

La nueva fase de políticas de la calidad educativa en Latinoamérica y el Caribe: medición y evaluación del rendimiento académico

*Miguel Gallegos**

I. INTRODUCCIÓN

Se ha iniciado un nuevo periodo de medición y evaluación de la calidad educativa en el plano internacional y latinoamericano. Mientras que los países europeos y anglosajones cuentan con una larga tradición y experiencia en la materia, los países latinoamericanos y caribeños recién han comenzado a congregarse esfuerzos en el tópico, al margen de algunos proyectos muy puntuales y locales. El interés por todo este nuevo proceso de medición y evaluación de la calidad educativa aparece centrado en el ejercicio de mejorar la calidad de la educación a través de los diagnósticos provistos por las pruebas internacionales y regionales.

De acuerdo con esta descripción inicial, nos proponemos indagar y analizar las problemáticas educativas que históricamente han estado presentes en la región: cobertura, calidad, eficiencia, bajo rendimiento académico, factores extraescolares, entre otros. Para ello, hemos consultado y revisado los últimos documentos educativos elaborados por las instituciones y los organismos internacionales. La idea rectora del artículo es pensar e interrogar

* Facultad de Psicología/Universidad Nacional de Rosario. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), gallegos@irice.gov.ar

los ejes necesarios que una nueva fase de políticas centradas en la calidad educativa debería tener presente.

II. ASPECTOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN

La historia de la educación en Latinoamérica y el Caribe recorre múltiples procesos y acontecimientos históricos, sociales, políticos, económicos e ideológicos que reflejan la delicada situación en cada país y en la región como conjunto. Como ejemplo de los últimos 50 años pueden citarse: la caída del paradigma desarrollista; procesos políticos, conflictos y dictaduras militares; la famosa “década perdida” producto del endeudamiento externo y la caída de la economía regional; la reestructuración y modernización de los estados; la reconversión de la lógica económica desde el plano nacional hacia el regional e internacional, entre otros (Puiggrós, 1986; Tiramonti, 1997; Ottone, 1998; España, 2000). Cada una de estas circunstancias, en mayor o menor medida, fue imprimiendo una característica particular a la realidad educativa suscripta en nuestros países.

Por su parte, las preocupaciones específicamente educativas que han acompañado a este devenir, tanto desde las políticas delineadas por los organismos internacionales como desde las concretadas por los países de la región, consistieron en alcanzar una mayor cobertura de la educación primaria e iniciar procesos de reforma educativa tendientes a lograr la calidad, la equidad y la eficiencia de los sistemas educativos nacionales, con el objetivo de incorporarse al nuevo escenario internacional definido por la lógica de la economía globalizada (Braslavsky y Gvirtz, 2000; Carnoy, 2001; Carnoy y Moura, 1997; García-Huidobro, 1998; Gajardo, 1999; Rivero, 2000).

Es necesario aclarar que en el contexto de reforma educativa hubo otras motivaciones extra-educativas (como los imperativos de la competitividad económica y financiera) que orientaron los sentidos del cambio y la transformación propiamente educativos; la participación de los organismos internacionales fue decisiva en este aspecto (Sánchez Cerón, 2001; Krawczyk, 2002). En el contexto específicamente educativo, este proceso de reforma implicó la reestructuración de diversos tópicos.



Reformas educativas en Latinoamérica y el Caribe

- Se establecieron nuevas leyes educativas que, si bien ya se venían perfilando en años anteriores en algunos países, se terminaron de concretar en la década de los noventa.
- Se extendieron los años de escolaridad obligatoria al mismo tiempo que se propició un aumento de la cobertura educativa.
- Se definió una serie de contenidos básicos o comunes que debían ser tenidos en cuenta en la planificación curricular.
- Se propició un cambio en las concepciones teóricas y metodológicas que sustentaban las prácticas pedagógicas y didácticas.
- Se avanzó en el proceso de descentralización de la gestión educativa desde el gobierno central hacia el plano provincial o local.
- Se estimuló la profesionalización del cuerpo docente por intermedio de acciones y gestiones centradas en una mayor capacitación y formación.
- Se propiciaron algunos esfuerzos dirigidos hacia el mejoramiento de la calidad educativa y la eficiencia de la gestión educativa.
- Se plantearon nuevas formas de financiamiento del sistema y mecanismos de asignación de recursos.
- Se implementaron sistemas nacionales de medición y evaluación de la calidad educativa y el rendimiento de los escolares.



Al margen de las circunstancias y contingencias regionales, la educación sigue ubicada favorablemente en el horizonte de todas las sociedades como el lugar común en el que es posible esperar el avance y el desarrollo social, cultural, económico y político de cada país. Del mismo modo, la valoración de los alumnos y sus familias por la educación permanece objetivada en el imaginario social como un bien positivo (Reimers, 2003). No obstante, sucede que la educación, al menos la vigente en los países latinoamericanos, tiene sus propias dificultades y problemáticas que la atraviesan, independientemente de la situación particular de cada país. Como ejemplo, vale mencionar que la educación se encuentra entre las primeras preocupaciones de la ciudadanía latinoamericana cuando se le pregunta sobre los problemas más importantes que enfrenta (Kaufman y Nelson, 2005).

CUADRO 1. Datos de encuestas sobre problemas más importantes que enfrenta cada país, 1998 (porcentaje)

<i>Problema</i>	<i>Argentina</i>	<i>Brasil</i>	<i>Colombia</i>	<i>Costa Rica</i>	<i>México</i>	<i>Nicaragua</i>	<i>Perú</i>	<i>Venezuela</i>
Educación	18.8	6.4	9.4	15.7	6.3	17.1	11.7	28.1
Salud	1.7	8.9	2.7	0.6	2.4	2.4	1.4	8.1
Mercado laboral ^a	47.8	49.9	33.9	20.9	28.0	42.4	58.5	18.8
Crimen y drogas ^b	8.6	15.9	2.6	19.5	11.5	9.0	4.4	8.8
Corrupción ^c	9.8	5.5	6.9	13.5	8.7	8.3	3.3	14.3
Pobreza	3.9	3.9	5.8	6.6	8.8	7.8	10.7	3.4
Inflación	0.8	0.9	3.3	7.7	21.1	5.8	2.5	9.0
Violencia política	3.7	4.5	32.3	4.5	2.7	1.8	3.2	2.5
Otros ^c	3.9	3.9	3.3	10.1	10.2	4.2	3.3	4.5
No sabe	0.4	0.2	0	0	0.3	0.7	0.9	0.5

Fuente: Citado en Kaufman y Nelson (2005).

^a Combina preguntas acerca de salarios bajos, condiciones del mercado laboral, desempleo y oportunidades para los jóvenes.

^b Combina preguntas separadas acerca del crimen y de las drogas.

^c Combina preguntas sobre ambiente y otras.



CUADRO 2. Datos de encuesta sobre los problemas más importantes que enfrentan los países, 2002 (porcentaje)

<i>Problema</i>	<i>Argentina</i>	<i>Brasil</i>	<i>Colombia</i>	<i>Costa Rica</i>	<i>México</i>	<i>Nicaragua</i>	<i>Perú</i>	<i>Venezuela</i>	<i>Total</i>
Educación	6.3	2.8	3.0	1.8	7.9	1.1	5.0	5.9	3.8
Salud	2.0	3.5	0.6	0.7	0.3	1.3	1.0	1.0	1.3
Mercado laboral ^a	44.8	42.0	36.3	29.8	41.2	49.6	60.0	60.0	46.4
Inflación/alza de precios	4.7	1.6	1.8	9.5	4.6	1.5	2.0	2.0	3.8
Pobreza	10.5	5.9	4.1	11.4	11.8	9.8	13.0	13.0	10.3
Crimen y drogas ^b	6.5	2.8	1.8	2.5	15.4	3.8	0	0	11.3
Corrupción	17.9	6.2	4.8	11.5	10.7	27.3	6.0	6.0	11.4
Terrorismo/violencia política	2.0	5.7	43.3	1.2	2.6	1.3	3.0	3.0	5.7
Vivienda, transporte y ambiente ^c	0.6	2.0	1.3	38.8	2.6	1.1	0	0	2.0
Derechos humanos	3.3	1.9	1.7	1.7	2.0	0.5	1.0	1.0	1.7
Discriminación	0.1	1.4	0	0.8	0	0	0	0	0.3
Otro o no responde	1.3	0.4	0.6	0.9	0.7	1.6	0	0	0.9
No sabe, no contesta	0.2	0.8	1.0	1.3	0.5	1.2	2.0	2.0	1.1

Fuente: Citado en Kaufman y Nelson (2005).

^a Combina preguntas sobre desempleo, inestabilidad en el mercado laboral, salarios bajos y oportunidades para los jóvenes.

^b Combina preguntas separadas sobre crimen, drogas y consumo de drogas.

^c Combina preguntas sobre vivienda, transporte y medio ambiente.

Si comparamos los resultados de las encuestas de 1998 con las de 2002, la preocupación por la educación ha descendido considerablemente en la visión ciudadana. Esto puede ser un indicador positivo en cuanto a las mejoras que se produjeron en la región; aunque si reparamos en el tópico educación-salud-trabajo, claramente la preocupación por la educación sigue reflejando la opinión de la ciudadanía. Tal vez haya que prestar especial atención al segundo tópico de preocupaciones como la pobreza, la corrupción, el crimen y las drogas, porque en algún punto la educación se verá afectada o tendrá que vérselas con ellas.

III. DE LA EXPANSIÓN MATRICULAR HACIA LA EXPANSIÓN DE LA CALIDAD

Son varios los objetivos y las metas educativas que se han planteado los países latinoamericanos y caribeños para concretar en las primeras décadas del siglo XXI. De un modo descriptivo, se presentan los siguientes compromisos asumidos por los países de la región.



Compromisos internacionales asumidos por Latinoamérica y el Caribe en educación

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990): Ampliar la cobertura educativa y garantizar las necesidades básicas de aprendizaje a toda la población.

Plan de Acción sobre Educación—II Cumbre de las Américas (Santiago, 1998): En coordinada con la primera Cumbre en Miami (1994), en esta segunda se presentó el Plan de Acción sobre Educación, que contempla la necesidad de universalizar la enseñanza primaria en un 100% y alcanzar el 75% en la cobertura de la enseñanza secundaria para 2010.

Marco de Acción Regional (Santo Domingo, febrero 2000): Este marco se propone continuar con los compromisos aún pendientes desde la década de los noventa y redefine 12 compromisos a alcanzar en 2015 para los gobiernos de la región (véase UNESCO, 2000a).

- **Marco de Acción Dakar (Dakar, abril 2000):** Los países asumen la responsabilidad de continuar con los esfuerzos realizados durante los noventa y se comprometen a seguir realizando los esfuerzos necesarios para llegar al 2015 con una educación básica de calidad para todos los niños desde su nacimiento. Este marco establece una serie de necesidades educativas, así como estrategias para enfrentarlas y algunos objetivos a alcanzar en 2015 (véase UNESCO, 2000b).
- **Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (Santiago, agosto 2000):** Se trata de una propuesta de educación permanente que atienda a las necesidades educativas de jóvenes y adultos y no se concentre únicamente en la educación básica. Este marco específico prevé un horizonte de diez años (2000-2010) y establece estrategias, líneas de acción y siete metas prioritarias (véase UNESCO, 2000c).
- **Objetivos de Desarrollo del Milenio (Nueva York, septiembre 2000):** El segundo objetivo establece la universalización de la enseñanza primaria como meta a alcanzar en 2015 (ONU, 2000); aunque es preciso mencionar que este objetivo se ha visto complementado por una serie de metas más extensivas (Villatoro, 2007).



Evidentemente, la preocupación por extender los años de escolaridad y garantizar las necesidades básicas de aprendizaje a toda la población viene siendo motivo de interés político desde hace varias décadas en la región. Desde la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en la década de los noventa (Torres, 2000) hasta el compromiso ratificado en el Marco de Acción Dakar (UNESCO, 2000b), en el que se definieron los aspectos integrales de una educación para todos (EPT, 2002, 2003-4, 2005, 2006, 2007), los progresos sustanciados han sido altamente positivos si reparamos en los indicadores de cobertura en educación primaria, aunque verdaderamente insuficiente si contemplamos los índices de cobertura en educación secundaria.

CUADRO 3

Continentes, grandes regio- nes y grupos de países	Grado de enseñanza											
	Primaria			Secundaria			Superior			Todos los grados		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
Países en desarrollo	100	105.8	93.8	50.4	55.1	45.3	9.6	11.1	8.1	57.8	62.1	53.3

América Latina y el Caribe	113	115.8	110.2	57.2	54.5	60	18.4	18.5	18.4	70.9	71.6	70.2
Países desarrollados	103	102.8	103.2	100.3	98.8	101.8	50.5	46.8	54.4	85.9	84.1	87.7

Fuente: Citado en Fernández (2003).

Hasta el momento, los países de nuestra región han logrado encaminar la universalización de la educación primaria y se encuentran en el camino de la de secundaria por intermedio del aumento en los años de obligatoriedad del ciclo educativo. Esto es un dato alentador, ya que se sigue con las tendencias evidenciadas durante las décadas pasadas. Sin embargo, de acuerdo con las proyecciones estimadas en las Cumbres de las Américas (2010) y en los Objetivos del Milenio (2015), la universalidad de la educación primaria se encuentra un poco lejana para algunos países; al menos eso es lo que expresan ciertos documentos e informes de seguimiento (PREAL, 2001; UNESCO, 2004a; ONU-CEPAL, 2005).

Arellano (2002) estima que el tiempo para alcanzar una matrícula equivalente a la de los países en vías de desarrollo o desarrollados es de 30 o 40 años, respectivamente. A juicio del autor, existiría la posibilidad de acortar ese tiempo sólo concentrando una mayor inversión de recursos y mejorando sustancialmente la eficiencia de los sistemas educativos. Teniendo en cuenta una visión histórica de la tasa de matriculación, la UNESCO ha esbozado la siguiente proyección en cuanto a la tasa bruta de ingresos para las siguientes décadas en los países de la región.

CUADRO 4. Tasas brutas de ingreso para educación primaria, secundaria y superior en América Latina y el Caribe: 1960-2025

	1960	1970	1980	1985	1990	2000	2015	2025
Primaria	72	90.5	104.5	106.7	105.8	105.9	106.5	105.7
Secundaria	14.5	25.8	45.3	52.5	52.4	58.9	64.2	65.2
Superior	2	6.2	13.6	17.1	17.5	20.1	21.9	22.6

Fuente: Citado en Caillods y Maldonado-Villar (1997).

Ciertamente el aumento de la cobertura educativa en los países de la región se puede presentar como un signo positivo, aunque todavía insuficiente. Sin embargo, las problemáticas y di-



ficultades de la educación no se circunscriben sólo al aumento en la tasa de escolarización o al alcance de la cobertura educativa. Existen otros “puntos críticos” en la educación latinoamericana y caribeña como la magra calidad educativa, los bajos rendimientos de los escolares, el abandono prematuro, la falta de recursos materiales, la baja capacitación docente, entre otros (Gallegos, 2005). Abordar ese conjunto de problemáticas y dificultades excede ampliamente los propósitos del presente trabajo. En lo que sigue, sólo nos centraremos en destacar los problemas ligados a la calidad educativa y los bajos rendimientos de los escolares en las pruebas internacionales realizadas en los últimos años.

IV. EL INTERÉS POR LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Desde hace unos años venimos observando el resurgimiento del interés por la medición y la evaluación de la calidad educativa como objetivo central de las políticas de la calidad educativa en el contexto internacional. En general, este renacer estuvo liderado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), así como por los estudios impulsados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Más recientemente, en el plano regional, se destacan los programas coordinados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) y los proyectos comandados por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), que involucraron los aspectos referidos a los sistemas educativos, la calidad educativa, el rendimiento de los escolares y los factores asociados.

El renovado interés por la evaluación de la calidad educativa indica que ya no es posible avanzar únicamente guiados por el criterio cuantitativo sin concentrar los esfuerzos por avanzar en la calidad de la enseñanza. Al menos éste es el sentido que está gobernando el lineamiento de las diversas políticas internacionales y regionales en educación (EPT, 2005; PREAL, 2006; PRELAC, 2007a y b). Por esta razón las iniciativas institucionales han venido concentrando sus esfuerzos en llevar adelante diversas evalua-



ciones sobre la calidad educativa y el rendimiento de los escolares en distintas áreas de competencias (Tiana y Gil, 2002).

Se reconoce que los estudios sobre la evaluación de la calidad educativa tienen una larga tradición, aunque aquéllos de mayor envergadura e importancia comenzaron a delimitarse a partir de la década de los noventa. Hasta hace algunos años, la participación de los países latinoamericanos y caribeños en las evaluaciones internacionales no había sido protagónica (Tiana y Gil, 2002; PREAL, 2001). En cambio, en lo que va de transcurrido hasta el momento, puede decirse que los países de la región se encuentran en la vía de la plena participación en este tipo de estudios, tanto los de alcance global, como regional (cuadro 5).

Pero no sólo se presenta un nuevo marco de evaluación de la calidad educativa a nivel regional, sino también un avance en las propias agendas de los gobiernos locales. Los países de la región implementaron sistemas nacionales de evaluación y medición de la calidad educativa, fundamentalmente, durante la década de los noventa (Ferrer y Arregui, 2003). En la mayoría de los países, esta implementación se llevó a cabo paralelamente al proceso de reforma educativa, con lo cual la experiencia regional en materia técnica, metodológica, conceptual e instrumental es acotada (LLECE, 1997). En el cuadro 6 se muestran las diversas instituciones encargadas de llevar a cabo las evaluaciones del rendimiento académico de los estudiantes y el monitoreo de la calidad educativa en algunos países de la región.





CUADRO 5

	<i>Timss (1995)</i>	<i>Timss (1999)</i>	<i>Timss (2003)</i>	<i>PIRLS (2001)</i>	<i>PISA (2000)</i>	<i>PISA (2003)</i>	<i>IALS (1999)</i>	<i>IEA (1998)</i>	<i>LLECE (1998)</i>	<i>Participación Internacional</i>	<i>Participación Regional</i>
Argentina	X		X	X	X				X	PISA 2006	LLECE 2006
Belice				X							
Bolivia									X		
Brasil					X	X			X	PISA 2006	LLECE 2006
Chile		X	X		X		X	X	X	PISA 2006	LLECE 2006
Colombia	X			X				X	X	TIMSS 2007 PISA 2006	LLECE 2006
Costa Rica									X		LLECE 2006
Cuba									X		LLECE 2006
Ecuador											LLECE 2006
El Salvador										TIMSS 2007	LLECE 2006
Guatemala											LLECE 2006
Haití											
Honduras									X	TIMSS 2007	LLECE 2006
Jamaica											
México	X				X	X			X	TIMSS 2007 PISA 2006	LLECE 2006
Nicaragua											LLECE 2006
Panamá											LLECE 2006
Paraguay									X		LLECE 2006
Perú					X				X		LLECE 2006
Rep. Dominicana									X		LLECE 2006
Trinidad y Tobago										PIRLS 2006	
Uruguay						X				PISA 2006	LLECE 2006
Venezuela									X		

Fuente: PREAL (2006).

LLECE: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

TIMSS: Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias.

PIRLS: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora.

PISA: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes.

IALS: Estudio Internacional de Alfabetismo en Adultos.

IEA: Estudio de Educación Cívica.

CUADRO 6. Sistemas nacionales de la evaluación de la calidad educativa en Latinoamérica y el Caribe

<i>Pais y agencia evaluadora¹</i>	<i>Año de aplicación</i>	<i>Grados/años²</i>	<i>Áreas disciplinarias³</i>	<i>Divulgación de resultados para conocimiento de⁴</i>
ARGENTINA (SINEC)	1993, 1994	7, 5M, 6M	L, M	G, U, P
	1995	3, 9, 5M, 6M	L, M	
		7	L, M, CS, CN	
	1996, 1997, 1998	3, 9, 5M, 6M	L, M	
		6, 7	L, M, CS, CN	
	1999	3, 7, 9	L, M	
		6, 5M*, 6M*	L, M, CS, CN	
BRASIL (SAEB)	1990	1, 3, 5, 7	L, M, CS, CN	G, P
	1992-1993	1, 3, 5, 7	L, M, CS, CN	
	1995	4, 8, 11	L, M	
	1997	4, 8, 11	L, M, CS, CN	
	1999		L, M, CS, CN	
CHILE (SIMCE)	1988, 1990, 1992, 1994, 1996	4*	L, M, CS, CN, AA	G, U, P
	1989, 1991, 1993, 1997	8*	L, M, CS, CN, AA	
	1990	4*	L, M, CS, CN, AA	
	1992	2M*	AA	
	1993, 1994	2M*	L, M, AA	
	1995	8*	L, M, CS, CN	
	1998	2M*	L, M	
	1999, 2000	4*	L, M	
COLOMBIA (SABER)	1991-1992	3, 5	L, M	G, P
	1993-1994	3, 5, 7, 9	L, M	
	1997-1998	3*, 5*		
	1998-1999	7*, 9*		
PERÚ (CRECER)	1996	4	L, M	G, U
	1998	4, 6, 4M, 5M	L, M, CS, CN	

Fuente: Resumen elaborado con base en el informe PREAL (2001).

¹ Se reportan solamente los sistemas centrales de evaluación de cada país. Algunos países, como Argentina y Brasil poseen sistemas sub-nacionales descentralizados de medición.

² Los grados de educación media se indican con la letra M. Todos los exámenes son basados en una muestra excepto aquéllos marcados con “*” que son censales.

³ L = Lenguaje, M = Matemáticas, CS = Ciencias Sociales, CN = Ciencias Naturales, AA = Aspectos Actitudinales, LE = Lengua Extranjera.

⁴ G = Gobierno (Instancias de alta dirección del sistema como ministerios, secretarías de planeamiento, etc.) U = Usuarios (docentes, directores, alumnos, padres de familia) P = Público en general y medios de comunicación.



Decididamente, hemos entrado en el periodo de la evaluación de la calidad educativa como proceso decisorio de la nueva fase de políticas de la calidad educativa en nuestros países. Pero es preciso señalar que la región se ha sumado a este nuevo periodo sin antes haber iniciado uno franco de mejoramiento y fortalecimiento de la calidad educativa, al margen de los intentos contenidos en los procesos de reforma educativa de las décadas pasadas.

Éste es un aspecto muy importante para tener en cuenta a la hora de efectuar las comparaciones internacionales sobre el rendimiento académico o el logro educativo de los escolares latinoamericanos y caribeños. En el mismo sentido, debe considerarse responsablemente los costos económicos que todo este nuevo proceso conlleva o acarreará y el tipo de aprovechamiento que se piensa conseguir (véase Wolff, 2007).

¿Se abre verdaderamente una nueva oportunidad de mejorar la calidad y eficiencia educativa a partir de este nuevo periodo de concertación política en nuestros países? Aparentemente, las voces más avezadas en la materia coinciden en afirmar que la evaluación de la calidad educativa permitiría a los gobiernos contar con indicadores claros (medibles a través del tiempo y comparables con otras regiones) para diseñar las políticas necesarias que el mejoramiento de la calidad educativa requiere. Claramente el nuevo periodo de la evaluación de la calidad educativa señala un renovado compromiso para el desarrollo de las políticas ligadas a la calidad educativa.

Sin embargo, como siempre que se definen nuevas metas o prioridades, al mismo tiempo se descuidan otras. El riesgo que conlleva la circunstancia de concentrar los esfuerzos en el mejoramiento de la calidad educativa puede hacer perder de vista el necesario avance en las otras prioridades: equidad en el acceso, la permanencia, la conclusión de la escolaridad, etc. Esto lo decimos sólo a título de advertencia, ya que la historia y las experiencias sobre descuidos y olvidos han sido una constante en materia educativa en nuestros países. El desplazamiento de la expansión a la calidad no debe tomarse en términos antagónicos ni como el giro de una prioridad a otra. Muy por el contrario, se deben seguir concentrando los esfuerzos en asegurar una mayor cobertura educativa con criterio de equidad, al mismo tiempo que instru-



mentando políticas de mejoramiento de la calidad educativa. En este punto no puede haber opciones si pretendemos asumir los desafíos y los renovados objetivos que se han planteado en el nuevo contexto social contemporáneo del siglo XXI.

V. ¿QUÉ OCURRE CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS EN LA REGIÓN?

De acuerdo con la mayoría de los estudios realizados hasta el momento sobre el rendimiento académico en el plano internacional (TIMSS, PISA, etc.), los alumnos de los países latinoamericanos y caribeños han obtenido las puntuaciones más bajas (PREAL, 2001 y 2006). Esto indica que nuestros alumnos están en una clara desventaja respecto a los de los países en vías de desarrollo o desarrollados. Por su parte, los estudios realizados en el plano regional también señalan el flagrante retraso de los alumnos en los objetivos de progreso y desarrollo educativo (PREAL, 2001).

De acuerdo con el primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grados de la educación básica (LLECE, 1998) en el que participaron 13 países latinoamericanos y caribeños, los resultados pueden sintetizarse del siguiente modo:



En la prueba de Lenguaje:

- “El análisis realizado indica que en la Región un alto número de alumnos de las muestras de tercer y cuarto grados presentan dificultades en el desarrollo de las competencias comunicativas que sustentan los procesos de comprensión y abstracción de la información contenida en los textos. Así, la mayoría de los estudiantes realizan procesos semánticos básicos y se caracterizan por realizar procesos de lectura en los que prima una comprensión fragmentaria y localizada del texto. Es decir, el estudiante logra identificar eventos, sujetos, palabras; da cuenta de partes de la información contenida en los textos, pero no logra acceder a lecturas en las que se intente responder al porqué se dice lo que se dice y para qué se dice”.

En la prueba de Matemática:

- “Los niños de tercer y cuarto grados de la mayoría de los países que participaron en el Estudio no están asimilando los conocimientos ni desarrollando

las competencias matemáticas según lo esperado, quedándose a un nivel básico de reconocimiento de signos y estructuras, pero con escasa capacidad para resolver problemas matemáticos simples y complejos, y situaciones cotidianas matematizables”.

- “Sólo en un país de la Región (Cuba) los alumnos de tercer y cuarto grados han logrado un desarrollo adecuado de las competencias matemáticas correspondientes al Primer Ciclo de enseñanza básica. En el resto de los países los alumnos tienen, en mayor o menor grado, dificultades para abordar tanto ejercicios usuales y rutinarios de aula, como asimismo situaciones problemas a las que se presentan estructuras aditivas y/o multiplicativas simples y de analizar situaciones reales con el empleo de conceptos y modelos matemáticos”.

En su conjunto:

- “El análisis de los resultados en Lenguaje y Matemática indica que, salvo en Cuba, en los alumnos de tercer y cuarto grados de las muestras de los países que participaron en el Estudio, registran en mayor o menor grado deficiencias en el desarrollo de un aspecto de las competencias comunicativa y matemática. Los niños, en general, aprenden a leer, pero tienen dificultades para comprender el significado y realizar interpretaciones a partir de los textos. Los niños generalmente aprenden números, relaciones numéricas, signos y estructuras matemáticas, pero no son capaces de resolver problemas matemáticos simples o complejos, ni de realizar aplicaciones a las situaciones cotidianas matematizables”.

Fuente: Síntesis del informe LLECE (2001).

Otros datos relevantes:

- “Un hallazgo relevante del Estudio lo constituyen los altos puntajes logrados por estudiantes cubanos en Lenguaje y Matemática y su baja Repitencia. Estos logros se distribuyen de manera relativamente uniforme entre todas las escuelas del país y las diferencias de logro desde la perspectiva del género y de los niveles socioculturales son bajas. La relación, evidente en este caso, entre altos puntajes en Lenguaje y Matemática y Repitencia ocurre también en otros países. Por ejemplo, Argentina y Chile tienen puntajes relativamente altos en Lenguaje y Matemática y baja Repitencia. La mayoría de los países que tienen bajos logros tienen alta Repitencia”.
- “Los análisis del Estudio muestran que hay diferencias significativas entre los resultados de las escuelas públicas y las privadas, pero que tienden a desaparecer cuando las comparaciones se hacen a partir de poblaciones con el mis-

mo Estatus Socio Cultural, y se revierten cuando las comparaciones además se hacen entre alumnos que comparten procesos educativos similares”.

- “Las diferencias de resultados entre niños y niñas son menores. Las niñas tienen mejores puntajes que los niños en Lenguaje, mientras que los niños tienen mejores puntajes que las niñas en Matemática. Sin embargo, la diferencia de las mujeres en Lenguaje es más frecuente que la de Matemáticas. Es de notar que en algunos países, tales como Cuba, Honduras, México y República Dominicana, las niñas tienen resultados más elevados tanto en Lenguaje como en Matemática, aunque las diferencias son significativas sólo para Lenguaje”.
- “Uno de los aspectos más importantes que revela el Estudio es que un buen sistema educativo o una buena escuela, no necesariamente debe ser un sistema o una escuela costosa. Hay muchas escuelas en las cuales las condiciones son desfavorables y que sin embargo tienen resultados destacables. Igual cosa ocurre en muchas escuelas de niveles socioculturales medios y que logran resultados de excelencia. La manera como se interrelacionan los distintos actores en la Escuela es un tema promisorio y que conviene estudiar, pues de la calidad de esas interacciones depende buena parte de los resultados de los alumnos”.
- “Del análisis de gradientes socioculturales se desprenden algunas conclusiones robustas. En primer lugar, es posible afirmar que los factores externos a la Escuela tienen una gran influencia en lo que ocurre en ellas. En conjunto, ellos explican un alto porcentaje de los resultados de los alumnos. Sin embargo, el conjunto de factores seleccionados explica también un porcentaje apreciable, lo que quiere decir que la Escuela sí hace una diferencia en equidad en el nivel de la Región”.
- A pesar del peso de los factores menos tangibles —tales como el clima del aula— en los resultados, invertir en varios factores al mismo tiempo es la mejor manera de mejorar la calidad de la Educación. Sin embargo, es preciso notar que sus impactos varían en el tiempo pues la inversión en insumos materiales es de corto plazo, mientras que la inversión en aspectos inmateriales, que implican cambios de mentalidad, puede tomar mayor tiempo en concretarse”.



Fuente: Síntesis del informe LLECE (2001).

El estudio LLECE no sólo buscó evaluar el rendimiento académico de los alumnos de tercer y cuarto grados de la educación primaria en lengua y matemática, sino también contempló y analizó los “factores asociados” que podrían influir o condicionar dicho rendimiento: la educación preescolar, capital cultural de la familia, características de los docentes, la gestión escolar, entre otros (LLECE, 2000). Al margen de que se reconocen ciertos “factores asociados” como determinantes del rendimiento, el estudio sostiene que existe “un clima favorable para el aprendizaje en el aula” (LLECE, 2001).

Es menester señalar que los resultados del primer estudio LLECE no tuvieron la repercusión deseada, ni a nivel de la elaboración de políticas o cambios educativos ni a nivel de la difusión de la información en el ámbito educativo o social. En cuanto al segundo informe, tampoco se dejó traslucir un gran interés o repercusión por los resultados más allá de Cuba, obviamente (Ferrer y Arregui, 2003).

En comparación, entre las pruebas internacionales y regionales, puede estimarse que si los países latinoamericanos participantes de las evaluaciones internacionales han obtenido los más bajos resultados y entre los países evaluados regionalmente sólo existen algunas diferencias (salvando Cuba), es previsible que de participar todos los países de la región en evaluaciones internacionales, los resultados los ubicarían en los últimos lugares (PREAL, 2001).

Esta hipótesis acaba de ser ratificada parcialmente con los últimos resultados obtenidos por algunos países de la región en las pruebas internacionales recientemente aplicadas. En efecto, países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México han calificado en las últimas posiciones en los resultados Pisa aplicado en 2006. Aparentemente, nada hace suponer que en las próximas evaluaciones tengamos mejores colocaciones. ¿Cómo debemos enfrentar esta situación? Ni más ni menos como lo que hemos venido haciendo durante años, es decir, buscando y tratando de mejorar concienzudamente la educación en nuestros países. ¿Por dónde empezamos? Formulando las preguntas necesarias.



VI. SOBREDETERMINACIONES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

¿A qué se debe el bajo rendimiento académico de los alumnos latinoamericanos? ¿Es responsabilidad de las escuelas y los maestros? ¿Tiene que ver con el origen social de los estudiantes? ¿Con el capital cultural de los padres? ¿Se trata de una dificultad del sistema educativo? ¿Hay factores políticos y económicos en juego?

Es necesario tener en cuenta que no todo el éxito o el fracaso del rendimiento académico de los alumnos se debe al contexto propiamente educativo. En el estudio regional del LLECE (1998) se habla de “factores asociados”. Según Marchesi (2000) existe un conjunto de indicadores de desigualdad social que opera en el contexto educativo y condiciona el éxito o refuerza el fracaso. En esta dirección, se considera que el 60% del rendimiento escolar de los alumnos tiene causas extraescolares, mientras que el 40% restante involucra los aspectos propiamente educativos; dentro de los factores extraescolares se contempla que el nivel educativo de los padres es el indicador más importante del rendimiento escolar, le sigue la capacidad económica de la familia, el tipo de vivienda y la estructura familiar que alberga al alumno, entre otros (véase Gerstenfeld, 1995; Cohen, 2002; Marchesi, 2000).

Si estos porcentajes y estimativas son correctos, las posibilidades de las políticas educativas y las capacidades del sistema educativo para incidir en el rendimiento educativo de los alumnos son limitadas. De alguna manera, la descripción de esta situación refleja cómo la desigualdad social se transforma en desigualdad educativa y contribuye a la reproducción del sistema social establecido (Rivero, 2000; Reimers, 1999 y 2000; Gallegos, 2005).

¿Se puede ampliar el margen de maniobra de las escuelas para mejorar el rendimiento escolar de sus alumnos o indefectiblemente los alumnos más desfavorecidos socialmente tendrán escasas oportunidades educativas? La respuesta es afirmativa, pero de una extrema complejidad y responsabilidad. En este aspecto, si el potencial educativo de los escolares está sobredeterminado por factores extraescolares, donde el capital educativo de los padres y la capacidad económica de la familia limitan ese potencial, es claro que la forma de romper con el circuito de desigualdad inter-



generacional tendrá que confluír en una serie de políticas que no se reducen sólo al ámbito educativo (CEPAL, 2000).

Que esto sea una evidencia empírica incontrastable no quita responsabilidad al sistema educativo, su política, su calidad, su enseñanza, sus maestros, etc. El margen de maniobra que tiene la escuela, si bien es limitado, puede favorecer mucho más de lo que se piensa el logro educativo de los alumnos menos favorecidos socialmente. La manera más factible de mejorar su rendimiento académico es ofreciendo una educación de mayor calidad. Ésta es la responsabilidad de la escuela, mientras que la responsabilidad de ofrecer oportunidades educativas más amplias supone un conjunto de políticas sociales y económicas que exceden los marcos institucionales propiamente educativos.

En nuestra región, se han ensayado diversas acciones tendientes a reducir el impacto de las causas extraescolares y propiamente escolares de los alumnos más desfavorecidos socialmente, como los programas compensatorios o de discriminación positiva (España, 2000; Rivero, 2000; Reimers, 2000). Esto indica que la región cuenta con una experiencia sobre el particular, con lo cual será necesario seguir avanzando en este tipo de políticas, al mismo tiempo que asegurando y fortaleciendo la calidad educativa que reciben los alumnos. Una de las formas y responsabilidades que tiene la escuela para no ser un circuito de retroalimentación de la desigualdad social es a través de una conciencia mayor sobre la calidad educativa que ofrece. Esto es esencial si pensamos a la educación como el motor fundamental del desarrollo social y económico de los países.

VII. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN DE LA FUERZA LABORAL

El mundo es testigo de la mayor cantidad de jóvenes que jamás haya existido en toda la historia. Los jóvenes comprendidos entre los 15 y 24 años de edad representan la mitad de la población mundial y la mayoría se encuentra en los países menos desarrollados o en vías de desarrollo (FNUAP, 1998; UNESCO, 2004b). Esta representación estadística ha dado paso al discurso que considera a los jóvenes como los “actores estratégicos del desarrollo” (CELADE-CEPAL, 2000).



Tradicionalmente se ha caracterizado a la juventud como una etapa de la vida en “moratoria” o en espera de la vida responsable. Sin embargo, hoy es representada como un factor clave del desarrollo social y económico de los países. Esta nueva visión y representación de la juventud ha llevado a repensar el eje de las políticas y los programas destinados a ese grupo etario, además de fijar los renovados marcos de acción que son necesarios llevar a cabo para adecuar el nuevo rol de los jóvenes a las demandas sociales emergentes, revisando tanto sus potencialidades como las dificultades que suelen encontrar en la elaboración de sus proyectos personales (Gallegos, 2004).

Esto que *a priori* representa un dato alentador a la hora de estimar la fuerza laboral con la que contarán las economías de los países menos desarrollados, se transforma en las exigencias y los desafíos educativos que deberán asumir estos países a la hora de formar y preparar a esas jóvenes generaciones, sabiendo que, paradójicamente, los países agraciados por esa suerte de “bono demográfico” o “ventana de oportunidad” son, al mismo tiempo, los que se encuentran más atrasados desde el punto de vista educativo y del desarrollo económico (CEPAL-UNESCO, 2005).

¿La educación es un factor tan importante para el desarrollo económico de los países? Desde hace unos años se viene hablando del próspero ascenso de la economía de los países asiáticos. Hoy esa prosperidad ya es una realidad. Por ejemplo, si reparamos en el caso más sobresaliente, China cuenta con más graduados universitarios (terciarios incluidos) de todo el mundo. Los 2.4 millones de graduados chinos superan a los tres países de la OCDE que más graduados tienen: EUA (1.4), Japón (0.6) y Francia (0.3) (UNESCO, 2007). Hay que añadir que China es uno de los que más población tiene en el mundo y estos indicadores no implican que en ese país no existan contextos de desigualdad o pobreza, así como tampoco que toda su población tenga las mismas oportunidades educativas.

Lo cierto es que la alta tasa de graduación universitaria tiene un impacto sustancial en la economía de cualquier país. En este sentido, es válido suponer que a mayor nivel educativo de la población, mayores serán las posibilidades de ingreso económico para las familias y el desarrollo social del país (BID, 1998).



Ahora bien, qué sucede en los países de la región. De acuerdo con las estimaciones, la fuerza laboral latinoamericana y caribeña tiene, en promedio, menos de seis años de escolaridad. En relación con los patrones internacionales, esta cantidad de años de escolaridad significa dos años menos (Arellano, 2002; PREAL, 2001).

Según lo establecido por algunas instituciones y organismos internacionales, la cantidad de años de escolaridad para superar la pobreza y lograr un impacto social de la educación en el desarrollo de los países es de 12 años (CEPAL, 1997; PRIE, 2002), con lo cual nuestra región tendrá que seguir concentrando los esfuerzos en el camino de la universalización de la educación básica, al mismo tiempo que mejorar la calidad de la misma si piensa formar jóvenes competitivos y con las herramientas necesarias para insertarse laboralmente en el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento y la economía globalizada.

VIII. REFLEXIONES FINALES



Existe un consenso generalizado de que la educación es el medio más importante —y quizás el único— en el que podemos cifrar nuestras esperanzas para el futuro desarrollo de nuestros países; sin embargo, debemos señalar que la educación por sí sola no puede ni debe hacerse la garante de todas las mejoras o todos los cambios que necesitamos como región. En primer lugar, asumir esa responsabilidad sería una soberbia absoluta o cuando menos una gran irresponsabilidad. La educación tiene un límite en cuanto a ofrecer las oportunidades que socialmente no están garantizadas. En este punto es necesario quitarle esa responsabilidad a la escuela para liberarla de una carga que ha venido arrastrando desde hace larga data. Tal vez ese desprendimiento le permita un margen de maniobra mayor en otras cuestiones inherentes a los asuntos propiamente escolares, para dejar la responsabilidad de la elaboración de políticas sociales orientadas a subsanar las desventajas y desigualdades extraescolares a los estados.

En segundo lugar, porque sabemos que la educación también posee sus propias dificultades y problemáticas que aún tiene que resolver. Una de esas problemáticas ha quedado identificada por el nuevo periodo de las políticas internacionales sobre la calidad

educativa y la necesidad de mejorar los sistemas educativos nacionales. Otro más viejo se refiere al consabido aumento en la tasa de matriculación en la educación primaria. A esto se suma la necesidad de avanzar en los años de obligatoriedad escolar circunscritos en el preescolar y el secundario, además de mejorar las trayectorias educativas de los alumnos, es decir, que tengan un acceso a la educación en tiempo y forma, que puedan concluir los ciclos educativos correctamente y sin rezagos y que logren los aprendizajes y competencias necesarias, entre otras cuestiones.

Con todo, es necesario insistir en que la nueva fase de políticas de la calidad educativa no puede ser pensada aislada o unilateralmente, como único criterio orientador de los nuevos planteos educativos de comienzos de siglo XXI. Desde el momento en que el desplazamiento de lo cualitativo por lo cuantitativo parece objetivarse como una prioridad, suelen descuidarse otras prioridades y necesidades. Por eso insistimos en mantener la coherencia política, institucional y de gestión en los pasos a seguir. No desestimamos los procesos de medición y evaluación de la calidad educativa, sino por el contrario, los entendemos como necesarios y fundamentales. Pero debemos advertir que en muchas ocasiones las evaluaciones están más al servicio de legitimar diferencias y desigualdades que al servicio de la orientación y la posible planificación de las políticas para mejorar la calidad educativa.

Es evidente que la educación latinoamericana arrastra un sinnúmero de problemáticas y dificultades de antigua data. Los cambios introducidos por las reformas educativas han sido evaluados parcialmente satisfactorios en algunos casos, mientras que en otros casos todavía resta esperar mayores resultados. Lo cierto es que pasadas dos décadas de iniciadas las reformas educativas en la mayoría de los países de la región, todavía son vastos los problemas por resolver. Esa historicidad no nos tiene que agobiar o desalentar, sino por el contrario, nos debe movilizar e inquietar, como docentes, intelectuales e investigadores interesados y comprometidos con la realidad social de nuestros países y sus causas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, J.** “Competitividad internacional y educación en los países de América Latina y el Caribe”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30, 2002, pp. 63-104.
- BID.** *América Latina frente a la desigualdad*, Washington, BID, 1998.
- Braslavsky, C. y S. Gvirtz.** “Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo”, en *Cuadernos*, núm. 4, Madrid, OEI, 2000, pp. 41-72.
- Caillods, F. y M. Maldonado-Villar.** “Temas asociados a la educación secundaria en América Latina”, en *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 42, 1997, pp. 7-46.
- Carnoy, M.** “La articulación de las reformas educativas en la economía mundial”, en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2001, pp. 111-121.
- Carnoy, M. y C. Moura.** “¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?”, en *Propuesta Educativa*, año 8, núm. 17, 1997, pp. 6-31.
- CELADE-CEPAL.** *Juventud, Población y Desarrollo en América Latina y el Caribe*, Santiago, CELADE-CEPAL, 2000.
- CEPAL.** *La brecha de la equidad*, Santiago, CEPAL, 1997.
- . *La brecha de la equidad: una segunda evaluación*, Santiago, CEPAL, 2000.
- CEPAL-UNESCO.** *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, CEPAL-UNESCO, 2005.
- Cohen, E.** “Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30, 2002, pp. 105-124.
- EPT.** *Educación para todos. ¿Va el mundo por el buen camino?*, UNESCO, 2002.
- . *Educación para todos. Hacia la igualdad entre los sexos*, UNESCO, 2003-2004.
- . *Educación para todos. El imperativo de la calidad*, UNESCO, 2005.

- _____. *Educación para todos. La alfabetización, una cuestión vital*, UNESCO, 2006.
- _____. *Educación para todos. Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia*, UNESCO, 2007.
- España, S.** “Políticas sociales en América Latina. Mitos y realidades”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, 2000, pp. 51-103.
- Fernández, M. R.** “La situación de la educación básica en Iberoamérica: retos para la cooperación internacional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 31, 2003, pp. 145-167.
- Ferrer, G. y P. Arregui.** “Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: criterios para guiar futuras aplicaciones”, Documento de Trabajo, núm. 26, Santiago, PREAL, 2003.
- FNUAP.** *El estado de la población mundial: las nuevas generaciones*, Nueva York, FNUAP, 1998.
- Gajardo, M.** “Reformas educativas en América Latina. Balance de una década”, Documento de Trabajo, núm. 15, Santiago, PREAL, 1999.
- Gallegos, M.** “Los tiempos de la orientación y la elaboración de un proyecto personal”, en *Revista Internacional de Estudios en Educación*, año 4, núm. 1, 2004, pp. 70-78.
- _____. “La educación en Latinoamérica y el Caribe: puntos críticos y utopías”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXV, núms. 1-2, 2005, pp. 7-34.
- García-Huidobro, J.** *Las reformas latinoamericanas de la educación para el siglo XXI*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1998.
- Gerstenfeld, P.** “Comparación regional del impacto de las características del hogar en el logro escolar”, en *Serie Políticas Sociales*, núm. 9, Santiago, CEPAL, 1995.
- Kaufman, R. y J. Nelson.** “Políticas de reforma educativa. Comparación entre países”, Documento de Trabajo, núm. 33, Santiago, PREAL, 2005.
- Krawczyk, N.** “La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos internacionales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, 2002, pp. 627-663.



LLECE. “Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación”, en *Documentos LLECE*. Serie Azul, núm. 2, Santiago, LLECE-OREALC-UNESCO, 1997.

———. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*, Santiago, LLECE-OREALC-UNESCO, 1998.

———. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Segundo Informe, Santiago, LLECE-OREALC-UNESCO, 2000.

———. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Informe Técnico, Santiago, LLECE-OREALC-UNESCO, 2001.

Marchesi, A. “Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, 2000, pp. 135-165.

ONU. *Declaración del Milenio*, Nueva York, ONU, 2000.

ONU-CEPAL. *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe*, Santiago, ONU-CEPAL, 2005.

Ottone, E. “El papel de la educación frente a las nuevas condiciones de productividad y competitividad”, en D. Filmus (comp.). *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*, Buenos Aires, Troquel, 1998.

PREAL. *Quedándonos atrás*, PREAL, 2001.

———. *Cantidad sin calidad*, PREAL, 2006.

PRELAC. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*, Santiago, PRELAC-UNESCO, 2007a.

———. *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, Santiago, PRELAC-UNESCO, 2007b.

PRIE. *Panorama educativo de las Américas*, Santiago, PRIE-OREALC-UNESCO, 2002.

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



- 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.
- . “La buena enseñanza y el éxito de los estudiantes en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 31, 2003, pp. 17-48.
- Rivero, J. H.** “Reforma y desigualdad educativa en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, 2000, pp. 103-135.
- 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.
- Tiana, A. y G. Gil.** “Oportunidades regionales en la participación en estudios comparativos internacionales de evaluación educativa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 28, 2002, pp. 159-193.
- Tiramonti, G.** “Los imperativos de las políticas educativas de los 90”, en *Propuesta Educativa*, año 8, núm. 17, 1997, pp. 39-47.
- Torres, R.** *One decade of education for all: the challenge ahead*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2000.
- UNESCO.** *Marco de Acción Regional. Educación para Todos en las Américas*, Santo Domingo, UNESCO, 2000a.
- . *Marco de Acción Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Dakar, UNESCO, 2000b.
- . *Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA en América Latina y el Caribe)*, Santiago, UNESCO, 2000c.
- . *La conclusión universal de la educación primaria en América Latina: ¿estamos realmente cerca?*, Santiago, UNESCO, 2004a.
- . *Información e Innovación*, núms. 116-117, Ginebra, OEI, 2004b.



_____. *Education Counts. Benchmarking Progress in 19 WEI Countries*, Montreal, UNESCO, 2007.

Villatoro, P. “Hacia la ampliación del segundo objetivo del milenio. Una propuesta para América Latina y el Caribe”, en *Serie Políticas Sociales*, núm. 132, Santiago, CEPAL, 2007.

Wolff, L. “Los costos de las evaluaciones de aprendizaje en América Latina”, Documento de Trabajo, núm. 38, Santiago, PREAL, 2007.

