



Entrevista a Jeffrey Puryear: Una vida dedicada a América Latina

REALIZADA POR: CARMEN GARCÍA GUADILLA*

INTER-AMERICAN DIALOGUE

FEBRERO 2016

Biografía



Jeffrey Puryear es miembro distinguido del [Programa de Educación del Diálogo Interamericano](#) con sede en Washington, DC. Hasta 2014, fue Vicepresidente para la Política Social y co-dirigió (con Marcela Gajardo de Chile) el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), el cual ha tenido un importante impacto en las políticas educativas de la región. Su actividad en América Latina viene de lejos, ya que Puryear fue también director de la Oficina Regional de la Fundación Ford para los Andes y el Cono Sur.

Estas actividades y otras relacionadas con la educación y con el rol de los intelectuales en la política chilena, han hecho de Puryear un personaje muy estimado en distintos países de América Latina. De ahí la importancia de conocer su particular recorrido profesional. ¿Por qué Puryear se interesó en el tema de los intelectuales y en el papel de la educación en América Latina? ¿Cuáles son sus referencias académicas? ¿Cuáles son sus afectos y cercanía con nuestra región?

Puryear estudió primaria en una pequeña escuela pública rural cerca de Lansing, capital del Estado de Michigan en Estados Unidos, y secundaria en Eaton Rapids. Quizás ninguno de sus maestros de esa época se imaginó, que el niño Jeff, iba a tener como preocupación fundamental en su vida, el tratar de elevar la calidad de la educación.

De joven, realiza su BA (licenciatura) en Ciencias Sociales, en una de las universidades de su Estado, Michigan State University. Más tarde, se traslada a Durham, Carolina del Norte, para hacer su maestría en Sociología, en Duke University, importante universidad privada, fundada por metodistas.

Más adelante cursa un doctorado en Educación Comparada en la Universidad de Chicago, con gran prestigio en esa área. Más adelante fue “Research Scholar” en otras dos universidades de prestigio como la New York University y Stanford University.

Se puede decir de Puryear que su vida personal la ha vivido de manera multicultural. Nació en Estados Unidos, pero ha trabajado en Perú, Colombia, Chile, Uruguay y Argentina. Está casado con una chilena, tiene una hija chilena, un yerno hindú y un perrito Jack Russell Terrier. Entre sus placeres favoritos están la degustación del buen vino y esquiar en Colorado. Vive en Washington, DC y tiene una cabaña preciosa en el Lago Michigan, con un estudio en medio del bosque, ideal para escribir sus memorias. Memorias en las que hallaremos el desarrollo de lo que en esta entrevista es solo un preámbulo.

() Carmen García Guadilla. Ex-Directora del Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), Universidad Central de Venezuela. Ha sido por muchos años Consultora Internacional de UNESCO/IESALC. Fundadora de la Cátedra Andrés Bello en Educación Superior Comparada, de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA-Brasil). Coordinadora de la Cátedra UNESCO en Pensamiento Universitario Latinoamericano. Ha escrito numerosos libros en el tema de la educación superior comparada en América Latina. Blog Académico: www.carmengarciaguadilla.com*

Entrevista

Carmen Garcia Guadilla (CGG): Como conocedor del tema de la educación, nos gustaría saber qué recuerdos tiene de su paso por la primaria y secundaria en la ciudad de Lansing donde nació.

Jeffrey Puryear (JP): Encuentro difícil opinar sobre la formación recibida en primaria y secundaria de hace tanto tiempo y más difícil aún generalizar a partir de mi experiencia individual. Pero, en general, puedo decir que tengo buenos recuerdos. En cuanto a la calidad, debió ser buena puesto que me permitió entrar y tener éxito en la universidad, así que cuesta creer que había problemas mayores.

Vale destacar que estudié primaria en una escuela pública rural con una sola aula, una maestra, siete grados (de kinder a sexto), y aproximadamente treinta alumnos. La maestra tenía que organizarse bien para atender a tantos alumnos en diferentes grados. Y cada alumno necesariamente tenía que hacer mucho trabajo individual por medio de 'workbooks' (cuadernos de ejercicio) para cada materia. El énfasis principal era en lenguaje (leer y escribir) y matemáticas, pero había también algo de geografía e historia. La maestra explicaba brevemente una lección y luego trabajábamos solos mientras ella atendía a otros alumnos. En mi opinión la maestra entendía la materia y nos enseñó con rigor. Una virtud de esta modalidad de enseñanza es que los alumnos tenían que asumir mucha responsabilidad en su aprendizaje y tenían que responder diariamente por cada materia. Un aspecto especialmente interesante es que los alumnos mayores ayudaban a los alumnos menores en sus lecciones. La escuela tenía una pequeña biblioteca que me fascinaba. Había mucha interacción social, especialmente a través de los deportes y juegos. De vez en cuando habían eventos sociales (teatro estudiantil y/o comidas) que involucraban a los padres de familia. Si me acuerdo bien, un comité vecinal se encargaba de contratar a la maestra, lo cual establecía una relación estrecha entre ella y los padres de familia. El financiamiento de la escuela dependía de impuestos locales más un subsidio del estado de Michigan. No había ni fondos ni supervisión del gobierno nacional. Yo vivía casi a tres kilómetros de la escuela, y normalmente caminaba ida y vuelta con mi hermano. No me acuerdo que hubiera problemas; y siento que recibí una educación adecuada para continuar en la secundaria.

Hice la secundaria en el colegio público de Eaton Rapids, a unos ocho kilómetros de mi casa. Como en todos los EEUU, el colegio estaba manejado localmente por un Consejo (Board of Education) que contrataba al rector, y éste era quién contrataba a los docentes. Un autobús escolar municipal nos recogía por la mañana y nos llevaba de vuelta por la tarde. Era un pueblo pequeño (unos 4.000 habitantes) con estudiantes moderadamente diversos en términos socioeconómicos, pero relativamente homogéneos en términos étnicos y raciales. La mayoría apenas terminaba la secundaria y una minoría seguía estudios universitarios. Para mí, dejar el campo para estudiar en el pueblo fue un cambio grato e importante.

El colegio municipal ofrecía una formación básica igual para todos (matemáticas, lenguaje, literatura, ciencias, historia y estudios sociales). Luego se podía elegir entre una opción vocacional que incluía cursos en mecánica, construcción, contabilidad y mecanografía, y una opción humanista o universitaria que enfatizaba literatura, historia, estudios sociales, español o francés, álgebra, geometría, biología, química y física. En general los docentes eran capaces y algunos eran de primera. La mayoría vivían en el pueblo, o cerca, y formaban parte de la comunidad.

El colegio me introdujo a la literatura, las ciencias y las matemáticas. Me di cuenta que tenía y disfrutaba de mis capacidades intelectuales. Conocí a mucha gente nueva con antecedentes y horizontes

diferentes a los míos. Había mucha vida social a través de los clubes, equipos de deportes y bailes. La dimensión social fue especialmente importante para mí porque me insertaba en redes sociales nuevas. También me introdujo a la política estudiantil. Una experiencia bastante nueva fue que algunos maestros me propusieron como candidato para la presidencia del senior class, y gané. Llama la atención que no conocí a nadie en el pueblo que estudiara en colegios privados (aunque décadas después supe de uno). Las familias con dinero (habían varias) mandaban a sus hijos al colegio público. En general creo que el colegio me entregó una combinación adecuada de habilidades intelectuales y sociales. Me cuesta identificar aspectos críticos. Aprendí lo que necesitaba para continuar mis estudios universitarios.

CGG: En la Michigan State University, que fue su primera experiencia de estudios superiores, ¿cuáles fueron las vivencias que recuerda como más significativas?

JP: Hay muchas. Quizás la más significativa fue el contraste entre la vida familiar rural y la vida universitaria. A pesar de quedar cerca de la casa (25 kilómetros), entrar a la universidad (pública, con unos 18.000 alumnos) era como entrar a otro mundo (o quizás al mundo).

Primero, viví en un dormitorio con otros estudiantes, así que me independicé de la familia y nunca volví a vivir con ellos. Se trataba de una liberación personal. Conocí estudiantes de todo el país (y algunos del extranjero) con antecedentes socioeconómicos diversos. Algunos me introdujeron a ideas y horizontes que no conocía. Fue, por ejemplo, mi primer contacto con judíos, los que antes había conocido únicamente por la Biblia. Y, para mi sorpresa, me involucré en la política estudiantil universitaria, lo que me permitió entender que podía relacionarse cómodamente con líderes de ese nivel. Tenía una pequeña beca que cubría el costo de la matrícula, pero trabajaba tiempo parcial para ayudar a mi familia a pagar el costo del dormitorio y la comida.

Segundo, el ambiente de la universidad me puso en contacto directo con un mundo intelectual amplio. Tuve profesores que habían estudiado en las mejores universidades, cursé materias que para mí eran exóticas como filosofía y ciencias políticas, había una biblioteca seria, y tiempo dedicado a estudiar. Era una oportunidad que acepté con entusiasmo. La universidad comenzaba con dos años de estudios generales, con una elección de especialización a más tardar a partir del tercer año. Todos teníamos que tomar dos cursos introductorios (American Thought and Language y Natural Science) durante el primer año, y podíamos elegir los demás cursos según nuestras preferencias. Como no tenía idea de cuál especialidad me podría interesar, tomé los cursos que me parecieron más atractivos. Eso fue importante. Me permitió probar y experimentar.

También fue importante el hecho de que, como tenía buenas notas, me invitaron a ser miembro del "[Honors College](#)" que ofrecía orientación especial a los alumnos más exitosos. El director del Honors College me sugirió una serie de cursos, entre ellos geometría analítica para especialistas en matemáticas y filosofía moderna, esto con el fin de abrirme horizontes y ayudarme a descubrir lo que me interesaba. El curso de geometría fue un desastre pero útil como experiencia. También nos dieron acceso a cursos especiales para los miembros del Honors College (entre otros, física teórica contemporánea, que llamábamos física para poetas), algunos de los cuales influyeron significativamente en mi pensamiento y decisiones posteriores. Para mí fue importante que la universidad no obligaba a seleccionar una especialización temprana. Al terminar el segundo año, opté por una especialización amplia (ciencias sociales) que es típico de la tradición "liberal arts" en la educación superior de los EEUU. Salí de la universidad con poca especialización, pero con una educación amplia que me ha servido mucho.

CGG: A pesar de empezar estudios doctorales en Sociología en Duke University, decidió dejar el programa al terminar la maestría, y entrar al programa *Peace Corps* (Cuerpo de Paz) en Colombia. ¿Por qué?

JP: Empecé los estudios doctorales inmediatamente después de terminar la licenciatura, y me di cuenta de que no estaba listo para tomar un compromiso profesional tan importante. Sentí que mis estudios eran muy teóricos, desconectados del mundo real y que carecían de interés personal. Tenía la sensación de que “my feet were not on the ground” (que estaba en el aire, que no aterrizaba). Sentí la necesidad de dejar la academia y “entrar” al mundo real. En esos años, durante la Guerra de Vietnam, los jóvenes estaban sujetos a reclutamiento, y las consecuencias de dejar de estudiar podrían ser graves para mí. Pero me di cuenta que los voluntarios del “[Peace Corps](#)” (Cuerpo de Paz) casi nunca eran reclutados y, como aspiraba a una carrera internacional, me pareció la opción ideal. Quería servir en alguna parte de Asia Suroriental (idealmente, Indonesia) y tenía cero interés en América Latina. Pero el Peace Corps me ofreció un puesto en Niger que, al investigarlo en la biblioteca, decidí no era el país para mí. Empezamos a negociar entre (además de Niger) Nigeria, Honduras y Colombia. Al investigar esos tres países decidí que Colombia era el más interesante y, a pesar de no tener interés en América Latina, acepté. La decisión cambió fundamentalmente mi vida profesional. Trabajé dos años en Colombia, aprendí a hablar castellano y desde entonces he pasado toda mi vida profesional trabajando en América Latina.

Debo reconocer que mis estudios en la Universidad de Duke, especialmente sobre teoría sociológica (Durkheim, Weber y otros) y sobre métodos de investigación, fueron importantes y me han servido durante toda la vida profesional.

CGG: ¿Por qué escogió la Universidad de Chicago para realizar su doctorado en educación comparada?

JP: Más que todo porque la Universidad de Chicago tiene una larga tradición y mucho prestigio en las ciencias sociales. Mientras estudiaba en Michigan State, había tomado un curso (del Honors College) sobre ‘obras clásicas de la sociología’ con un sociólogo recién graduado de la Universidad de Chicago y quedé muy impresionado. Decidí que lo más importante era estudiar con los mejores talentos, y que no importaba mucho la especialización, siempre y cuando se tratara de las ciencias sociales.

Había decidido (a raíz de mi experiencia como voluntario del Peace Corps en Colombia) dedicarme al desarrollo social en América Latina. No tenía interés ni experiencia en educación pero por casualidad conocí a un estudiante que estaba haciendo su investigación para su tesis en educación comparada en Chicago y me recomendó el programa. Decidí postular, a pesar de que mis otras postulaciones eran para programas en relaciones internacionales y desarrollo. El programa de Chicago era el único que me ofreció beca completa y decidí aceptar pues, a pesar de no tener interés en educación, esa universidad era una de las mejores del mundo. Era mi boleto de entrada al mundo de los grandes. Nunca me he arrepentido de esa decisión. Por fin tenía contacto directo con los académicos de más alto nivel. Y fue allí que descubrí la economía, que llegó a ser mi especialización dentro de la educación comparada. También me facilitó el contacto con la red de la Fundación Ford, que más tarde me ofreció un trabajo que duró 17 años.

(Es una ironía que a pesar de no haber tenido ningún interés en América Latina o en educación, gran parte de mi vida profesional la he dedicado a la educación en América Latina.)

CGG: ¿Cuál fue su experiencia como “Research Scholar” en Stanford University?

JP: Pasé un año sabático (1978-9) en Stanford University (en ese entonces, la Fundación Ford todavía ofrecía años sabáticos a algunos funcionarios). Había pasado casi cuatro años trabajando en Chile, y también en Argentina, Perú y Uruguay, y quería escribir sobre esas experiencias. Además estaba interesado en ponerme al día en los campos de la economía y la educación. El Stanford International Development Education Center (SIDECE) era uno de los programas más destacados en la educación comparada, con énfasis en América Latina, lo cual complementaba mi experiencia en Chicago. Asistí a varios cursos y conocí a profesores y estudiantes muy capaces. Pude explorar temas nuevos (por ejemplo, el liderazgo) y pasar tiempo en la biblioteca hojeando libros de interés (fue allí que descubrí a Hirschman). Y logré escribir un artículo, que luego fue publicado en una revista académica, sobre el funcionamiento de la Fundación Ford durante los regímenes represivos en Argentina, Chile y Uruguay en los años setenta. No solamente se cumplieron ampliamente mis expectativas, sino que también Stanford me dio dos sorpresas. Me dieron una oficina vecina a la de un estudiante que más tarde llegó a ser presidente de su país, y a la de una estudiante que más tarde llegó a ser mi esposa. En resumen, mi año en Stanford fue intelectual y emocionalmente fructífero.

CGG: ¿Cuál fue su experiencia como “Research Scholar” en New York University?

JP: Fui a New York University en 1992 para escribir un libro sobre el papel de los intelectuales en la transición a la democracia en Chile. Había dejado de trabajar en la Fundación Ford y buscaba un ambiente tranquilo para escribir y acceso a una buena biblioteca. Me dieron exactamente lo que buscaba y necesitaba, y organizaron algunos seminarios para que yo presentara mi análisis. Estaba tan profundamente involucrado en escribir el libro que no traté de aprovechar otros de los múltiples recursos de New York University.

CGG: Su libro *Thinking Politics: Intellectuals and Democracy in Chile, 1973-1988*, ha sido un libro con mucho reconocimiento. ¿Por qué se interesó en esta temática? ¿Cuáles fueron los principales hallazgos?

JP: Como muchos autores, me interesé en el tema por haberlo vivido. Llegué a Chile en 1973, dos meses después del golpe militar, para trabajar con la Fundación Ford, originalmente en educación, pero luego en otros campos. Frente a los cambios rápidos y radicales que emergieron en Chile, especialmente las restricciones de libertad intelectual y académica, vimos la necesidad de establecer un programa nuevo que respondiera a los desafíos de un régimen represivo. Después de mucha discusión, optamos por tratar de apoyar a académicos en las ciencias sociales de reconocido prestigio que, por razones políticas, habían sido excluidos de las universidades y del gobierno. Desde 1973 y durante los próximos diecisiete años estuve involucrado, en mayor o menor grado desde Santiago, Lima y Nueva York, con los esfuerzos de la Fundación Ford para apoyar las ciencias sociales en Chile y promover el retorno a la democracia. Establecí relaciones profesionales y de amistad con muchos de los académicos en esta área (y también con políticos) que jugaron papeles claves en la transición a la democracia. Fue una experiencia singular y, al dejar la Fundación Ford, me pareció importante escribir sobre ella. Me llamó la atención la observación de Abe Lowenthal, director fundador del Diálogo Interamericano, que dijo que yo posiblemente era la única persona que combinaba el conocimiento sobre lo que había pasado con el tiempo necesario para escribir. Así que pasé dos años en New York University, con financiamiento de la Fundación Ford, escribiendo el libro.

En cuanto a resultados, el libro documenta y analiza el papel fundamental y positivo de algunos intelectuales (la mayoría en las ciencias sociales) en la transición a la democracia. También documenta el papel de la Fundación Ford (y de otras instituciones externas) para mantener activos, dentro del régimen represivo, a académicos que más tarde jugaron papeles claves para lograr una transición exitosa y pacífica a la democracia, y ocuparon puestos de liderazgo en el régimen democrático que emergió a partir de 1990.

El caso de Chile fue notable en parte porque, en la mayoría de tales transiciones alrededor del mundo, los intelectuales no habían jugado un papel relevante. Chile fue una excepción y era importante entenderlo. Una combinación de factores explica el caso chileno. Entre ellos una cultura política fuertemente ideologizada (los intelectuales tienen ventajas en trabajar con ideas); la fuerte represión de la actividad política por el régimen militar (que dejó cancha casi libre a los intelectuales); y la inversión durante casi 30 años para establecer y desarrollar las ciencias sociales modernas en Chile (casi todos los intelectuales que jugaron papeles claves trabajaban en esta área).

El libro también llega a conclusiones más generales sobre la relación entre intelectuales (o por lo menos científicos sociales) y la política. Una observación importante fue que los intelectuales no tienen que abandonar las perspectivas y reglas académicas para tener un impacto sobre la política. De hecho mantener cierta independencia de la política puede ser clave en permitir a un intelectual tener impacto sobre la política. Es más importante establecer una relación óptima entre intelectuales y políticos, que dejar la carrera académica para asumir a tiempo completo la política.

Otra observación es que los intelectuales pueden elegir entre una multitud de posibles papeles— inclusive más de los cinco que sugiere el sociólogo Louis Coser en su libro *Men of Ideas*. En tiempos de cambio social fundamental, el potencial de los intelectuales para incidir sobre la política se puede expandir significativamente.

Por último, el libro subraya el papel positivo que las redes de intelectuales modernos y talentosos pueden jugar en sus países, y la importancia de establecer tales redes aun cuando no se puede determinar de antemano su eventual impacto. Se trata de un tipo de infraestructura intelectual. Los intelectuales (por lo menos en las ciencias sociales) ofrecen una capacidad de creación y liderazgo que puede ser un recurso importante en la transición de la dictadura a la democracia.

El libro ha circulado bastante. Se usa en cursos en América Latina, los Estados Unidos y Europa, y sigue siendo citado en diversas fuentes. Una versión en castellano está en proceso y programada para publicación a fines de 2016.

CGG: Estuvo trabajando 17 años con la Fundación Ford en una época de muchas turbulencias en la región latinoamericana. ¿Cuáles fueron los principales resultados de esa experiencia?

JP: Puede ser tema de otro libro. Postulé a la Fundación Ford por entender que tenía estándares altos y funcionarios de primera calidad. Nunca me sentí decepcionado. Desde el principio trabajé con personas como Peter Bell y Peter Hakim en Santiago de Chile, y con Bill Carmichael, Dick Dye y Kalman Silvert en Nueva York. Esto me hizo sentir parte de una institución sumamente profesional y exigente. Mantuve esa percepción durante la mayor parte de los 17 años. Una conclusión mía es que la calidad de una institución depende mucho del liderazgo, del reclutamiento y de la confianza de la institución en sus funcionarios. La Fundación Ford gozaba del liderazgo de un presidente excepcional, McGeorge Bundy,

reclutaba funcionarios especialmente capaces, y les daba mucha autonomía. Fue un privilegio trabajar en estas condiciones. Aprendí mucho en todos los ámbitos. Por ejemplo, cómo relacionarme con elites académicas y políticas, hacer buenas preguntas, abordar temas trascendentes, escribir brevemente y bien, analizar personalidades y resolver problemas. Aprendí no solamente a percibir mejor la realidad sino también, de alguna manera que me cuesta explicar, a definir la realidad. Me hicieron pensar en grande. La Fundación Ford me introdujo a niveles y redes totalmente ajenas a mi experiencia personal. Me ayudaron a acumular un capital social importante. Fueron experiencias y conocimientos de mucho valor.

Al nivel programático, en nuestros proyectos enfatizamos sobre todo las ciencias sociales. Cuando empecé, se estaba finalizando un esfuerzo de la institución que duró más de diez años dirigido a establecer y/o fortalecer la modernización de las ciencias sociales en determinados países. Luego diseñamos un nuevo programa que era más adecuado frente a los regímenes represivos que emergieron en Chile, Argentina y Uruguay. Después intentamos promover capacidades y actividades en áreas nuevas como derechos humanos, relaciones cívicos-militares, relaciones internacionales y gobernabilidad. Siempre trabajando en áreas de ciencias sociales y con elites académicas e intelectuales. Había un supuesto, más implícito que explícito, en el sentido que tarde o temprano esas elites iban a jugar un papel importante en los asuntos nacionales y que era crucial promover cuadros capaces, informados y actualizados. En efecto, en muchos países, los científicos sociales que apoyamos llegaron a ser presidentes, ministros, vice ministros, líderes de partidos políticos, consejeros, periodistas destacados, rectores, profesores y reconocidos analistas. Lo que originalmente era un capital académico se convirtió en un capital político y económico.

CGG: Después de trabajar un tiempo largo en la Fundación Ford, su próxima institución fue el Diálogo Interamericano, ¿Cómo fue ese cambio?

JP: Al cumplir alrededor de 15 años con la Fundación Ford, empecé a sentir que estaba dejando de crecer intelectual y profesionalmente. Las tareas y desafíos empezaban a repetirse, y empecé a conversar con algunos amigos, todos ex-funcionarios de la Ford, sobre caminos futuros posibles. Por supuesto, era difícil la idea de dejar una posición tan privilegiada, con un puesto prestigioso y un buen ingreso. Pero la Fundación Ford también estaba cambiando. Tenía nuevos directivos con menos compromiso con el campo académico y más compromiso con los movimientos sociales (los “grass roots”). Sentía que la Fundación estaba en manos diferentes, a la vez que mi experticia no era prioritaria de acuerdo a los nuevos objetivos de la institución. Conviene reconocer también que la Fundación Ford no ofrecía trabajo de largo plazo como suelen hacer los gobiernos y las organizaciones internacionales. El trabajo siempre era por contrato fijo, y el supuesto siempre era que los funcionarios no administrativos iban a dejar de trabajar en la Fundación para trabajar en otra institución. Así que era cada vez más claro que estaba llegando el momento de cambio. Como llevaba tantos años con la Fundación, los nuevos directivos me ofrecieron considerar un financiamiento de transición si les proponía un proyecto adecuado. Aceptaron mi propuesta de escribir un libro sobre el papel de los intelectuales en la transición a la democracia en Chile, e hicieron una donación a New York University para financiarlo.

Pero New York University era solamente un puente. Por diversas razones, y a pesar de mi apego con lo intelectual, nunca aspiré a ser profesor. Y siempre creía que, por su enfoque internacional y su énfasis en la política pública, Washington iba a ser mi destino. Pensaba buscar trabajo en Washington sin tener claro en cual institución.

Tenía una historia con el Diálogo Interamericano, con sede en Washington. Conocía bien a su director

fundador, Abe Lowenthal, y a principios de los años ochenta supervisé la primera donación de la Fundación Ford para establecer el Diálogo en Washington. Tenía una larga relación profesional y personal con Peter Hakim, que ya estaba trabajando en el Diálogo. Conocía también a su segundo director, Richard Feinberg. Además, el Diálogo mantenía los altos estándares que me habían atraído a la Fundación Ford.

Mientras terminaba el libro, Peter Hakim me pidió que preparara una propuesta para un programa en educación para el Diálogo. Le respondí que dudaba que un proyecto sobre educación tuviera posibilidades pero que con mucho gusto prepararía una propuesta. Hakim logró conseguir financiamiento (de los gobiernos de Canadá y los EEUU) para 12 meses y me ofreció el trabajo, que acepté.

CGG: Cuando usted comienza a formar parte de Diálogo Interamericano, promueve la idea de fundar el [PREAL](#) (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina). Cuéntenos acerca de este programa que este año cumple los veinte años de fundado.

JP: El precursor de PREAL fue fundado en 1995 por el Dialogo Interamericano en Washington y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) en Santiago de Chile. Su objetivo era mejorar la calidad y equidad de la educación en América Latina. La idea era trabajar con organizaciones públicas y privadas de todo el hemisferio para promover un debate informado sobre las políticas educativas; así como identificar, difundir y monitorear las mejores prácticas educativas. En el comienzo invité a José Joaquín Brunner (distinguido cientista social chileno) a trabajar conmigo, y comisionamos una serie de estudios temáticos e informes nacionales. La política educativa era un tema poco trabajado en la región y el debate era relativamente pobre, pero Brunner había jugado un papel clave en un informe de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) que abrió nuevos horizontes sobre el tema. Organizamos una conferencia y publicamos -con la Organización de Estados Americanos (OEA)- los textos comisionados. Aprendimos mucho y empezamos a formarnos una visión actualizada sobre el estado de la educación y las posibles prioridades para una reforma. Una pregunta recurrente era “¿Qué debemos hacer?” Recuerdo la respuesta muy sabia de Brunner: “Debemos tratar de crear un consenso visible, nuevo y actualizado, sobre la política educativa a nivel regional.”

Mientras desarrollábamos las actividades, preparamos una propuesta al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para un proyecto mayor dedicado a promover la reforma educativa en la región, basado en trabajo con organizaciones no gubernamentales (ONGs) en varios países para discutir el estado de la educación y la política educativa. Como parte de la propuesta al BID, establecimos un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano y CINDE. En la misma semana que el BID aprobó el financiamiento para el proyecto expandido, el presidente-electo de Chile, Eduardo Frei, invitó a Brunner a formar parte de su gabinete. En un proceso conjunto entre CINDE y el Diálogo Interamericano se evaluaron posibles candidatos para remplazar a Brunner. Como resultado de ese proceso se seleccionó a Marcela Gajardo como codirectora del proyecto e iniciamos el trabajo.

En esa etapa todavía no se llamaba PREAL y no habíamos desarrollado una visión integral sobre la reforma educativa. Nuestro énfasis era trabajar con ONGs en diversos países en actividades diseñadas para promover debates informados sobre temas de política educativa y reforma educativa, involucrar a la sociedad civil al análisis de la realidad educacional y buscar bases de acuerdo, intelectual y técnico, para mejorar la calidad, equidad y eficiencia de la educación.

Poco después, la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo (USAID) nos pidió una propuesta para actividades en la misma línea, lo que nos permitió agregar elementos nuevos, como los Informes de

Progreso Educativo (IPE), financiar algunos grupos de trabajo a nivel regional, un programa de buenas prácticas, una serie de documentos de trabajo, conferencias regionales y una página web. La propuesta fue aprobada a principios de 1996. Expandimos actividades, reclutamos más socios institucionales, y adoptamos un nuevo nombre: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina—PREAL. Con el primer IPE (“[El futuro está en juego](#)”) en 1998, que estaba basado en parte en varios informes anteriores, logramos establecer los elementos básicos de nuestra visión sobre el estado y la reforma de la educación en la región, visión que encontró respuesta positiva entre muchos analistas y especialistas trabajando en la educación latinoamericana. A cuatro años de iniciar actividades, habíamos establecido una visión, un nombre, una agenda, credibilidad y una red regional de socios talentosos y respetados. Durante los próximos 15 años logramos conseguir más apoyo financiero, expandir nuestras actividades y ampliar nuestra red de colaboradores.

CGG: ¿Cuál es el legado de estos 20 años de PREAL?

JP: En mi opinión PREAL ha logrado, en mayor o menor grado:

- llamar la atención sobre la baja calidad de la educación en toda la región, y sus implicaciones para el crecimiento económico y el avance social;
- colocar la reforma educativa como tema central en las agendas políticas nacionales;
- cambiar y actualizar el discurso sobre temas claves (ej. estándares, evaluación, rendición de cuentas) en la política educativa;
- poner el aprendizaje en el centro del debate sobre educación;
- ayudar a las ONGs que colaboraron con PREAL a aumentar sus conocimientos sobre política educativa y proveer información y consejos a los encargados de la educación en sus países;
- monitorear, desde una perspectiva independiente e informada, el comportamiento de los gobiernos en proveer una educación de calidad;
- demostrar el papel clave que puede jugar la sociedad civil en el debate sobre la reforma educativa.
- establecer “un consenso visible, nuevo y actualizado sobre la política educativa al nivel regional”.

El éxito de PREAL se demuestra en parte por la decisión del consejo directivo del Diálogo Interamericano, y su presidente, Michael Shifter, de mantenerlo como programa central a pesar de haber terminado la financiación de USAID en 2013. Preparamos un [documento](#) que describe brevemente lo que consideramos son 14 lecciones sobre cómo identificar, adoptar e implementar políticas educativas en América Latina basado en la experiencia de PREAL.

CGG: De acuerdo a los estudios que ustedes han realizado, ¿qué países en el mundo tienen el modelo de aprendizaje más adecuado en estos momentos?

JP: PREAL se ha dedicado a la política macro y no a temas micro como la pedagogía. Su supuesto ha sido que sin políticas adecuadas e instituciones efectivas al nivel macro, es muy difícil establecer y mantener prácticas pedagógicas exitosas. Dicho eso, es claro que a nivel mundial varios países (o jurisdicciones) han logrado mucho más éxito, medido por puntajes en pruebas estandarizadas. Se incluyen Singapur, Corea del Sur, Canadá, Shanghái, Hong Kong y Finlandia, entre otros. La discusión sobre estos modelos de aprendizaje se focaliza casi totalmente en aspectos de macro-política. Tampoco se puede hablar de un solo modelo, más bien parecen existir varios modelos. La realidad es que no existen soluciones únicas.

CGG: ¿Cuáles serían los países de América Latina más cercanos al modelo pertinente de aprendizaje en América Latina?

JP: Ningún país de América Latina está cerca (medido por puntaje en pruebas o por políticas adoptadas) a los países exitosos a nivel mundial. Medido por puntajes en pruebas estudiantiles, Cuba ha sido, de lejos, el país más exitoso de la región. Pero los datos comparativos que tenemos actualmente ya son viejos, y no es clara su situación actual. En general, América Latina se queda bastante atrás.

CGG: ¿Cómo identifica usted las características de lo que considera debería tener un modelo pertinente de aprendizaje para América Latina?

JP: Hay un debate amplio (y frecuentemente polémico) sobre las virtudes de uno u otro modelo. El único acuerdo claro es que el papel de docentes bien preparados es esencial. Eso implica reclutar, formar y gestionar bien a los docentes. Hay menos acuerdo sobre cómo hacerlo, o sobre otros aspectos como el financiamiento, la descentralización y el papel de gremios docentes.

PREAL ha enfatizado:

- el aprendizaje como el centro de la política educativa;
- énfasis en el cambio sistémico (allí la política docente es fundamental);
- fortalecimiento de la demanda por educación de calidad;
- medición del aprendizaje (especialmente en lectura y matemáticas) y difundir ampliamente los resultados de esas mediciones;
- conformar coaliciones amplias de padres de familia, líderes provenientes del mundo político y empresarial, y actores de la sociedad civil que pueden ejercer la presión política necesaria para impulsar cambios sistémicos difíciles.

CGG: ¿Cuáles considera Ud. son las trabas que tienen los países que están más atrasados en la difusión de este modelo en América Latina?

JP: Desde mi punto de vista, creo que lo más importante es la falta de una demanda efectiva de educación de calidad. La mayoría de los padres de familia son pobres, tienen poca influencia política y están contentos si sus hijos logran más años de educación que la que ellos lograron. No exigen la calidad. Los padres de familia de clase media y alta, que tienen influencia política, tienden a mandar a sus hijos a escuelas privadas y no sienten directamente las deficiencias de las escuelas públicas. Además, las instituciones que proveen educación pública (ministerios y secretarías de educación) tienden a ser débiles y poco competentes. Sin instituciones efectivas es difícil proveer buenos servicios. Y por último, los gremios docentes –que generalmente son grandes, bien organizados y fuertes- dan prioridad a los sueldos y la estabilidad laboral, y se resisten a cambios que podrían aumentar la calidad de la educación.

CGG: ¿Se diferencian en algo los países de la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA) en cuanto a resultados educativos?

JP: Encuentro difícil argumentar que son distintos. Los países miembros de ALBA tienen políticas y resultados educativos igualmente diversos como los países no miembros.

CGG: ¿Cómo ve la situación de América Latina como región, en relación a otras regiones del mundo?

JP: Los países de América Latina quedan claramente atrás en mediciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), el de Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) y el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias (PIRLS, por sus siglas en inglés). Lamentablemente los países de la región tienden a ubicarse en el último tercio del ranking en pruebas de lectura, matemáticas y ciencias. Pero lo positivo es que ha crecido bastante el reconocimiento del problema y la discusión sobre posibles soluciones. Actualmente existe mucho más debate y experimentación que antes, y en varios países se ven mejoras en esas pruebas. Eso es muy positivo, y todos esperamos que se siga avanzando en este sentido.

CGG: Luego de una trayectoria profesional exitosa, ¿qué consejo le daría a jóvenes intelectuales que esperan influenciar la educación en América Latina?

JP: Me gustaría ofrecer algunos consejos generales:

- reconocer las posiciones ideológicas propias y respetar las de nuestros interlocutores;
- acercarse y aprender de los más capaces;
- tomar en cuenta la intuición;
- dar prioridad a lo ético y moral;
- preferir trabajar bien que sacar ventaja;
- dar sin esperar nada a cambio;
- escribir sobre lo que observas, piensas y sientes;
- no descuidar la vida personal.