mora, D. y Oberliesen, R. (2013). Innovación y transformación de estudios de postgrado - Significado social para el desarrollo de las universidades en contextos internacionales Sur-Sur-Norte. *Integra Educativa*. VI (3), pp. 205-228.
- Morrone, J. (2002). Presentación sintética de un nuevo esquema biogeográfico de América Latina y el Caribe. En: C. Costa, S. A. Vanin, J. M. Lobo y A. Melic (Eds.). Proyecto de Red Iberoamericana de Biogeografía y Entomología Sistemática. Monografías Tercer Milenio Vol. 2, pp. 267-275.
- Muhr, T. (2010). Venezuela and the ALBA: counter-hegemonic regionalism and higher education for all. Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/en_a13v36n2.pdf
- Oberliesen, R. y Carrasco, P. (2013). Viviendo, trabajando y estudiando en la transformación. *Integra Educativa*. VI (1), pp. 193-222.
- Oberliesen, R. y Oberliesen, U. (2012). Arbeit, Technik und Bildung in Ländern der Transformation: Lateinamerika - Beispiel Bolivien, in: Meier, B. (Hrsg.), Arbeit und Technik in der Bildung. Modelle arbeitsorientierter technischer Bildung im internationalen Kontext, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 211-239.
- OCDE/CEPAL/CAF (2016). Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-es>.
- Oddone, N. (2014). Cooperación Transfronteriza en América Latina: Una aproximación teórica al escenario centroamericano desde la experiencia del Proyecto Fronteras Abiertas. OIKOS Volumen 13, n. 2, 129-144.
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2015). Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2015: Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes. Madrid, España: Ediciones de la OEI.
- OREALC/UNESCO (2017). Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Santiago de Chile. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0024/002477/247754s.pdf>.
- Oreja Cerruti, M. B. y Vior, S. (2016). La educación y los organismos internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015). *Journal of supranational policies of education*, n° 4, pp. 18-37.

- Paredes, J. y Mora, D. (2011). Análisis del diseño y desarrollo curricular de secundaria de los países del Convenio Andrés Bello. Análisis de la normativa curricular. Tomo II. La Paz, Bolivia: IIICAB.
- Pronko, M. (2014). "O Banco Mundial no campo internacional da educação". En Pereira, J. M. M. y Pronko, M. (Eds.) *A demolição de directos. Um exame das políticas do Banco Mundial para a Educação e a Saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz, pp. 89-112. Disponible en: <http://www.epsjv.fiocruz.br/>.
- Puiggrós, A. (1983). Discusiones y Tendencias de la Educación Popular latinoamericana. En: Nueva Antropología, cuaderno 21, pp. 15-39.
- Ramírez, R. (2010). Socialismo del *sumak kawsay* o biosocialismo republicano, en: VV. AA., *Los nuevos retos de América Latina. Socialismo y sumak kawsay*, Colección Memorias, n° 1, Quito: SENPLADES.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional, *Política y Cultura*, N° 22.
- Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación N° 23, pp. 103-133.
- Rodríguez, S. (1975). Obras completas. Tomos I y II. Caracas: Universidad.
- Roncal, X. (2014a). Estudio comparado de las políticas de educación universitaria en: Bolivia, Colombia, Cuba, México, Nicaragua y Venezuela. La Paz, Bolivia: Ediciones IIICAB.
- Roncal, X. (Coord.) (2014b). Hacia una educación-investigación para la integración de América Latina y el Caribe. La Paz, Bolivia: IIICAB.
- Sanahuja, J. A. (2016). Regionalismo e integración en América Latina: de la fractura Atlántico Pacífico a los retos de una globalización en crisis. 21 (44), pp. 29-76.
- Santos, Boaventura de Sousa (2017). Democracia y transformación social. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores. 2017.
- Schavelzon, S. (2015). Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Schoop, W. (2011). Armut und soziale Ungleichheit: Die Kluft überwinden. Disponible en: http://www.wschoop.eu/Website-Docs/bpb2011-Armut_und_soziale_Ungleichheit.pdf.
- SELA (2012). La Integración Fronteriza en el Marco del Proceso de Convergencia de América Latina y El Caribe. Caracas: Secretaria Permanente de SELA.
- Stavenhagen, R. (2011). Repensar América Latina desde la subalter-
- nidad: el desafío de Abya Yala. En: Torres, C. A. (comp.) (2002). Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires: Ediciones Clacso.
- UII (Universidad Indígena Intercultural) (2014). Mecanismos de expedición de títulos de postgrado en América Latina y el Caribe. Disponible en: http://www.convenioandresbello.org/superior/documentos/Mecanismos_expedicion_ALyC.pdf.
- UNESCO (2015). La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0023/002325/232565s.pdf>.
- UNESCO (2016). La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0024/002457/245745s.pdf>.
- UNESCO (2017a). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Ediciones de la UNESCO. Disponible en: (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>)
- UNESCO (2017b). Perspectiva sobre políticas docentes en *América Latina y el Caribe*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Perspectivas-Politi>

cas-Docentes-LAC.pdf.

UNICEF (2009). Atlas Sociolingüístico de los Pueblos de América Latina. Disponible en: https://www.unicef.org/honduras/tomo_1_atlas.pdf.

Valencia, J. (2013). La Ruta del ALBA. En: I. León (Comp.). La ALBA: horizonte latinoamericano del Siglo XXI. Quito: FEDAEPS / ALAI, pp. 23-42.

Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2017). La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Disponible en: <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf>.

Wind, A. (2011). Las universidades indígenas en el mundo 1960-2010. La Paz, Bolivia: Ediciones del IIICAB.

Wind, A. (2013). Universidades indígenas. Experiencias y visiones para el futuro. La Paz, Bolivia: Ediciones del IIICAB.