

reseñas educativas

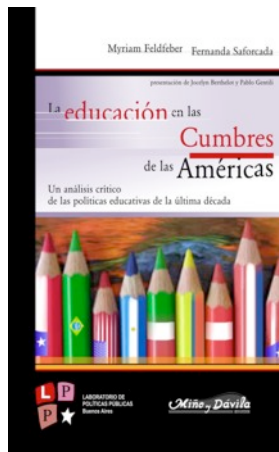
una revista de reseñas de libros



Feldfeber, Myriam y Saforcada, Fernanda. (2005) *La educación en las Cumbres de las Américas: Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas: Miño y Dávila.

227 páginas
ISBN 10 84-95294-97-4

Reseñado por Judith Naidorf
Universidad de Buenos Aires
Abril 20, 2006



Hace tiempo que la neutralidad valorativa ha dejado de vendernos un buzón.¹ El compromiso político y el científico van de la mano de la rigurosidad en el análisis y de una investigación exhaustiva. En este sentido es que Myriam Feldfeber y Fernanda Saforcada no pretenden ocultar su posición en relación con las críticas a las políticas educativas neoliberales, sino que se esmeran en explicar tanto las causas, los orígenes, el devenir y las consecuencias de la nueva configuración de la educación que se pretende establecer, en este caso, en las Cumbres de las Américas.

El presente libro es el resultado de un proyecto de investigación finalizado antes de la Cumbre de Mar del Plata de Noviembre de 2005 encomendado por la Secretaría Continental de Educación que tuvo como objetivos: a) identificar y analizar los compromisos educativos firmados por los Jefes de Estado en las tres Cumbres (1994, 1998, 2001) y los acuerdos derivados, así como las orientaciones de las políticas sociales en general y educativas en particular; b) relevar las instancias organizacionales instauradas y los proyectos desarrollados para asegurar la implementación de los mandatos educativos, en el marco del Proceso de Cumbres de las Américas; y c) analizar en qué medida los compromisos asumidos y las acciones implementadas se inscribieron en una perspectiva democratizadora de la educación.

A través de la minuciosa búsqueda de fuentes, algunas de las cuales se incluyen en forma completa en su libro, las autoras avanzan en definiciones explicativas y comprensivas de los fenómenos que analizan. Algunos ejemplos de estas fuentes son: la Declaración de Principios de la Primera Cumbre de las Américas desarrollada en Miami en 1994; la Segunda Cumbre denominada Declaración de Santiago, por haber sido firmada en Santiago de Chile en 1998; la Tercera Cumbre de las Américas en Québec denominada Declaración de Québec de 2001; la Declaración Final del Foro Continental sobre Educación de la Segunda Cumbre de los

Pueblos de América realizada en Québec en 2001; y la Declaración de Nuevo León, como resultado de la Cumbre Extraordinaria de las Américas de Monterrey en 2004.

En *La Educación en las Cumbres de las Américas* nos encontramos con un material rico en datos y en análisis que todo educador debiera tener en cuenta para mantenerse alerta y actualizado respecto de los debates de los últimos tiempos. Principalmente, este libro que aborda un tema vacante en muchas de las agendas de investigaciones educativas, resulta imprescindible para conocer lo que se ha buscado denodadamente mantener oculto.

Así como se han mantenido en secreto algunas negociaciones en torno al Área de Libre Comercio de las Américas, el acceso público a la información no suele estar disponible y mucho menos compilado en bibliografía de fácil acceso. Es por ello que el abordaje específico de la educación en las Cumbres de las Américas—así como debiera realizarse para los casos de la salud, el medio ambiente y otros aspectos claves de la nueva configuración mundial de los derechos ciudadanos—resulta clave para esclarecer un panorama muchas veces confuso tanto para los propios educadores como para los interesados en las políticas públicas.

En este mismo sentido las autoras avanzan en conclusiones que superan la mera presentación de documentos y múltiples cuadros—que dicho sea de paso, resulta difícil encontrarlos compilados a los fines de quien pretende utilizar este texto como base para futuros estudios sobre el tema—realizando a partir de las fuentes, una síntesis explicativa de las políticas neoliberales de la última década.

Cabe destacar que la aparición del libro *La Educación en las Cumbres de las Américas* antes de la Cumbre de Mar del Plata en noviembre de 2005 ha resultado un aporte teórico fundamental para permitir a los participantes, conocer las discusiones previas, los debates pendientes, los acuerdos arribados y los desafíos para el futuro.

Las Cumbres de las Américas como objeto de estudio

La relevancia del tema se asocia a un conjunto de políticas educativas de carácter transnacional que no se inician con las Cumbres, sino que provienen de previos acontecimientos en el marco del embate neoliberal.

Tal como afirman las autoras:

“las Cumbres de las Américas constituyen un proceso contradictorio en el que se expresan diferentes tendencias políticas que marcaron el rumbo de los 90: la integración y la conformación de bloques regionales, el establecimiento de áreas de libre comercio y el desarrollo de políticas asistenciales y focalizadas como respuesta a las consecuencias del ajuste estructural impulsado a partir del Consenso de Washington (pag. 25).

Quienes participan de estas Cumbres son los Jefes de Estado de América a excepción de Cuba y su objetivo es discutir problemáticas comunes, así como avanzar en la búsqueda de soluciones compartidas en las áreas económica, social y política.

Las primeras Cumbres pueden remontarse a las de Panamá en 1956 y en Punta del Este en 1967 que dieron iniciativa a la Alianza para el Progreso y al Banco Interamericano de Desarrollo (BID). A estas primeras Cumbres se las denominan cumbres “históricas” a fin de diferenciarlas del denominado “Proceso de Cumbres”.

Este último período que se desarrolló con una periodicidad de cuatro años, se instauró por iniciativa del entonces presidente de los Estados Unidos en 1990, denominando al primer encuentro de 1994 “Primera Cumbre de las Américas”.

Impacto de las Cumbres en las políticas educativas

Feldfeber y Saforcada analizan las consecuencias que hasta ahora han tenido las políticas promovidas en las Cumbres y los acuerdos que de ellas han surgido. En primer lugar, las autoras han arribado a la conclusión de que la mayoría de los países del continente—incluyendo Estados Unidos—no han logrado mejorar el acceso a la educación. En segundo lugar, afirman que las reformas educativas han sido útiles para justificar—con el argumento de la baja calidad de la educación pública—la expansión de la pobreza producida por las políticas económicas y comerciales y para librar de responsabilidades a los sectores que impulsaron estas políticas económicas por sus efectos negativos.

Posteriormente, las autoras destacan que el énfasis en materia educativa ha estado puesto en torno a la promoción del acceso a las nuevas tecnologías de la información (TIC's). Esto ha redundado no sólo en cuantiosos fondos públicos destinados a la expansión de dichas tecnologías sino también, y principalmente, en un beneficio para las grandes empresas que operan en este ámbito. Por último, destacan la generalización de políticas que centran la evaluación educativa en términos de resultados medidos a través de tests estandarizados. Aquí nuevamente quienes se benefician son las empresas que producen esos tests. Tal como afirman los sindicatos docentes norteamericanos, estas empresas a su vez dominan la industria de los manuales escolares, y sus argumentos a favor del uso de tests estandarizados forman parte de las recomendaciones de los organismos internacionales para los ministerios de educación de todo el continente.

El ALCA como propuesta de la Primera Cumbre de las Américas.

En la Cumbre de Miami de 1994 se presentó la propuesta de conformación de un Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA). Esta proposición de Estados Unidos para todo el continente está siendo desarrollada en el marco de Proceso de las Cumbres.

El ALCA y en general los tratados de libre comercio, se proponen asegurar la libre circulación de capital y mercancías, en consonancia con los postulados básicos de la propuesta neoliberal contemplando la liberalización progresiva de aranceles:

En caso de firmarse el ALCA se conformaría una zona económica de escala continental en beneficio de las corporaciones transnacionales norteamericanas y algunos socios locales, dañando seriamente las soberanías de los Estados y, con ellas, sus posibilidades de decidir e implementar políticas públicas vertebradas en el bien común y el desarrollo social (Feldfeber & Saforcada, 2005, pag 4).

El acuerdo constituiría un nuevo instrumento para subordinar aún más a los países y pueblos de la región a la hegemonía de Estados Unidos. Su objetivo es otorgar a los inversores internacionales garantías de acceso e igualdad de condiciones respecto de los capitales locales de los países. En este sentido es que los Estados deberían abstenerse de cualquier intervención que afecte la rentabilidad de la inversión externa en todas las áreas de lo que era hasta ahora su incumbencia (educación, salud, cultura, etc.). Incluso las empresas—tal como es contemplado en los acuerdos internacionales—poseen la capacidad de demandar a los Estados que con sus acciones afecten dicha rentabilidad.

El ALCA como mecanismo de regulación extraterritorial regido por las reglas de la OMC, es el instrumento regional que recupera los elementos y principios del GATT (Acuerdo General Sobre Comercio y Tarifas) y del AGCS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios) o GATS (General Agreement on Trades in Services), así como de otros acuerdos de la OMC que refieren a temas como la solución de controversias, la propiedad intelectual, las inversiones, las compras estatales, entre otros.

En la Lista de Clasificación Sectorial de los servicios que establece la OMC, se encuentran en un aparente pie de igualdad los servicios financieros, los servicios de distribución y los servicios de enseñanza entre otros. Es decir que la educación pasa a ser concebida no ya como un atributo de derecho sino como un servicio comercializable, como cualquier otro.

Se distinguen cinco categorías dentro de lo que denomina la OMC como servicios de enseñanza: a) servicios de enseñanza primaria, b) servicios de enseñanza secundaria, c) servicios de enseñanza superior, d) servicios de enseñanza de adultos y e) otros servicios de enseñanza. En tanto que estos “servicios” no son monopolizados en el aspecto de la oferta, por los Estados (ya que existen prestadores de educación privada), se considera que entran en la categoría de servicios comerciales que pueden ser “liberados”.

El atributo de la educación como un derecho de ciudadanía ni es natural, ni ha sido siempre así: es consecuencia de los derechos ganados a través las luchas del siglo XX y de un Estado de Bienestar—al que con características particulares se ha podido establecer en América Latina—que se pretende desmoronar. En Argentina el artículo 14 de la Constitución Nacional define a la educación como un derecho y estos acuerdos supranacionales lo contradicen:

Los tratados de libre comercio, en la medida en que consideran a la educación como mercancía, convierten el derecho medio en un derecho fin, es decir, colocan a la libertad de enseñanza como fin en sí mismo y no como medio para que los ciudadanos aprendan más y mejor. A su vez redefinen la libertad de enseñanza en términos de libertad de comerciar: es la libertad de vender la educación como una mercancía más, lo que el AGCS y el ALCA suponen. (Feldfeber y Saforcada, 2005, pag 44)

Tendencias educativas en el Proceso de las Cumbres

Las autoras identifican dos tendencias que se reconocen en los compromisos acordados en el marco de las Cumbres. Por un lado, la mercantilización de la educación: en el ALCA se discuten las consideraciones de la educación como un servicio comercial más, cuyo mercado regional debe ser abiertos. Feldfeber y Saforcada afirman también que la lógica mercantil no sólo aparece en las discusiones en torno al ALCA. En esa misma línea se inscriben las orientaciones de los compromisos educativos vinculados con la capacitación de recursos humanos, la economía global del conocimiento y el desarrollo de las capacidades que aseguren las mejores condiciones de competitividad y productividad.

Por otro lado, consideran que en las Cumbres también se desarrollaron acuerdos en los que la educación es focalizada en ciertas problemáticas—como la discriminación, la pobreza, el cuidado del medio ambiente—sin integrarse en un proyecto social más amplio:

Estas dos líneas de compromisos respecto de la educación—mercantilización y focalización—se sostienen y conviven a lo largo del Proceso de las Cumbres. Al tiempo que se alienta la conformación del ALCA identificando a los servicios educativos como servicios comercializables, la educación es concebida como una política central para la atención de la pobreza. En ambos casos la educación deja de ser concebida como un derecho social. En el primero, porque la educación pasa a ser considerada en términos de un bien que se adquiere en un mercado libre en el que los Estados quedan relegados a un rol subsidiario que garantiza un servicio educativo sólo para quienes no pueden conseguirlo en ese mercado. En el segundo caso debido a que se debilita la idea del Estado garante de derechos universales como los derechos de ciudadanía, se

circunscribe su acción a la atención de la población en condiciones de pobreza y no al conjunto de la población (pag. 50).

La consecuencia de estas políticas es la dilución del modelo basado en la igualdad que, “aún cuando se sostuviera más en términos formales que reales, contribuyó a la construcción de un imaginario común en torno al sentido de la educación pública en buena parte del continente” (pag 50).

En relación con las políticas sociales, las autoras señalan en el capítulo I que la orientación focalizada a determinados grupos meta, junto con las tendencias de privatización, desregulación y descentralización no están en condiciones de eliminar las causas estructurales de la pobreza y son por lo tanto políticas que no buscan la superación del problema sino su delimitación y codificación a fin de ampliar los márgenes de la tolerancia social.

En la Cumbre de Quebec, Feldfeber y Saforcada identifican que comienza a enfatizarse una línea de política que intenta recuperar una nueva orientación y un mayor espacio para las políticas sociales:

“Los compromisos y responsabilidades que los Estados asumen ya no son definidos exclusivamente en términos económicos, ni se reducen a la atención de grupos prioritarios, sino que se expresa una preocupación por garantizar mayores niveles de igualdad. En este sentido las tendencias anteriores no desaparecen pero se entremezclan con este nuevo discurso. (pag 51)

Es decir que, mientras algunos debates y compromisos dan cuenta de una mirada diferente, “la centralidad y orientación de ciertas líneas de acción se mantienen, particularmente aquella vinculada con el proceso de conformación del ALCA, como ha quedado evidenciado en la Cumbre Extraordinaria de Monterrey”. (pag 51).

La consecuencia de este cambio en estas líneas de política es la resultante de una coyuntura diferente, de revisión y reflexión en los organismos internacionales, pero también de crecimiento de las organizaciones y movimientos críticos respecto de las orientaciones de política de los primeros.

Respecto de estos movimientos críticos a los que hacen referencia las autoras se destaca la Alianza Social Continental, las Cumbres de los Pueblos y el Foro Continental de Educación a los cuales dedican un apartado especial que se introduce a continuación.

La Alianza Social Continental, las Cumbre de los Pueblos y el Foro Continental sobre Educación como alternativa propositiva

La Cumbre de los Pueblos es coordinada por la Alianza Social Continental. En el marco de esta Cumbre se desarrolla el Foro Continental de Educación del que participan delegados de organizaciones sindicales, populares y de estudiantes de todos los países del continente.

El Foro ha arribado a una declaración final consensuada en la que se destacan **denuncias, principios, propuestas y compromisos**. Las **denuncias** son principalmente en torno a los intentos de violar la soberanía nacional en materia de educación y la falta de inversión que limita la accesibilidad a los distintos niveles del sistema.

También se establecen los **principios** que se reafirman en función de los intentos de resignificación de las categorías de educación y estudiantes: a) la educación es un derecho social universal; b) los alumnos no son productos ni los trabajadores de la educación dispensadores de servicios; c) la educación no debe incluirse en el tratado de libre comercio ni debe utilizarse en referencia a ella el discurso mercantil; d) la educación de calidad para todos significa la formación de personas libres y críticas, comprometidas con la diversidad y los derechos humanos. Esta será un instrumento de justicia social; e) la definición de la universidad como

espacio público, gratuito y de calidad que respete la libertad académica y la autonomía institucional cuya investigación esté al servicio de la sociedad y no subordinada a las necesidades e imposiciones de las empresas privadas.

En la misma declaración se esbozan claras **propuestas** en torno a la elaboración de modelos de desarrollo sustentable basado en la justa distribución de la riqueza como son la obligatoriedad de once años de educación como mínimo (que significa obligación por parte del Estado de proveer y garantizar para todas y todos este derecho), y la adopción de un impuesto a las transacciones financieras como medida de aumento del presupuesto de educación, entre otras.

Asimismo se establecen **compromisos** a asumir, como son el fortalecimiento de la colaboración entre las organizaciones sindicales y otras organizaciones regionales en pro del acrecentamiento de la solidaridad continental, así como la participación en la elaboración, seguimiento y evaluación de políticas educativas. El compromiso es también a cumplir el plan de acción destinado a supervisar los compromisos suscritos por los jefes de estado en la Cumbres de las Américas así como reforzar la acción concertada destinada a exigir la exclusión de la educación de los acuerdos internacionales de libre comercio.

La estructura organizacional de las Cumbres, las reuniones ministeriales y los mandatos educativos

El seguimiento y el impulso de los Planes de Acción son llevados a cabo por una variedad de instancias institucionales compartidas como son El Grupo de Revisión e Implementación de Cumbres; la Comisión Especial de Gestión de Cumbres Interamericanas y Participación de la Sociedad Civil en las Actividades de la OEA; la Secretaría del Proceso de Cumbres; la Unidad de Desarrollo Social y Educación; y el Consejo Interamericano de Desarrollo Integral. La mayor parte de ellas se encuentran bajo la órbita de la Organización de Estados Americanos y allí se inscriben los diferentes programas que responden a objetivos y planes estratégicos desarrollados ampliamente en el capítulo II del libro de Feldfeber y Saforcada.

En el área educativa las definiciones centrales de coordinación de políticas así como las acciones orientadas a efectivizar los mandatos se establecen en las reuniones ministeriales. Hasta el momento se han desarrollado cuatro Reuniones de Ministros de Educación: en Mérida (1998), Punta del Este (2001), México D.F. (2003) y Trinidad y Tobago (2005).

Las principales líneas de acción y temáticas en que se han centrado las propuestas son: a) el establecimiento de un sistema de indicadores comunes que posibilite la comparación a nivel hemisférico, b) la necesidad de definir estándares compartidos de calidad, c) la atención a la diversidad y la multiculturalidad, d) el impulso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, e) el logro de un intenso nivel de intercambio y la instauración de mecanismos de cooperación horizontal entre los países, y f) el impulso a una mayor comunicación con las organizaciones de la sociedad civil.

Asimismo las autoras destacan de la Tercera reunión de Ministros de Educación, el establecimiento de los tres proyectos hemisféricos: I Calidad con Equidad, II Formación Docente y III Educación Secundaria.

A lo largo del capítulo III las autoras desarrollan cada uno de los proyectos, resoluciones y medidas de política como son los antes nombrados, así como en forma exhaustiva y detallada los denominados Proyectos Cumbre. A continuación se resaltarán aquí sólo algunas de las principales reflexiones al respecto.

En primer lugar consideran que los Proyectos Cumbre se centran en temáticas y acciones muy alejadas de las situaciones reales que atraviesan las poblaciones de la mayor parte

del continente. En segundo lugar el énfasis en las políticas de desarrollo de la “calidad con equidad” es una continuación de las políticas educativas neoliberales de los 90 que no atienden a las particularidades regionales ni a la tan mencionada diversidad.

En relación con los mandatos y compromisos educativos de las Cumbres de las Américas, en el capítulo IV se establecen que son prioritariamente: a) acceso universal a la educación primaria; b) conclusión de la escuela primaria del 100%; c) tasa de inscripción en la escuela secundaria del 75% como mínimo; y d) programas para erradicar el analfabetismo

El análisis que realizan Feldfeber y Saforcada en relación con el cumplimiento de los mismos arroja resultados poco alentadores: menos de la mitad de los Estados miembros han cumplido con el primero de estos mandatos y a su vez un tercio de ellos están aún muy lejos de lograr el acceso universal a la educación primaria, registrando tasas de matriculación menores al 90%. Incluso observan que entre 1990 y 2002 en la mayoría de los países de la región también se han producido decrecimientos, en algunos casos bastante significativos.

Al respecto también advierten que es importante tener en cuenta que los indicadores no necesariamente expresan o son reflejo de lo que sucede efectivamente en las instituciones educativas: “El acceso a un determinado nivel escolar, por sí solo, nada dice respecto de lo que ocurre en las aulas”.(pag 120)

La democratización de la educación en el Proceso de Cumbres

En el capítulo V que escriben Feldfeber, Saforcada y Jaimovich, se ahonda en el análisis acerca de la idea de democracia que se sustenta en los documentos, declaraciones, planes de acción, mandatos y compromisos. Allí afirman que en las Cumbres de las Américas, la idea de democracia aparece en numerosas ocasiones vinculada con los problemas de gobernabilidad.

Las dos formas a las que se hace referencia a la democracia en el Proceso de las Cumbres son: por un lado, como idea asociada con la lucha contra la corrupción, el tráfico de drogas, la eliminación del terrorismo y el fomento a la confianza mutua de los Estados; por otro, está asociado a la vigencia del Estado de derecho y la salvaguarda de los derechos humanos.

Asimismo la idea de democracia presente en las Cumbres se vincula con los procesos de reforma del Estado y la creación de mecanismos de transparencia y rendición de cuentas hacia la ciudadanía, conjuntamente con el énfasis en la descentralización, el reforzamiento de los gobiernos locales y empoderamiento de las organizaciones de la sociedad civil.

Estas características corresponden al modelo de “democracia legal” por sus aspectos más liberales vinculados con la garantía de la existencia de espacios en la sociedad civil que quedan fuera de la acción estatal—tal como plantean los modelos teóricos de Hayek—y al mismo tiempo los aspectos más conservadores asociados a la garantía del orden.

Del análisis que realizan las autoras se desprende que, en relación con la democratización de la educación, la perspectiva por la que se opta en las Cumbres es limitada en tanto se priorizan los aspectos administrativos sobre los propiamente políticos. Sumado a ello, la educación es entendida desde una mirada sectorial que no la vincula con procesos de democratización social más amplios, particularmente en lo referido a la redistribución de recursos y poder en la sociedad. En consecuencia, “las Cumbres legitiman una concepción formal minimalista de la democracia que no pone en cuestión las desigualdades que atentan contra el pleno ejercicio de la democracia”(pag 149).

Conclusiones de la investigación: discursos y contradicciones en el Proceso de las Cumbres

En el último capítulo del libro las autoras identifican las principales tendencias que caracterizaron las políticas sociales durante las primeras Cumbres, estas fueron: la primacía del enfoque económico en cuestiones sociales y el desarrollo de políticas focalizadas. Asimismo desarrollan las características de la configuración del escenario propicio para la comercialización de la educación, así como las políticas de mercantilización y el énfasis en la tecnocracia a través de los discursos de la sociedad del conocimiento y el imperativo tecnológico. En relación con este último, analizan las principales políticas educativas que se configuraron y pusieron en práctica en los últimos veinte años—como la descentralización, la privatización, las falacias de la nueva sociedad del conocimiento—y como el Proceso de las Cumbres sólo ha profundizado las acciones en ese sentido. Por último, las autoras recuperan una vez más los desafíos pendientes para América de una educación para las mayorías, así como la solución a las deudas pendientes respecto del cumplimiento de los derechos de ciudadanía.

Este estudio resulta por su profundidad en el análisis del Proceso de las Cumbres, un material imprescindible para todos los investigadores interesados en el tema, no sólo por la información y análisis que contiene sino porque se inscribe en el desafío de la crítica a un proceso vigente en el que sólo estar alerta nos impedirá lamentar las consecuencias de lo que indefectiblemente somos parte.

Tal como se afirma en la introducción, se considera que estudios similares respecto a las políticas sociales de salud, medio ambiente y otros derechos ciudadanos permitirían esclarecer el panorama de acuerdos y medidas continentales que pretenden trastocar las actuales condiciones nacionales.

Referencias

Feldfeber, M. Y Saforcada, F. (2005) *OMC, ALCA y educación: Una discusión sobre ciudadanía, derechos y mercado en el cambio de siglo*. Cuaderno de Trabajo N° 58. Buenos Aires, Argentina: Centro Cultural de la Cooperación.

¹ En Buenos Aires se usa esta expresión para hacer referencia al engaño y la mentira que están detrás de supuestas verdades indiscutidas. En este caso el buzón, como elemento útil a los fines de depositar cartas sin otro fin, sólo puede ser vendido por un impostor.

Acerca de las autoras del libro: Myriam Feldfeber. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Master en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO. Doctoranda en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA, y directora de proyectos de Investigación UBACyT. Investigadora principal en el Laboratorio de Políticas Públicas.

Fernanda Saforcada: Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Profesora de Enseñanza Primaria de ENSP Mariano Acosta. Doctoranda en la Universidad de Buenos Aires y becaria de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la misma universidad. Docente en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA y del Laboratorio de Políticas Públicas.

Acerca de la autora de la reseña: Judith Naidorf, Doctora de la Universidad de Buenos Aires, Licenciada en Ciencias de la Educación, Becaria Posdoctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, ex becaria CLACSO-Asdi (2003) ex becaria del Faculty Research Program por el Consejo Internacional de Estudios Canadienses. Docente e Investigadora de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Reseñas Educativas/ Education Review publica reseñas de libros sobre educación de publicación reciente, cubriendo tanto trabajos académicos como prácticas educativas.

Reseñas Educativas/ Education Review en español es un servicio ofrecido, gratuitamente por el Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Todas las informaciones son evaluadas por los editores:

Editor para Español y Portugués

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

y

Laboratorio de Políticas Públicas (UERJ)

Editor General (inglés)

Gene V Glass
Arizona State University

Editora de Reseñas Breves (inglés)

Kate Corby
Michigan State University

Las reseñas son archivadas y su publicación es divulgada por medio de una listserv (EDREV).
Reseñas Educativas es firmante de la Budapest Open Access Initiative.

