

La educación en Latinoamérica y El Caribe: puntos críticos y utopías

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXV, núms. 1-2, pp. 7-34

Miguel Gallegos*

RESUMEN

Este ensayo aborda el conjunto de las sobredeterminaciones que atraviesan la educación en la región de Latinoamérica y el Caribe. No se busca hacer un análisis pormenorizado de la situación de cada país, sino destacar problemáticas comunes. En su recorrido se desarrollan los aspectos referidos al contexto educativo internacional, los procesos de reforma educativa, así como los conceptos de equidad, calidad y cobertura. Asimismo, se destacan falsos dilemas y contradicciones que expresa la orientación educativa en la región. Para ello se adopta una perspectiva crítica que permita deconstruir y desnaturalizar el conjunto de las sobredeterminaciones que hacen de la educación en la región una dificultad permanente. Como perspectiva futura se deja expresado la posibilidad y la fortaleza con la que cuenta la región para revertir ese orden de sobredeterminaciones y problemáticas.

ABSTRACT

This article approaches the set of the determinations that cross the education in Latin America and Caribbean regions. It does not pretend to be a detailed analysis about the situation of each country but to emphasize common issues. These aspects are referred to the international educative context; the educative reform processes, and the concepts of equity, quality and coverage. Also, it details false dilemmas and contradictions that express the educative direction in the region. It adopts a critical perspective to de-construct and to denature the determinations that introduce permanent difficulties in regional education. As perspective future it express the possibility and the strength with the region counts to revert that problematic.

* Secretario General del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET), Facultad de Psicología/Universidad Nacional de Rosario. Correo electrónico, irice@ifir.edu.ar

INTRODUCCIÓN

“La educación encierra un tesoro...”
que aún hay que encontrar.

Cada vez que pensamos el presente, algo del pasado es interrogado. Por eso, cuando hablamos de la situación actual, se vuelve necesaria una remisión histórica para entender el marco en el cual se desenvuelve nuestro pensamiento y nuestra acción (Gallegos, 2005). En esta línea, proponemos una revisión del conjunto de sobredeterminaciones que atraviesan la educación en la región de Latinoamérica y El Caribe, con el fin de situar puntos críticos y elucidar algunas perspectivas a futuro.

El objetivo consiste en interrogar ciertas ideas construidas sobre la educación en el contexto de la región. Más que realizar un análisis pormenorizado de la situación educativa de cada país, se busca identificar problemáticas y dificultades comunes. Sabemos que existen diversas realidades educativas en la región, pero es posible identificar rasgos que la atraviesan y la sobredeterminan.

La propuesta se centra en el análisis crítico de la realidad educativa latinoamericana y caribeña. Aquí, la crítica y la interrogación nos permiten deconstruir supuestos solidificados y anestesiados por el paso del tiempo. Como señala Bleichmar (2001), un pensamiento crítico nunca sostiene que sus enunciados son últimos y verdaderos, sino que está siempre abierto a la interrogación constante. Esta perspectiva de interrogación y crítica guiará el análisis y las reflexiones vertidas en el ensayo.

I. BREVE DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INTERNACIONAL

Hacia mediados de siglo XX, en el contexto internacional, se abrió el debate sobre las problemáticas de la educación. Desde diferentes lugares y posiciones se han dado cita múltiples voces para reflexionar sobre el tópico. En Latinoamérica y en El Caribe este debate comenzó a tener vigor luego de la caída de los gobiernos antidemocráticos que predominaron durante la década de los

setenta. Recién a partir de los años ochenta pudo constatarse una continuidad con los gobiernos democráticos. Estas dos décadas —y media— representan el periodo más largo de vigencia de las instituciones democráticas en toda la región (Delich, 1998).

En el mencionado movimiento de debate, los organismos internacionales asumieron, y aún asumen, un papel fundamental en las políticas y los lineamientos rectores para el diagnóstico, el abordaje y las propuestas en educación.

Por ejemplo, la UNESCO¹ fue uno de los organismos con más trascendencia en materia educativa, y ha sido la promotora de importantes cambios al respecto. Por su parte, la OEI² ha promovido y citado a diversas reuniones con jefes de Estados y ministros de Educación, con el propósito de enfocar los esfuerzos en educación y estimular la cooperación entre los países iberoamericanos (Bello de Arellano, 1998).

Existen otros organismos de ponderable importancia en materia educativa,³ aunque la UNESCO y la OEI se destacan por su extensa labor. Por otra parte, los organismos internacionales de financiamiento han participado considerablemente en las orientaciones educativas en Latinoamérica y en El Caribe.⁴ Incluso han sido clave en la alineación de las reformas educativas en varios países de la región (Sánchez Cerón, 2001).

¹ La UNESCO se fundó en Londres en 1945. Es un organismo dedicado a tareas que involucran cinco campos: “la educación, las ciencias naturales, las ciencias sociales, la cultura, y la comunicación”. No obstante, la educación es el campo prioritario de esta organización (Marín Ibañez, 1983).

² La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) se creó en 1949, bajo la denominación de Oficina de Educación Iberoamericana. Su objetivo principal es favorecer la cooperación educativa, científica, cultural y tecnológica entre los países iberoamericanos (Marín Ibañez, 1983; Piñón, 1999).

³ Otros organismos de importancia son: el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE), perteneciente a la UNESCO, creado en 1962; la Asociación Internacional de Universidades, fundada en 1950, dedicada a fomentar el vínculo entre instituciones de educación superior; la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), creada con el mismo fin en 1949; la Organización Universitaria Interamericana, fundada en 1980 y destinada a fortalecer la cooperación y el intercambio, entre otros.

⁴ Estos organismos internacionales de financiamiento que no están vinculados directamente con la educación, pero mantienen un nexo importante con ésta son: la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); El Consejo de Europa; el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); el Banco Mundial; el Fondo Monetario Internacional (FMI).

Esta breve descripción del movimiento y el debate internacional relacionado con la educación se vuelve una referencia necesaria para la región, a partir de que tales debates han dejado su impronta y su repercusión en los sistemas educativos latinoamericanos y caribeños.

II. REFORMAS EDUCATIVAS: SOBREDETERMINACIONES

Pasado el periodo de los gobiernos antidemocráticos, Latinoamérica y El Caribe comenzaron, en la década de los ochenta, un proceso de modernización y reestructuración político-económica. En primera instancia, se recuperaron los sentidos de democracia y de política, que habían sido soslayados durante las etapas dictatoriales. En un segundo momento comenzó la reestructuración económica de varios países con miras a superar el pasado deudor e insertarse en un proceso internacional de flujos de capitales (Tiramonti, 1997). El gran endeudamiento y el progresivo deterioro económico por el que atravesaba la región coadyuvó en la búsqueda de nuevos horizontes de crecimiento y desarrollo.

Situados en este panorama, los países de la región entraron en una etapa de reconversión económica, orientados a competir con las exigencias que representaba la nueva economía globalizada (Ramírez, 2000). Sin lugar a dudas, esta transformación regional adquirió un carácter netamente economicista en sus inicios.

En la actualidad es un hecho de realidad concreta que las políticas económicas —en particular la economía mundial o globalizada— orienten y definan las políticas educativas, además del contexto social en el que se inscriben. El factor económico se ha transformado, hoy, en el principal objetivo perseguido por los diversos Estados. Dicho objetivo se traduce en la búsqueda de una mejor posición de las economías regionales en el contexto del mercado financiero internacional.

Los organismos internacionales no fueron ajenos a estas transformaciones operadas en Latinoamérica y El Caribe. En la mayoría de los casos, los países desarrollados conjuntamente con determinados organismos internacionales, han dictado e impuesto las directrices económicas que conducirían al mejoramiento de la crisis de los países entendidos como menos desarrollados.

Las recomendaciones del FMI y el Banco Mundial estuvieron a la cabeza de los lineamientos y principios rectores que habían de seguirse para el crecimiento y el desarrollo de la región. En plena crisis de la década de los ochenta en Latinoamérica y en El Caribe, el FMI y el Banco Mundial impusieron “medidas de ajuste estructural” para la región (Carnoy, 2001a), las cuales trajeron aparejadas un alto costo social.

La participación y el financiamiento de estos organismos internacionales exigían ciertos cambios: la revisión del gasto público y fiscal, limitar los gastos de los Estados, la privatización de las empresas públicas y de los servicios sociales, el pago de los servicios públicos por los usuarios, estimular las exportaciones, equiparar los precios del mercado interior con los del mercado mundial, entre otros.

En medio de este concierto de condiciones y ajustes, la educación evidenció una profunda crisis, puesto que las medidas operadas implicaban reformar y reestructurar los objetivos institucionales, pedagógicos y de gestión hacia metas distintas de las de otrora. Éste fue el comienzo de un proceso de cambio y transformación educativa en la región latinoamericana y caribeña.

Como hemos podido constatar, las reformas educativas tuvieron lugar en medio de contradicciones políticas, económicas e ideológicas. Los modelos educativos tradicionales habían demostrado su ineficacia e inoperancia para poder entrar en la nueva lógica global. Tal situación condujo a que muchos países de la región miraran con buen aprecio los sistemas educativos de las naciones mejor posicionadas, así como también las recomendaciones y los lineamientos de los organismos internacionales.

Existen diversas formas de pensar el cambio educativo: por un lado, aquella que se inscribe dentro de una lógica de ruptura o quiebre de lo existente y, por otro, la que sostiene una relación entre la estabilidad y el cambio, declarando una tensión entre la tradición y lo innovador (Rodríguez Romero, 2000). A su vez, puede establecerse una tipología de las reformas educativas: las que se desprenden “desde arriba hacia abajo”, las que surgen “desde abajo hacia arriba”, las de “tipo global” o las “incrementales” (Martinic, 2001).

Aquí no nos extenderemos en las diversas concepciones del cambio educativo o formas de concebir las reformas, sino sólo se-

ñalaremos que es necesario pensar toda concepción de transformación y cambio dentro de un conjunto de coordenadas que permita contemplar el entramado de factores y actores involucrados: esto supone adoptar un punto de vista sistémico (Carbonell, 2001).

Según Carnoy (2001b) existen tres tipos de reformas llevadas a cabo en Latinoamérica y El Caribe: las “basadas en la competitividad”, las “basadas en los imperativos financieros” y las “basadas en la equidad” (Carnoy y Moura Castro, 1997).

Las reformas por razones de competitividad surgieron a partir de la urgencia de los países latinoamericanos y caribeños por ingresar a la economía mundial. Para acceder a dicho contexto era preciso transformar la educación con vista a generar recursos humanos altamente calificados y capacitados, que permitiera a estos nuevos recursos competir en el emergente concierto internacional. Con la transformación basada en la competitividad, el objetivo consistió en el aumento de la productividad económica a partir del mejoramiento de los recursos humanos. En este sentido, para lograrlo fue necesario ampliar la cobertura educativa y mejorar su calidad.

La capacidad de competencia de los países depende de la habilidad para difundir el progreso técnico e incorporarlo al sistema de producción de bienes y servicios. Esto se traduce en una mayor inversión al proceso de investigación y desarrollo que realizan los países industrializados (Ottone, 1998). En este plano, los conceptos de calidad, rapidez, eficiencia, confiabilidad, producción, desarrollo e investigación se han convertido en el *live motive* de los Estados y, al mismo tiempo, en los objetivos a alcanzar por la educación impartida en una región decidida a entrar en la competitividad internacional.

La competitividad de los países se sostiene por la construcción y el perfeccionamiento de sus capacidades internas mantenidas en el tiempo, así como por el grado de transferencia del proceso de producción de conocimientos a la esfera de la producción de bienes y servicios.

Por su parte, las reformas sostenidas en los imperativos financieros o económicos estuvieron orientadas a reducir el gasto público de los gobiernos y, en particular, de la educación pública. En efecto, tales reformas suponen la reducción del déficit público y la transferencia del control de los recursos nacionales del Estado al sector privado.

Estas transformaciones se alinearon con el proceso de globalización al que intentaba ingresar la región. Para ello, era necesario producir una serie de transformaciones orientadas a conseguir mejores rendimientos internos, así como procesos de identidad e integración (PNUD, 2001).

Las reformas suscitadas por los imperativos financieros y las motivadas por razones de competitividad, comparten la meta de lograr un mejor rendimiento económico, mayor eficacia de los recursos distribuidos y —como segunda instancia— elevar la calidad educativa.

En el conjunto de estas reformas, los procesos de descentralización marcaron, de manera significativa, el ámbito educativo. La descentralización tuvo y tiene como objetivo la reducción de la burocracia institucional del gobierno central, trasladando la gestión hacia los municipios y localidades. Paralelamente a este proceso ocurrió el traspaso de la responsabilidad del financiamiento educativo.

Con este procedimiento de descentralización, la educación ganó en autonomía para la implementación y el desarrollo de la gestión en los gobiernos locales, aunque se los responsabilizó del financiamiento educativo. En este marco, se interpretó que aumentando la gestión local y la autonomía financiera se favorecería la implicación de los actores involucrados: directivos, administradores, docentes, padres, etc. Al mismo tiempo, se estimaron mejoras en la calidad educativa.

El hecho de responsabilizar a directores y docentes por la formación y el rendimiento de los alumnos supone que la tarea educativa crecerá en calidad. En este punto, habilitar a directivos y docentes para emprender las reformas necesarias sería una estrategia para aumentar la calidad educativa.

La mayoría de las reformas educativas en Latinoamérica y en El Caribe se produjo desde un modelo lineal, es decir, “desde arriba hacia abajo” (Martinic, 2001). Resulta evidente que tal perspectiva direccionada ha sido un rotundo fracaso.

Se reconoce como elemento central y exitoso de las reformas educativas tres elementos fundamentales: la participación de la comunidad local, las autoridades públicas y la comunidad internacional (UNESCO, 1996), aunque sabemos que gran parte del éxito de

los cambios y las transformaciones educativas se da por el grado de concientización y responsabilidad de los directivos, así como de la capacitación y la participación del cuerpo docente (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001).

No habrá ningún cambio o transformación exitosa sin la participación del profesorado en los procesos de reforma, tampoco, si no se da el compromiso necesario de los beneficiarios: alumnos, padres y comunidad en general.

Es preciso señalar que estas reformas mencionadas anteriormente —en muchas ocasiones— no estuvieron motivadas por el anhelo de mejorar la productividad y el rendimiento de la educación, sino más bien por la necesidad de limitar la responsabilidad financiera y administrativa del gobierno central. Se sabe que con la descentralización es posible alcanzar mejores beneficios financieros, pero también se corre el riesgo de reforzar las desigualdades de los resultados entre las localidades y los municipios que tienen más rédito económico y los que menos poseen (Carnoy, 2001a).

Un efecto inherente a este tipo de reformas es, sin duda, la reducción del gasto público de la educación, que se orienta hacia unos propósitos más eficaces y mejor regulados. Sin embargo, dichas reformas están ineludiblemente ligadas a la intervención más restringida del Estado en cuanto al financiamiento y la responsabilidad de la enseñanza pública.

Las reformas por razones de equidad constituyeron la apuesta por aumentar la igualdad de oportunidades económicas y educativas en particular, así como por ampliar el acceso educativo y facilitar una mayor movilidad social. El tema de la equidad se analizará en el punto siguiente, pero podemos adelantar, según lo señala Carnoy (2001b), que el proceso de globalización o “mundialización tiende a alejar a los gobiernos de las reformas basadas en la equidad”.

Una de las viejas expresiones de la inequidad educativa, decididamente de corte político, es la relacionada con el gasto en educación. Esta inequidad se manifiesta, de manera fundamental, en la presencia o no del Estado y en el tipo de política destinado a sanear dicha situación (Morduchowicz, 2000).

En síntesis, podemos destacar que las reformas implementadas en la región tienen, como consecuencias principales, las siguientes

características: la urgencia de los gobiernos por ingresar en la nueva economía internacional; una redefinición de la concepción y el papel de los Estados; procesos de descentralización; mejorar la calidad educativa aunque, paradójicamente, reduciendo el gasto en educación; lograr altos rendimiento y ser muy competitivos, entre otros.

Para terminar este punto es preciso agregar que, si bien se ha establecido una tipología de las reformas operadas en el contexto latinoamericano y caribeño, dichas reformas no deben ser entendidas por separado. Todas ellas tuvieron como objetivo principal mejorar la educación para alcanzar las metas económicas, es decir, que los procesos de reformas suscitados en la región sostuvieron como meta y objetivo prioritarios el ingreso regional al contexto económico internacional.

Con esta perspectiva queda en evidencia el papel de la transformación educativa que, lejos de representar un cambio intrínsecamente educativo, sostiene atravesamientos e intereses de corte políticos, económicos e ideológicos. Reconocer esta lógica inherente a las reformas acaecidas en la región permite analizar y despejar los procesos de sobredeterminación sociohistórica, política, económica e ideológica que atañen a Latinoamérica y El Caribe, y condicionan el presente de la realidad educativa.

III. CARTOGRAFÍA SOCIOECONÓMICA DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN

Reimers (2000) ha identificado distintos periodos en los cuales es posible ver el lugar que los Estados han asignado a la educación en la región. El lapso que va desde 1950 a 1980 estuvo caracterizado por la fuerte preocupación en ampliar el acceso a la educación primaria en particular; también se sostuvo la educación como inversión para promover el desarrollo económico y la extensión de los sistemas educativos.

Durante el transcurso de la década de los ochenta se avizó un descuido importante de la equidad como objetivo fundamental de las políticas educativas. Se ha denominado a este periodo como la “década perdida” en Latinoamérica y en El Caribe, respecto a la caída del crecimiento económico. Los gobiernos en las décadas

precedentes asumieron un fuerte compromiso con el “desarrollo” (palabra clave de la época). Sabemos que ese modelo desarrollista comenzó a desestabilizarse a mediados de los años setenta y terminó de caer en los ochenta. Uno de los desencadenantes fue la “deuda externa”, tanto nacional como regional. En este punto es posible decir que se produjo el pasaje del “desarrollo” al “ajuste” (Puiggrós, 1986).

En la década de los noventa comienza nuevamente la preocupación de los países por la equidad en la educación. Al mismo tiempo, se sigue atendiendo a la calidad educativa y a la eficiencia en gestión. Esta importancia registrada en la educación estuvo impulsada por diversos organismos internacionales, reuniones de ministros y documentos. Como ejemplo, cabe citar la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien*: en ella quedó expresado el consenso de ampliar la educación básica y el compromiso renovado de garantizar las necesidades básicas de aprendizajes a toda la población (DMSEPT, 1990).

Aunque es cierto que los años noventa estuvieron atravesados por la “preocupación” de la equidad educativa, las políticas destinadas a este fin sólo centraron sus objetivos en mejorar las “condiciones educativas” de los más desfavorecidos y no en la reducción de las “desigualdades socioeducativas” más generales de aquéllos. A tal fin, podemos mencionar que en esta década se impulsaron —en algunos países— distintas políticas, como los “programas compensatorios” o de “discriminación positiva”, orientadas a paliar el flagelo de la inequidad educativa.

Además, cabe decir, en coordinada con lo expresado en el punto anterior, que las reformas educativas orientadas a buscar la equidad no lograron los éxitos esperados ni deseados, siendo que una de las principales motivaciones de la reforma basada en la equidad es “la hipótesis de que la educación es una fuente mayor de equidad social” (Rivero, 2000); cuestión altamente discutible y que vamos a analizar a continuación.

A. Equidad y calidad: dos problemas de la misma índole

Es un hecho que la pobreza y la desigualdad se expresan en las problemáticas que encuentran los más desfavorecidos en el acceso

a la educación o en los bajos resultados obtenidos. Según la CEPAL (1997), el mínimo umbral de escolaridad que debe sortear una persona para lograr el acceso al bienestar y al correspondiente ingreso laboral es de 12 años, es decir, haber completado la educación básica garantizará mejores condiciones de posibilidad futura. Sabemos, en parte, que dichas garantías han perdido realidad, pero aún sigue estando en el horizonte de las sociedades la apuesta a la educación como posibilidad de progreso.

En un informe del BID (1998) se señala que un trabajador que obtuvo seis años de escolarización tendrá un ingreso del 50% mayor que aquel que no ha asistido nunca a la escuela. Si el periodo es de 12 años, las posibilidades aumentan en un 120%, y si ha llegado a 17 años, serán del 200%. Cabe aclarar que estos porcentajes suelen tornarse peligrosos si no se tiene en cuenta las diferencias cualitativas que existen entre los sujetos y al interior de cada país (aunque como datos generales pueden servir como indicadores).

No obstante, la idea de que los años de escolarización bastan para ser competente socialmente está desdibujada. En la actualidad, ya no es posible sostener que con una determinada cantidad de años de escolarización quedará garantizado el exitoso desempeño en la sociedad. Aquí, el concepto de “educación permanente” se inserta de manera incuestionable (UNESCO, 1996).

Por otra parte, en la región suele utilizarse como indicador de baja calidad de la educación los resultados obtenidos en las evaluaciones de los alumnos. En este sentido, es posible identificar una diferencia abismal entre los mejores rendimientos y el extremo opuesto: un sector de estudiantes se equipara al de los países más desarrollados y el otro no logra dominar lo elemental, mientras que los de nivel medio apenas si obtienen un grado aceptable, con pocas perspectivas con relación a las exigencias de las sociedades contemporáneas (España, 2000).

Al decir de España (2000), dicho panorama expresa, con notable exactitud, la situación social de los países latinoamericanos y caribeños. El bajo rendimiento educativo de gran parte de los estudiantes es producto de la inequidad social más general. No se trata de que no exista posibilidad de calidad en la educación, sino que la distribución desigual implica una merma de los rendimientos educa-

tivos en los más desfavorecidos. Por tal motivo, equidad y calidad son conceptos que se emparentan mutuamente, siendo que sólo mejorará la calidad educativa con políticas de equidad. Del mismo modo, crecerá la equidad concentrando la atención y los recursos en habilitar una educación de calidad para el conjunto de la sociedad. No habrá posibilidad de obtener mejores logros educativos si no se generan mayores procesos de equidad social.

Cabe agregar que el concepto de calidad se ha complejizado; ya no se habla meramente de calidad, sino de “calidad integral” en educación (UNESCO, 2001), lo que supone la articulación de diversos aspectos, entre los cuales se encuentran los valores (Seibold, 2000). Con relación a una “educación en valores” (Martínez, 1998) y “de Valores” (Petty, 1998), ya varios autores han empezado a señalar su importancia para la generación de condiciones de equidad e igualdad, entre otros atributos.

Sin embargo, todavía sigue siendo muy grande la distancia que existe entre los más favorecidos económicamente y los que no. Es indudable que las desigualdades entre los grupos sociales se traducen al plano educativo, quedando reducidas, en gran medida, las posibilidades de los menos favorecidos (Marchesi, 2000). El terrible contexto de exclusión que vive gran parte de los países latinoamericanos y caribeños no es ajeno al ámbito de la educación. Aún representa un desafío importante el profundizar políticas educativas orientadas a reducir la desigualdad y la promoción de la justicia social en la región (Reimers, 2000).

Según un estudio referido a las percepciones y opiniones de los docentes relacionadas con la desigualdad educativa y el papel de la institución en su tratamiento, Pérez Sánchez (2000) identifica tres aspectos sobresalientes: a) docentes que piensan que se trata de diferencias individuales; b) otros sostienen que la desigualdad social marca el fracaso escolar, limitando las posibilidades de las instituciones educativas; c) por último, aquellos que comprenden que la educación está marcada por la desigualdad social.

Estos tres aspectos que —en ciertas ocasiones— rodean al pensamiento docente, derivan de factores ideológicos, políticos y culturales inherentes al proceso mismo del acontecer social en el que se desenvuelve la educación, pero es necesario reconocer y decir que

el aspecto negativo se da cuando estos factores se transforman en una justificación y una naturalización de las diferencias o desigualdades. La desigualdad más elaborada y perjudicial ocurre cuando se apela a este tipo de cuestiones sin que se den procesos de interrogación y crítica que permitan desocultar los factores inherentes que atraviesan las contingencias educativas.

El acceso a una educación de calidad para “todos” es una cita impostergable e ineludible que deben asumir los Estados latinoamericanos y caribeños de cara al futuro del siglo XXI. Existe una fuerte convicción en que la educación es el instrumento por excelencia de la justicia social. Sin embargo, la educación por sí misma tiene un límite en cuanto a posibilidad de generar igualdad y equidad social (Rivero, 1999, 2000).

Lograr equidad en educación supone, en primera instancia, construir sociedades más justas; además, implica la coordinación de políticas educativas, económicas y sociales orientadas a reducir las desigualdades, la inequidad y la exclusión. De ello se desprende que la mentada búsqueda de la equidad en educación por sí sola constituya un punto crítico y un falso dilema.

B. Cobertura en educación

En relación con la cobertura educativa, se puede decir que en las últimas décadas se propició un considerable aumento de la tasa escolarizada, fundamentalmente primaria. Este crecimiento en la cobertura educativa puede ser entendido como la resolución de un problema. Es cierto que hay que reconocer que la cobertura ha alcanzado grados mayores —sin embargo, no suficientes— en la región, pero también es necesario reconocer que la problemática educativa no queda resuelta con la ampliación de la cobertura.

Que se hayan alcanzado mejores condiciones de acceso y cobertura no implica que el debate implícito esté resuelto. Por el contrario, la problemática persiste desde otro ángulo. En este caso, nos referimos al problema de la calidad ligado al de la equidad.

Hay diversos estudios que señalan cómo ha crecido la cobertura y el acceso a la educación en la región, pero de nada sirven si los datos expuestos en tales estudios no señalan cuántos alumnos

continúan, repiten o abandonan los estudios. Tampoco sirven si no dan cuenta, cabalmente, cómo es la calidad de la enseñanza y los aprendizajes que reciben.

Se ha dicho, en forma reiterada, que el éxito conseguido con la ampliación de la cobertura y el acceso a la educación evidenció, por otro lado, un detrimento de la calidad, que se manifestó de manera elocuente en los bajos rendimientos educativos de los alumnos (Tedesco, 2004). Sabemos que la baja o la magra calidad educativa en los inicios del periodo educativo condiciona al resto de la continuidad del ciclo de formación. Con ello se perfila una suerte de continuidad y reproducción de la desigualdad educativa que no sólo se muestra en la falta de calidad educativa, sino que es producto también de inequidades sociales más amplias.

Además, cabe señalar que las instituciones con más carencias —tanto en el nivel de capacitación del profesorado como de los recursos técnicos y materiales— reciben a la población educativa más desfavorecida (García-Huidobro, 1998), con lo cual el panorama de la calidad y la equidad se juntan para expresar una realidad educativa profundamente desigual.

De acuerdo con este análisis, estamos en condiciones de decir que el aumento de la cobertura en educación es otro de los falsos dilemas y aún representa un punto crítico en la educación de la región, puesto que ampliar el acceso no garantiza calidad, continuidad o logros educativos satisfactorios y pertinentes en el estudiantado.

Este breve repaso de la situación socioeconómica de los países latinoamericanos y caribeños nos conduce a preguntarnos por qué tipo o clase de estudiantes acceden a la Universidad y cómo logran insertarse en el sistema de educación superior los más desfavorecidos. Dichas preguntas intuyen que sólo llegan los más aptos o, simplemente, los sobrevivientes.

C. Otros factores que atañen a la desigualdad

Es necesario agregar a este análisis de la desigualdad socioeducativa otros aspectos poco desdeñables a la hora de conformar una visión más completa sobre el tópico e indicar en qué medida fueron alcanzados por las reformas educativas forjadas en la región.

En primer lugar, la distancia que existe —al interior de cada país latinoamericano y caribeño— entre las zonas urbanas y las zonas rurales. Es claro que el panorama educativo de las zonas rurales no es igual al de las grandes urbes. Básicamente, la educación en las zonas rurales y urbano-marginal evidencia significativas diferencias en cuanto a las metodologías de enseñanza de corte tradicional y pasiva; los programas de estudios guardan poca relación con la vida diaria del alumno; la escasa disponibilidad de textos y útiles; baja capacitación de los docentes (Colbert, 1999); las distancias que recorre el alumno para llegar a la escuela; lo inhóspito que a veces suele ser el medio en el que se encuentra; las condiciones de salubridad; la calidad de la infraestructura edilicia y lo restrictivo del financiamiento que reciben, entre otros.

En algunos poblados rurales es posible encontrar establecimientos educativos conformados por cursos multigrados, que generalmente no cuentan con docentes capacitados para formar a los alumnos en esas condiciones (García-Huidobro, 1998), ni mucho menos con los recursos materiales suficientes (Fabra Garzón, 1996).

En relación con las diferencias que existen entre las zonas rurales y las urbanas, cabe agregar que dichas diferencias no son sólo de índole geográfica. Tradicionalmente se ha considerado que la pobreza tiene características rurales, es decir geográficas. Esta consideración tiene una carga altamente ideológica, que termina convirtiéndose en justificación y naturalización de las desigualdades.

En segundo lugar, un aspecto ligado al anterior es el referido a la cuestión de género. Se dice que la inequidad en el género se manifiesta más en las zonas rurales que en las urbanas. Allí, las posibilidades de acceso a la educación no son iguales para las mujeres que para los varones. Al plantear la cuestión del género y la desigualdad vemos cómo se perfilan los posibles entendimientos al tiempo que se oscurecen otros.

Es muy frecuente que las familias numerosas y de bajos recursos económicos prioricen la educación de los varones y no de las mujeres. Por lo general, se suele explicar esta situación apelando a factores culturales, es decir, que de acuerdo con el código cultural en el que estén insertas las determinadas familias habrá mo-

dalidades diversas que definan los roles que van a ocupar en la sociedad o cultura.

Sin embargo, una idea que hay que desterrar —para no entrar en un terreno confuso y que ello nos distorsione los posibles entendimientos—es que la diversidad cultural no es correlativa de la desigualdad económica. O sea, no es posible aceptar que diferencias culturales impliquen diferencias de acceso a la educación. Si partimos de una educación para “todos”, entonces debemos generar y habilitar los mecanismos que nos permitan integrar al conjunto de los actores de las sociedades y culturas; por supuesto, respetando esa diversidad y riqueza cultural.

Con este análisis es posible afirmar que la desigualdad en el acceso educativo no se debe a factores culturales o a ciertos aspectos asociados al género, sino que reposa en los niveles de ingreso económico, y ello define, para el conjunto familiar, quién estudia y quién no.

D. Diversidad cultural y multilingüismo

Otro punto muy importante, referido a la inequidad y que no gozó de una meta fundamental de las reformas educativas, es la falta de una educación bilingüe, que poco a poco empieza a ser más reclamada y que ya está siendo de suma importancia para la conservación del capital cultural no sólo de cada país, sino de algunas regiones y poblaciones latinoamericanas y caribeñas.

Es preciso recordar que en esta región existen contextos multiétnicos, pluriculturales y multilingües bastante considerables. En relación al multilingüismo podemos encontrar, por un lado, medio millar de idiomas indígenas y, por otro, una cantidad de lenguas criollas, además de las diversas lenguas extranjeras, producto de las migraciones africanas, europeas y asiáticas (López y Küper, 1999).

En determinadas zonas puede observarse la condición de plurilingüismo que combina el uso de dos o más lenguas autóctonas, además de la oficial o hegemónica de la región. Generalmente, este plurilingüismo es característico de aquellas zonas de frontera lingüísticas, que por razones de comercio internacional obliga a sus habitantes a manejar dicha pluralidad lingüística. En este sentido,

el bilingüismo o multilingüismo se convierte en un mecanismo del funcionamiento social de ciertas comunidades latinoamericanas y caribeñas.

Desde el punto de vista lingüoeducativo, la mayoría de las instituciones educativas situadas en contextos indígenas no ofrece una formación diferenciada entre un idioma nuevo y la conservación del idioma nativo; por el contrario, sólo se imparte la educación en el idioma oficial o hegemónico. A propósito de esta situación, hace dos décadas comenzaron a elaborarse y organizarse distintas iniciativas universitarias orientadas a apoyar el desarrollo de la “educación intercultural bilingüe” (López y Küper, 1999), lo que constituye un gran avance y un miramiento hacia aspectos sumamente desdeñados en la región.

La gran variedad cultural y lingüística no es ajena a las sobre-determinaciones sociohistóricas y políticas de la región. En ocasiones, suele negarse la realidad multiétnica que constituye la zona latinoamericana y caribeña, y ello condiciona el detrimento de una parte de nuestra cultura y el refuerzo de una cultura hegemónica. Más concretamente, en la región se ha asistido al ocultamiento y la subordinación de todo lo referente o ligado a lo indígena, con el objetivo de favorecer la homogeneización en una cultura determinada.

Esta situación nos lleva a reflexionar sobre el papel de la interculturalidad en la región y el lugar que le cabe a la educación para favorecer procesos de corte intercultural, así como la importancia de la inserción de procesos educativos que tengan como perspectiva la generación de instancias formativas diferenciadas o bilingües para los contextos de asentamiento indígena.

IV. PERSPECTIVAS FINALES

Sin duda alguna, la educación, desde siempre, se ubicó en el horizonte de todos los progresos de la sociedad. Resulta extraño y hasta casi una paradoja tener que destacarlo e insistir en una pronta mirada al estado actual de la educación en la región de Latinoamérica y El Caribe.

Los cambios educativos nunca ocurren por azar, sino que intervienen múltiples y variadas causas en su advenimiento: políticos,

económicos, ideológicos, sociales culturales, etc. Como hemos dicho, los procesos de reformas han estado ampliamente sobredeterminados por estos factores.

Estas transformaciones ocurrieron en un momento de profundos cambios internacionales, en particular, cambios en la economía mundial. En este sentido, para estar a tono con la nueva realidad, los gobiernos de la región tuvieron que emprender procesos de reformas inminentes, donde el ámbito educativo no quedó ajeno a dicho proceso, siendo éste prioritario. En estos procesos, se hicieron sentir las políticas de los organismos internacionales, a través de las recomendaciones y directrices clave para el mejoramiento de la situación en la región.

En el marco de las reformas educativas emprendidas en la región es preciso plantear algunas cuestiones: ¿Han logrado concretar los objetivos propuestos?, ¿se ha mejorado la calidad de la educación?, ¿fueron más benéficas o más perjudiciales?, ¿se ha terminado y completado el proceso de reforma o aún faltan algunos engranajes?

Cuando se destaca la participación de los organismos internacionales y los efectos de las políticas impulsadas por éstos en Latinoamérica y en El Caribe, hay que tener presente la cuota de responsabilidad y de participación tanto de los Estados como de la ciudadanía.

No en vano muchas veces tendemos a rechazar y a repudiar el concierto de políticas proyectadas por los organismos internacionales para la región. Sin embargo, existen razones y sobredeterminaciones que hacen de Latinoamérica y El Caribe una región atravesada por efectos políticos, económicos e ideológicos nocivos para el conjunto de las sociedades comprendidas. Estas razones y sobredeterminaciones son las que hay que revertir y resignificar para cambiar el eje de los imperativos y las imposiciones que hacen de ésta una región imposibilitada para sostenerse por sí misma.

De este análisis se desprende un doble reto educativo para la región: por un lado, lograr un verdadero crecimiento educativo (con equidad, calidad y cobertura) tendiente a reducir la distancia y la desigualdad que existe entre los países y al interior de cada uno, así como lograr un mejor rendimiento de los recursos humanos ge-

nerados; por otro, el necesario avance en procesos de autonomía respecto de metas y objetivos impuestos, ya sea por otros países u organismos internacionales. Esto no implica dejar de participar en los procesos de integración y cooperación internacional ni ser ajenos a la globalización imperante, sino que apunta a un sentido más ideológico de la cuestión.

Es necesario destacar este último aspecto puesto que al interior de los países de la región existe un cúmulo importante de capital no sólo económico, sino humano e intelectual altamente calificado para emprender tareas y procesos que impliquen el mejoramiento de la educación, la economía, lo político y lo social.

Un punto capital que deben asumir los Estados latinoamericanos y caribeños son las políticas orientadas a la equidad socioeconómica. De allí se establecerán mejores perspectivas para pensar la inclusión de los más desfavorecidos al ámbito educativo. No se trata sólo de pensar la equidad educativa, puesto que por sí sola la educación no cuenta con todas las herramientas para generar la igualdad de oportunidades. Para ello, es necesario coordinar políticas sociales, económicas y educativas tendientes a promover la justicia social y a reducir la distancia entre las clases sociales.

Según un informe de la CEPAL (2003), si los países siguen el ritmo del decenio de los noventa —combinando crecimiento económico y reducción de la desigualdad—, en 2015 sólo siete de los 18 países comprendidos en el estudio podrán lograr el objetivo de reducir la pobreza. De los 11 restantes, en seis disminuirá lentamente la incidencia de la pobreza extrema, mientras que en los últimos cinco los niveles de pobreza irán aumentando. Es menester referir que dicho informe representa un estudio tentativo, realizado según simulaciones y que no necesariamente reflejará la realidad en 2015; sin embargo, vale la pena tenerlo presente.

Es un hecho que para disminuir la pobreza es necesario combinar el crecimiento económico y la reducción de la desigualdad, así como políticas sostenidas en el tiempo conducentes a tal fin.

En este orden de cosas, es importante señalar que la desigualdad y la pobreza no son características intrínsecas a nuestra región (Reimers, 1999), es decir, que en ellas no hay nada natural, genético o cultural y, por ende, es posible evitarlas. Que la desigualdad y

la pobreza sean revertidas sólo depende de las decisiones y elecciones de los gobiernos latinoamericanos y caribeños. Además, la región cuenta con los recursos necesarios —tanto intelectuales como materiales— para alentar dichas decisiones y las elecciones. Es cierto que existen razones históricas que explican y dan cuenta de la desigualdad, pero no es cierto que la desigualdad represente siempre un destino ineludible.

Así como la desigualdad socioeconómica se traduce al plano de la educación, también se reproduce y se transmite al interior mismo del sistema educativo. La década de los noventa estuvo representada por una “preocupación” en cuanto a la equidad en educación: garantizar el acceso a la educación básica.

Pasado el tiempo de los discursos y las declaraciones, la meta de una educación para “todos” comenzó a ser cuestionada. El hecho de garantizar el acceso a la educación básica no es garantía de continuidad con el estudio. Apuntar a la igualdad de oportunidades en el acceso es uno de los falsos dilemas que encierra el tema de la equidad en educación. Con la ampliación del acceso no alcanza; por el contrario, es necesario destinar recursos, fortalecer la permanencia, abrir espacios culturales diversos y garantizar la continuidad.

Mejorar la calidad educativa implica favorecer acciones de reforma educativa que estén orientadas a la consecución de dichos propósitos. Como ya hemos visto, en la región se realizaron procesos de reforma educativa en esa dirección, pero el problema de la calidad educativa sigue siendo una cuestión difícil de resolver. Las viejas problemáticas de la calidad, la equidad y la cobertura en educación han sido abordadas fragmentariamente y ésta es la principal razón que dificulta las respuestas adecuadas. En educación no hay nada que pueda pensarse de manera aislada, por eso, estas problemáticas deben ser integradas a un proceso de reflexión más amplio.

Otro punto muy importante es el lugar que asume la democracia respecto de las desigualdades sociales. Quienes viven en sociedades profundamente desiguales tienden a desilusionarse muy pronto de la democracia, e incluso podrían llegar a apoyar gobiernos de tipo más autoritarios (BID, 1998; Constance, 1998). Asimismo, las inequi-

dades sociales conducen a la desintegración social, la inestabilidad económica y los conflictos sociales.

Vemos así que el lugar de la igualdad de oportunidades para las diferentes clases sociales es el de contribuir a consolidar la democracia. No cabe duda de que la educación representa el medio por excelencia a través del cual podemos asistir a la formación de una conciencia de la democracia. Incluso, es el medio por excelencia en donde es posible exigir un afianzamiento de la democracia que permita “fortalecer la capacidad de los actores de la sociedad civil en su articulación con el Estado”, lo que favorece los procesos de gobernabilidad democrática (Filmus, 1996). Existe una relación importante entre la gobernabilidad democrática y el sistema educativo que aún no es lo suficientemente reconocido (Sánchez Ferrer, 1996).

Como ya se ha dicho, en Latinoamérica y en El Caribe podemos hallar contextos multiétnicos, pluriculturales y multilingües que guardan y conservan gran parte de la historia y el patrimonio mismo de la región. Esta situación genera necesidades y desafíos tanto educativos, como políticos y culturales.

Desde el plano político se observa la necesidad de crear programas y proyectos que apunten a la conservación y a la recuperación de las lenguas que se encuentran en situaciones de peligro y en riesgo de desaparición. Desde lo cultural, es necesario construir una conciencia intercultural que permita reconocer la variedad y multiplicidad étnica de la región, lo que favorecerá la recuperación y la conservación misma de la diversidad.

Enarbolados en esta perspectiva, los sistemas educativos de la región tendrán que generar reformas orientadas a la atención de las poblaciones indígenas: esto implica cambios curriculares, capacitación docente, generación de nuevos ámbitos educativos, pensar la interculturalidad, repensar los procesos de asimilación de aprendizajes y garantizar el financiamiento correspondiente, entre otros.

El desafío mayor será propiciar procesos educativos diferenciados o bilingües para los poblados donde se encuentran asentadas culturas indígenas. Si se consigue coordinar estos tres aspectos se podrá reducir la desigualdad que existe para la población indígena, logrando un alcance mayor de la educación y ofreciendo una educación diferenciada o bilingüe.

Por último, sería deseable alcanzar procesos de integración en la región de Latinoamérica y El Caribe que no se sustenten sólo en lo económico, sino en procesos que puedan generar intercambios de producción cultural e intelectual, puesto que no escasean en la región capital humano, intelectual y social.

Es muy probable que dadas las características y las circunstancias por las que atraviesan los países de la región, muchas de las problemáticas y dificultades sean comunes con lo cual, propiciar encuentros para el intercambio de ideas y de producción de conocimientos, sea muy auspicioso y mutuamente enriquecedor.

También sería formidable lograr para la región una identidad autónoma e independiente, al mismo tiempo que fortalecida, desde las mismas bases de la producción cultural, intelectual, económica, social, política e ideológica, con el objetivo de erradicar esa impronta de necesidades y recurrencias a las recetas mágicas de los organismos internacionales. Es necesario erradicar la idea que nos han vendido y que nosotros hemos comprado, en el sentido de que la región no puede crecer y progresar por sí misma, y que necesita los dictámenes y los lineamientos de los organismos internacionales.

Hay que construir una visión para Latinoamérica y El Caribe que sepa reconocer las capacidades innatas e intrínsecas a la región misma. En este punto, los procesos de integración político-económica y de intercambio cultural, social y académico pueden ayudar favorablemente a dicha construcción.

Quizás éstos sean los puntos críticos que constituyan el trabajo utópico de cara al futuro del siglo XXI en la región. Como sabemos, la utopía es el resultado del encuentro con lo imposible. Por definición, la utopía es un no-lugar, lo cual implica la necesaria construcción de ese no-lugar como lugar posible para el cambio y la transformación.

Si no fuera porque hay una dimensión de la utopía puesta en juego en la educación que sostiene la región, jamás se podría entender el trabajo que realizan día a día, en las instituciones educativas, los estudiantes, los docentes y los directivos.

La región comparte problemáticas comunes y procesos de sobre-determinaciones que la caracterizan y la definen como en permanente crisis. Revertir ese orden de problemáticas y sobredeterminaciones

implica una llamada permanente al futuro y la urgencia de asumir un rol crítico en nuestra labor como pensadores.

En momentos donde se ha declarado el fin de muchas cosas, las utopías aún siguen funcionando como guía y orientación. Como se ha estimado, “la educación encierra un tesoro” que aún es preciso encontrar: dicho encuentro es nuestra utopía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO DE ARELLANO, M. E. *La educación en Iberoamérica*, Madrid, OEI, 1998.

BID. *América Latina frente a la desigualdad*, Washington, D. C., BID, 1998.

BLEICHMAR, S. “Efectos de un pensamiento crítico en la teoría y en la práctica”, en *La Oreja*, año II, núm. 14, 2001, pp. 7-21.

CARBONELL, J. *La aventura de innovar*, Madrid, Morata, 2001.

CARNOY, M. “La articulación de las reformas educativas en la economía mundial”, en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2001a, pp. 111-121.

_____. “El impacto de la mundialización en las estrategias de la reforma educativa”, en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2001b, pp. 101-111.

CARNOY, M. y C. de Moura Castro. “¿Qué política debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?”, en *Propuesta Educativa*, año 8, núm. 17, 1997, pp. 6-31.

CEPAL. *La brecha de la equidad*, Santiago, Chile, CEPAL, 1997.

_____. *Hacia el objetivo de reducir la pobreza en América Latina y El Caribe*, Santiago, Chile, CEPAL, 2003.

COLBERT, V. “Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la escuela nueva en Colombia”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 20, mayo-agosto, 1999, pp. 107-137.

CONSTANCE, P. “Dos familias, dos destinos. Tras los orígenes de la desigualdad”, en *Revista BIDAMÉRICA*, vol. 25, núms. 11-12, 1998, pp. 2-5.

DELICH, F. "Educación, modernidad y democracia: problemas y perspectivas", en D. Filmus (comp.). *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*, Buenos Aires, Troquel, 1998.

DÍAZ Barriga, A. y C. Inclán Espinosa. "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, enero-abril, 2001, pp. 17-41.

DMSEPT. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada del 5 al 9 de marzo de 1990, Jomtien, Tailandia, 1990.

ESPAÑA, S. "Políticas sociales en América Latina. Mitos y realidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, mayo-agosto, 2000, pp. 51-103.

FABRA Garzón, E. *Situación de los sistemas educativos en América Latina*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1996.

FILMUS, D. "Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, mayo-agosto, 1996, pp. 11-31.

GALLEGOS, M. "La recuperación de la memoria histórica", en *Cuadernos Miradas y Fragmentos*, Entre Ríos, Argentina, 2005, en prensa.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. *Las reformas latinoamericanas de la educación para el siglo XXI*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1998.

LÓPEZ, L. y W. Küper. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*, 1999.

MARCHESI, A. "Un sistema de Indicadores de desigualdad educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, mayo-agosto, 2000, pp. 135-165.

MARÍN Ibañez, R. *Organismos Internacionales de Educación*, Madrid, Dykinson, 1983.

MARTÍNEZ, M. “Consideraciones teóricas sobre la educación en valores”, en D. Filmus (comp.), *op. cit.*, 1998.

MARTINIC, C. “Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, septiembre-diciembre, 2001, pp. 17-35.

MORDUCHOWICZ, A. “La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, mayo-agosto, 2000, pp. 165-189.

OTTONE, E. “El papel de la educación frente a las nuevas condiciones de productividad y competitividad”, en D. Filmus (comp.), *op. cit.*, 1998.

PÉREZ Sánchez, C. “La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, mayo-agosto, 2000, pp. 189-215.

PETTY, M. “Familia, escuela y medios de comunicación ¿Quién se ocupa de la educación de los valores?”, en D. Filmus (comp.), *op. cit.*, 1998.

PIÑON, F. J. “La OEI: nuevas responsabilidades”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 20, mayo-agosto 1999, pp. 13-17.

PNUD. *América Latina a principios de siglo XXI: integración, identidad y globalización*, Buenos Aires, PNUD, 2001.

PUIGGRÓS, A. *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Galerna, 1986.

RAMÍREZ, T. “La educación en América Latina. Panorámica histórica y estrategias ante la globalización”, en *Revista de Pedagogía*, vol. XXI, núm. 62, 2000, pp. 309-331.

REIMERS, F. “El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIX, núm. 1, 1999, pp. 17-68.

_____. “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXX, núm. 2, 2000, pp. 11-42.

RIVERO, J. H. *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*, Madrid, Miño y Dávila, 1999.

_____. “Reforma y desigualdad educativa en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, mayo-agosto, 2000, pp. 103-135.

RODRÍGUEZ Romero, M. “Las representaciones del cambio educativo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2, 2000, consultado el 6 de mayo de 2003 en [www.http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html)

SÁNCHEZ Cerón, M. “Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes de algunos países latinoamericanos”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 4, 2001, pp. 55-97.

SÁNCHEZ Ferrer, L. “Las relaciones entre gobernabilidad democrática y el sistema educativo: un estado de la cuestión”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, mayo-agosto, 1996, pp. 79-103.

SEIBOLD, J. “La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, mayo-agosto, 2000, pp. 215-235.

TEDESCO, J. *Tendencias actuales de las reformas educativas*. 2004, consultado el 24 de octubre de 2004, en [www.http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/35-1.pdf](http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/35-1.pdf)

TIRAMONTI, G. “Los imperativos de las políticas educativas de los 90”, en *Propuesta Educativa*, año 8, núm. 17, 1997, pp. 39-47.

UNESCO. *La educación encierra un tesoro*, Santiago, Chile, Santillana, 1996.

_____. “Aprender a vivir juntos ¿Hemos fracasado?”, 46a. Conferencia internacional de educación de la UNESCO, Ginebra, 5-8 de septiembre, 2001.