



DESARROLLO EDUCATIVO EN AMERICA LATINA

TENDENCIAS GLOBALES. DESAFIOS REGIONALES.¹

■■■ Marcela Gajardo²





FLACSO
CHILE

1.- Documento preparado en el marco de las actividades de un convenio de colaboración entre FLACSO Chile y FLACSO México, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el extinto Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México. (INEE).

2.- Marcela Gajardo. Socióloga de la Educación. Graduada de la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile y M.A. en Sociología por la Universidad de Essex, Inglaterra. Cofundadora y exdirectora del PREAL (1995-2014), se ha desempeñado como consultora senior junto a la UNESCO y OEA, el IDRC e IICA en Brasil. Visiting Scholar de la Universidad de Harvard (2015-2016) ha sido miembro y presidenta del Consejo Asesor del Global Education Monitoring Report (GEM) con sede en la UNESCO, Paris (2001-2011). Ex Consejera Especializada del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en México (2014-2019) fue Directora de Planificación y Estudios de la Agencia de Cooperación de Chile (AGCI, 1990-1995) y es autora de numerosos artículos y libros sobre educación y desarrollo, disponibles en línea en www.academia.edu y www.preal.online. Actualmente se desempeña bajo el amparo institucional de FLACSO-Chile.

Indice

Resumen	04
I. TENDENCIAS GLOBALES	05
1. Acceso, permanencia y resultados en condiciones de equidad.	06
2. Equidad en los resultados del aprendizaje y la calidad de la enseñanza.	07
3. Desarrollo y fortalecimiento de la profesión docente.	07
4. Gestión responsable, con foco en los aprendizajes, y al servicio de la calidad y equidad.	08
5. Compromiso estable de la sociedad con el financiamiento y uso efectivo de recursos públicos.	08
II. TENDENCIAS REGIONALES	09
1. Esfuerzos importantes para magros resultados.	13
2. Persisten las brechas entre países y estratos sociales en cada país.	13
3. Lenta mejora de los rendimientos sobre todo para los pobres.	13
4. En lo institucional, existen obstáculos políticos y técnicos que deben superarse.	13
5. El fortalecimiento de las capacidades de gestión, continúa pendiente.	14
6. Formación y desempeño profesional de los maestros.	14
7. El financiamiento, siempre insuficiente.	14
8. La educación por sí sola no es suficiente.	14
III. TENDENCIAS NACIONALES	15
1. Educación en la niñez temprana: avances lentos y poco equitativos	15
2. Educación primaria universal: del desafío del acceso al de la retención escolar	15
3. Educación secundaria y superior: necesidad de expansión y reformas	17
4. Resultados del Aprendizaje: ¿Qué dicen las evaluaciones del logro?	18
5. El peso de la desigual calidad. ¿Qué brechas de equidad es necesario reducir?	22
IV. A modo de conclusiones.	24
V. Referencias Bibliográficas	26

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo examinar, desde una perspectiva regional y a la luz de tendencias globales, las características y resultados de algunas políticas de transformación educativa en América Latina entre los años 90 y 2020.

Esto, a partir de la evidencia que aportan evaluaciones y estudios de políticas y prácticas, información y conocimientos generados en el marco de acuerdos internacionales de colaboración y el monitoreo de agendas emergentes de cambio educativo.

El propósito del ejercicio es triple. Primero, aportar antecedentes para la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa. Segundo, identificar y analizar las buenas prácticas y, tercero, monitorear tendencias que inciden en la dirección del cambio educativo.

El foco está puesto en transformaciones de primera y segunda generación institucionalizadas en un número no menor de países, por una parte. Por otra, en el análisis de modelos emergentes, normas e instrumentos, que facilitan el tránsito hacia una nueva institucionali-

dad y que han cambiado los actuales escenarios de políticas y prácticas formuladas para garantizar equidad y calidad en los resultados del aprendizaje.

La evidencia indica que, en este campo, es difícil generalizar dada la heterogeneidad de situaciones que es dable encontrar en América Latina. No obstante, se considera válido tomar analíticamente, a esta región, como un conjunto de países que comparten semejanzas y diferencias.

La función y los retos del análisis consisten, precisamente, en establecer los elementos comunes tanto al interior de cada país como entre países, agrupándolos según grados de desarrollo educativo y niveles de escolarización medida con base en indicadores de matrícula, retención, resultados, políticas y prácticas, entre otros factores.

Mediante una selección intencionada de políticas y prácticas se buscará establecer generalizaciones mínimas para entender mejor los problemas y debilidades de la educación latinoamericana, su progreso y los retos que, sobre la calidad y equidad, imponen los nuevos desafíos

Palabras clave: cambio educativo; tendencias; reforma de políticas; buenas prácticas; América Latina.

I. TENDENCIAS GLOBALES

El año 2015 se cumplió el plazo para evaluar el logro de las metas globales establecidas por los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) y el programa Educación para Todos (EPT) en varios aspectos del cambio educativo, entre ellos el acceso equitativo a una educación de calidad. Mientras los objetivos educativos de los ODM fueron lograr la enseñanza primaria universal y la equidad de género, especialmente en los niveles básicos del sistema escolar, los objetivos de la EPT apuntaron a ampliar las oportunidades educativas en distintos campos y niveles. Entre ellos:

- Extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente la de los niños socialmente vulnerables y desfavorecidos (Objetivo 1).
- Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo niñas y niños en situaciones difíciles, tengan acceso y puedan completar una enseñanza primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad (Objetivo 2).
- Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida productiva y participación ciudadana (Objetivo 3).
- Otros tres objetivos (Objetivos 4 al 6) remitían al propósito de lograr paridad de género ofreciendo oportunidades a niños y niñas por igual, erradicar el analfabetismo adulto y, ofrecer más y mejor calidad medida con base en los resultados del aprendizaje.

El marco de acción de la agenda Educación 2030 (Incheon, 2015) estableció el Objetivo de Desarrollo Sostenible # 4 (OSD4) para realizar un objetivo universal a cumplir en el período. Al amparo de este objetivo los países del mundo se comprometieron a desarrollar acciones conducentes a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover

aprendizajes para todos a lo largo de la vida”. Siete metas conexas y tres modalidades de aplicación son las que, teóricamente, posibilitarán el logro del objetivo general. Estas incluyen:

- Escolarización completa, gratuita, universal, de calidad al año 2030,
- Cuidado y educación de la niñez primaria y pre-escolar de calidad al año 2030
- Equidad y universalidad de la educación técnico profesional y vocacional al año 2030,
- Equidad y universalidad de la educación superior a la misma fecha,
- Competencias de lectura, escritura y matemáticas para jóvenes y adultos,
- Eliminar disparidades de género y ofrecer iguales oportunidades a poblaciones vulnerables, personas con discapacidades, pueblos indígenas y niños en situación de desventaja.
- Especialmente en el caso de personas con alguna discapacidad, ofrecer instalaciones escolares especiales y aumentar el número de becas y la oferta de maestros calificados para poblaciones en desventaja,
- Garantizar conocimientos teóricos y prácticos para el desarrollo sustentable y la ciudadanía global (E2030, Unesco, 2015, pp. 18 y 19).

Entre fines de los años 50 y los ochenta, la educación en América Latina logró avances de público reconocimiento. La cobertura en todos los niveles se amplió fuertemente. La enseñanza primaria casi se universalizó y la educación secundaria creció correspondientemente. Se amplió el acceso a la educación superior creándose

una variada estructura institucional a nivel secundario. Se formó a un importante contingente de maestros y aumentó el personal académico en los niveles medio y superior. El gasto en educación se incrementó ininterrumpidamente.

Parte importante de este esfuerzo se interrumpió durante los ochenta – la década perdida – cuando quedaron al descubierto los serios y profundos problemas que aquejaban a la educación latinoamericana. Entre ellos, su baja y desigual calidad, falta de equidad, excesiva centralización de la gestión, ineficiencia de las estructuras institucionales y, en general, falta de correspondencia entre la oferta educativa y una creciente demanda por una educación atenta a los requerimientos del entorno y las necesidades del empleo. Hacia comienzos de los años noventa existía un relativo consenso entre todos los sectores interesados en la educación que se asistía al fin de un ciclo de políticas educacionales y se enfrentaba la necesidad de avanzar hacia una nueva etapa de desarrollo educativo.

Un conjunto de desplazamientos, desde un paradigma tradicional basado en la universalización del acceso a las escuelas cedió paso a un modelo de desarrollo educativo basado en principios de calidad medida con base en el progreso de niños y niñas en edad escolar con niveles adecuados de eficiencia y equidad para ofrecer no sólo iguales oportunidades de acceso a la enseñanza sino igualdad en los resultados del aprendizaje.

Acompañaban estos cambios opciones de política para promover estilos descentralizados de gestión, esfuerzos financieros compartidos con el conjunto de la sociedad, flexibilidad curricular y foco en las demandas de la economía y entornos laborales para compatibilizar crecimiento económico, equidad social y democratización política (UNESCO, 1993). Un conjunto de medidas específicas, articuladas entre sí, serían las que permitirían en el mediano y largo plazo asegurar el logro de metas como las siguientes:

Acceso, permanencia y resultados en condiciones de equidad. Pese a ambiciosos esfuerzos de reforma y aumentos importantes del gasto en educación en prácticamente todos los países, el desempeño de muchos sistemas educativos apenas ha mejorado en décadas y se está lejos, aún, de garantizar acceso, permanencia e iguales resultados al egreso de niños y niñas de distinto origen y capital social.

La evidencia internacional producida a partir de estudios y pruebas internacionales son concluyentes respecto de reconocer que más de la mitad de la variación en el rendimiento de los alumnos es atribuible al entorno socioeconómico. En la misma línea, tanto los resultados de pruebas estandarizadas de rendimiento estudiantil como el único estudio regional comparativo sobre logros de aprendizaje en América Latina establece que las disparidades sociales tienen una influencia poderosa en el rendimiento escolar aun cuando factores asociados pueden contribuir significativamente a disminuir la desigual distribución de las oportunidades educativas y las brechas de aprendizaje que resultan de disparidades sociales (Unesco/SERCE, 2009).

Esta realidad, exige persistir en el propósito de perfeccionar algunas políticas o formular nuevos programas que garanticen iguales oportunidades de acceso, permanencia y egreso del sistema escolar asegurando, también, igualdad de oportunidades en los resultados del aprendizaje. Especialmente a niños y niñas de menores recursos que viven en situaciones de vulnerabilidad social. En materia de reformas, la dirección de los cambios indica que es necesario invertir más y mejor en la formulación de políticas públicas de equidad.

Entre ellas, universalizar el derecho a una educación básica de calidad y atender la demanda, real y potencial, en los niveles donde aún se tiene cobertura insuficiente. Según la situación de cada país, para algunos significa concentrar esfuerzos en la educación de los grupos menos favorecidos y desarrollar políticas que compensen las desigualdades de origen desde el pre escolar en adelante. Para otros, consiste en

el mejoramiento de la educación básica, primaria y secundaria, en la ampliación de la cobertura y mejoría de la calidad, pertinencia y relevancia de los niveles medio y superior o en explorar alternativas y mecanismos complementarios de formación para el trabajo y la capacitación profesional.

Equidad en los resultados del aprendizaje y la calidad de la enseñanza. Globalmente existe una preocupación común por la falta de equidad y también por la dudosa calidad de la educación y la enseñanza. Salvo excepciones, en algunas regiones del mundo el desempeño de los alumnos está muy por debajo del países de mayor desarrollo relativo y las brechas equivalen a varios años de escolaridad pese a los esfuerzos realizados por mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje (UNESCO, GEM; 2005, 2015).

Ello queda en evidencia cuando se compara los resultados de los países latinoamericanos con países de la OECD en pruebas internacionales como PISA. Las comparaciones también dan cuenta de fuertes variaciones en el desempeño de las escuelas generando preocupación acerca de los resultados obtenidos en los esfuerzos por disminuir brechas de equidad y equiparar la distribución de las oportunidades de aprendizaje (OECD, 2006, 2009, 2012, 2018). A nivel nacional, los datos de las pruebas de medición de calidad, muestran lentitud en los progresos de la escuela pública e indican que una proporción importante de los niños atendidos por ellas rinden poco, abandonan los estudios sin los conocimientos o competencias necesarias para obtener y conservar un buen empleo o sin la base de destrezas y habilidades personales exigidos por sociedades modernas insertas en un contexto global.

Los problemas del aprendizaje no son de fácil solución.

No se resuelven solo con reformas de gestión sino, también, con reformas pedagógicas que exigen un cambio de foco en las políticas. Falta, en todos los países, una perspectiva sobre cómo pueden, políticas y prácticas, ayudar a los estudiantes a aprender mejor, los docentes a enseñar mejor y las escuelas a ser

más efectivas. Así las cosas, invertir en la mejoría de los aprendizajes como una prioridad de las políticas, requiere de transformaciones curriculares de fondo, formulación de estándares de contenido, desempeño y oportunidades de aprender así como también políticas pedagógicas que incluyan características y roles de educadores y educandos y organización de procesos y ambientes para lograr los resultados esperados. Este desafío recién empieza en los países de América Latina y, en su desarrollo, se deberá incluir como elementos claves tanto el reclutamiento como la formación y el desarrollo de los profesionales de la educación, el fortalecimiento del liderazgo directivo docente para el buen funcionamiento de las escuelas, la participación de los padres y la calidad de la gestión sin descuidar la importancia que el adecuado financiamiento tiene para lograr estos fines.

Desarrollo y fortalecimiento de la profesión docente.

Los sistemas educativos de alto desempeño dejan en evidencia que un buen desarrollo de la profesión docente depende de un conjunto de opciones de política aparentemente simples, pero de difícil implementación. Entre ellas, se mencionan desarrollar sólidos procesos de selección y formación - inicial y continua - mejorar las condiciones de trabajo, pagar buenos sueldos iniciales para atraer talentos a la profesión y manejar cuidadosamente el estatus y la carrera profesional.

En América Latina los esfuerzos se han concentrado mayoritariamente en recuperar la dignificación de la carrera. Aún queda mucho por hacer en cuanto al desarrollo de políticas para atraer candidatos talentosos a la profesión, mejorar la formación, aumentar las exigencias académicas y vincular los contenidos de la formación y el perfeccionamiento docente al conocimiento pedagógico y las prácticas profesionales. Lo mismo respecto de la necesidad de establecer sistemas de incentivos y evaluación por desempeño y crear redes de apoyo y acompañamiento de docentes como se hace en países de mejor desempeño educativo. Los nuevos desafíos obligan a fortalecer este campo de políticas y promover prácticas para mejorar la calidad de los aprendizajes. Desde el punto de vista de la

formación y selección de candidatos de excelencia a la profesión no estaría demás adaptar políticas de países que aciertan con la forma de reclutar a los docentes y que han desarrollado diversos enfoques para ayudarles a mejorar su desempeño, advertirlos acerca de sus puntos débiles, suministrarles conocimientos precisos de mejores prácticas, promover su liderazgo y motivarlos para llevar a cabo las mejoras necesarias en la escuela (SABER, 2011; Danielson, 2011; OECD, 2012; UNESCO, 2013, 2014).

Gestión responsable, con foco en los aprendizajes, y al servicio de la calidad y equidad. Las reformas institucionales y las políticas de descentralización de la gestión no han traído aparejadas políticas de buena gobernanza, programas de formación para la gerencia de las escuelas públicas, ni un debate informado sobre el sentido de los cambios, el porqué de las prioridades o el cómo proceder para lograr los objetivos propuestos. Muchas veces, los cambios en los estilos de gestión y la mayor autonomía de los establecimientos escolares derivaron en problemas asociados a desigualdades de origen, sociales y económicas. En otras oportunidades, se transfirieron responsabilidades sin los necesarios recursos y asistencia técnica para asumirlas en propiedad. Cualquiera sea el caso, los estilos descentralizados de gestión llegaron para quedarse y es cada vez más necesario consolidar y perfeccionar políticas que aciertan y desestimar lo que no dio resultados esperados.

Muchas de las políticas en este campo se inscriben en la agenda inconclusa del cambio educativo. Entre ellas las que apuntan, por ejemplo, a fortalecer capacidades del Estado para perfeccionar políticas, liderar visiones compartidas, equilibrar y controlar el buen uso de recursos otorgados para propósitos de mejorar calidad, equidad y efectividad de las escuelas. Dos opciones de política parecen concentrar los consensos respecto de la orientación futura de estas reformas. La primera, dejar en manos de la administración central el poder para garantizar y velar por la equidad y calidad en la atención educativa y priorizar el gasto hacia los sectores más desfavorecidos.

La segunda, establecer con claridad las competencias de los establecimientos escolares y aportarles recursos – técnicos y financieros – para hacerlas efectivas al tiempo que se fomenta una cultura de rendición de cuentas y se promueve una cultura de la evaluación. Las políticas y programas dirigidos a fortalecer el desarrollo de capacidades gerenciales y liderazgo pedagógico de los directores de establecimiento, al igual que el acompañamiento técnico-pedagógico a los maestros de escuela para minimizar las potenciales consecuencias negativas que la descentralización puede tener sobre equidad, calidad y desempeño docente, debieran supeditarse a estas políticas. Para ello, también, debiera invertirse en la creación de comunidades de aprendizaje y redes de información y comunicación que faciliten la interacción entre actores sociales y niveles diversos de decisión (PREAL, Formas & Reformas de la Educación, 2011; GEM, 2017/18).

Compromiso estable de la sociedad con el financiamiento y uso efectivo de recursos públicos. El tema del financiamiento es uno de los más complejos en la agenda educativa. Sin importar el monto de recursos que la sociedad le asigne a la educación siempre hay nuevas carencias y necesidades no remediadas. De ahí que éste sea un tema abierto al desarrollo de opciones de política e identificación de nuevas fuentes de recursos provenientes de una diversa variedad de agentes, además de los gobiernos tal como lo evidencian informes globales recientes sobre movilización de recursos para la educación y la voluntad política, en países de alto desempeño, de un porcentaje aproximado del 7% del PIB para las políticas y programas del sector (UNESCO/PREAL, 1998 www.preal.online/Libros).

II. TENDENCIAS REGIONALES

En América Latina, las transformaciones educativas, actuales y pasadas, son la culminación de prolongados procesos de formulación e implementación de reformas sociales y políticas que apuntan en la dirección correcta pero no siempre logran los resultados esperados. Al menos cuatro hipótesis se han barajado para explicar esta situación.

La primera se refiere al grado de adecuación de las políticas a los contextos nacionales; la segunda remite a la discontinuidad en las políticas o a la necesidad de profundizar, consolidar o perfeccionar algunas reformas especialmente las que afectan más fuertemente a los actores del sistema. Todavía existe, por ejemplo, una agenda abierta y un debate pendiente sobre el rol del Estado en la educación y el grado hasta el cual debe involucrarse en la conducción de los procesos.

El magisterio necesita salir de la confrontación en que muchas veces se han ubicado sus organizaciones y se requiere de un esfuerzo conjunto del Estado y otros actores sociales para alcanzar acuerdos respecto de la orientación de las reformas, el tipo de instrumentos que se requiere para alcanzar los objetivos deseados y las responsabilidades que cabe a cada cual para lograr los resultados esperados. Las mayores dudas, más que los retos del futuro y la necesidad de las reformas, radica en las expectativas que se tiene sobre el aporte que la

educación y las escuelas pueden hacer a la superación de la pobreza, la competitividad de las naciones, la productividad de las personas y la construcción de democracias más sólidas y estables.

Estas, tal como aparecen en la retórica global y regional y en objetivos y metas de la agenda educativa 2030, son muchas veces desproporcionadas en relación a lo que objetivamente pueden aportar a estos procesos. Una tarea pendiente desde mucho en los países de la región, que escapa al ámbito propiamente educativo y que requiere de transformaciones que trascienden el sector³.

Hasta ahora, y desde una perspectiva regional, los países latinoamericanos han realizado importantes esfuerzos y algún progreso en el cumplimiento de objetivos y metas internacionales, pero no todos lo han hecho al mismo ritmo ni logrado los mismos resultados.

La desigual distribución de las oportunidades educativas y los deficientes resultados de logros de aprendizaje continúan siendo las deudas impagas de las transformaciones y el factor diferenciador con los países de mayor desarrollo relativo. A partir de la evidencia disponible sobre la situación actual y perspectivas de los sistemas de educación pública

3. Se entiende por reformas de políticas o políticas de cambio educativo aquellos intentos de transformación generados e impulsados desde los poderes públicos ya se trate de los gobiernos centrales o estatales, regionales, locales o municipales. No todas las políticas se proponen iguales objetivos. Algunas pueden apuntar a la transformación de uno o más aspectos de los sistemas educativos. Dependiendo del acento en uno u otro aspecto estas pueden incluir:

- *Transformaciones estructurales, que modifican los niveles, etapas o ciclos del sistema y los requisitos para acceder a los mismos, los títulos o certificados que se expiden a su finalización y su valor o efectos académicos.*
- *Cambios curriculares, para establecer, por vía legal y administrativa, una determinada concepción del currículo en relación con lo que se enseña (los contenidos) y cómo y qué se evalúa (metodología y desempeños).*
- *Transformaciones organizativas, que afectan a la organización y estructura de los centros escolares, tanto si se trata de sus órganos de gobierno y gestión como de su organización y estructura académica.*
- *Reformas político-administrativas, que modifican el modo de gobernar, administrar y gestionar los sistemas educativos, bien en lo que corresponde al reparto de competencias entre los diferentes poderes públicos o en relación con los órganos de gestión e inspección de los mismos. Se incluye en esta modalidad los cambios institucionales y las reformas a la legislación y normas establecidas para la mejora de los sistemas educativos.*

pueden identificarse, al menos, siete tendencias propias del desarrollo educativo regional.

- Primero, a pesar de mejoras importantes, miles de niños y niñas siguen sin poder acceder a los cuidados, atención y educación en la primera infancia,
- Segundo, aunque los países latinoamericanos y caribeños han logrado universalizar el acceso a las escuelas, y casi cumplieron el objetivo de ofrecer enseñanza primaria universal, todavía existen niños y niñas sin escolarizar especialmente en las zonas más pobres y apartadas,
- Tercero, muchos jóvenes abandonan los centros escolares sin las competencias básicas que las sociedades modernas requieren y que se adquieren en el primer ciclo de la educación obligatoria,
- Cuarto, aunque América Latina ha reducido significativamente las disparidades de género estas aún se manifiestan especialmente en los niveles superiores de la enseñanza y la distribución de las oportunidades de empleo,
- Quinto, las deficiencias en la calidad de la educación y la enseñanza se aprecia en los resultados de mediciones de logro de aprendizajes que dejan en evidencia el atraso escolar de millones de niños y jóvenes que no logran adquirir las competencias básicas requeridas para desempeñarse en el mundo del trabajo y contribuir al desarrollo, político, económico y social, como ciudadanos informados,
- Sexto, el deterioro de la profesión docente es otro problema endémico de la educación en América Latina. Las políticas docentes no han favorecido la profesionalización de la carrera y raramente ofrecen incentivos que premien el buen desempeño. Los maestros en la mayoría de los países no están preparados para enfrentar los desafíos de la profesión y no cuentan con los apoyos necesarios para fortalecer sus capacidades pedagógicas y de gestión.
- Por último, las condiciones en que se desempeña

la labor magisterial son, definitivamente, precarias según lo indican todos los diagnósticos. Escuelas que no cuentan con las disposiciones mínimas para asegurar logros de aprendizaje y facilitar el desempeño docente. Materiales insuficientes, y muchas veces desactualizados, y falta de espacios y equipamientos para acceder a los beneficios del mundo digital no hacen más que agravar la situación, especialmente de las escuelas públicas responsables de garantizar el derecho ciudadano de niños y niñas a una educación de calidad, equitativa, pertinente y relevante.

En lo específicamente referido al rendimiento del sistema escolar los mayores problemas se reflejan en:

- Avance lento y desigual en la educación pre escolar y políticas de atención en la niñez temprana,
- Imposibilidad práctica de incluir a los excluidos al sistema escolar y lograr la meta de una educación primaria universal de calidad,
- Necesidad urgente de expandir y mejorar la educación secundaria,
- Dificultades para ofrecer una educación, pertinente y relevante, que responda a las complejas exigencias de desarrollar habilidades básicas para el ejercicio ciudadano y desempeño productivo de jóvenes y adultos,
- Lograr la paridad de género pendiente con los jóvenes,
- Mejorar sustantivamente los resultados del aprendizaje y disminuir las brechas de logro educativo,
- Fortalecer el desarrollo profesional docente mejorando la idoneidad profesional de maestros y directivos mediante una mejor formación inicial y continua, mejores condiciones de trabajo y mejores políticas de apoyo al buen desempeño (Panorama educativo de América Latina, 2019, www.preal.online/tendencias).

En la dirección de disminuir las brechas de equidad y disparidades sociales se ubica un número importante de transformaciones educativas que compatibilizan requerimientos del desarrollo económico, la equidad

social y la democratización política mediante reformas e intervenciones en cuatro grandes dominios, según se lo ilustra en el gráfico a seguir:

TENDENCIAS DEL CAMBIO EDUCATIVO

Globales, Regionales, Nacionales.

Políticas & Prácticas: Equidad, Calidad, Paridad, Relevancia, Pertinencia.

DOMINIO	DOMINIO
Gobernanza Responsable del Sistema Educativo	Efectividad y Mejora Escolar.
Foco: Institucionalidad/Sistema/Rendición Cuentas	Foco: Escuelas/Cultura/Calidad de los Aprendizajes
I. Mejora de capacidades de gestión	II. Mejora y Gestión Pedagógica
Reformas legales e institucionales	Desarrollo Profesional Docente
Autonomía y Gestión descentralizada	Liderazgo centrado en escuelas
Estándares y Evaluaciones	Currículo, Innovación Pedagógica
Sistemas de Información para la Gestión	Cultura de Evaluación (Accountability)
Sistemas Nacionales de Medición Logros	Evaluación de Desempeño
Políticas focalizadas para sectores vulnerables	Alianzas público privadas
Promoción y Coordinación de Redes	Comunidades de Aprendizaje
DOMINIO	DOMINIO
Desarrollo Profesional & Liderazgo Docente	Innovación Capacidades de Investigación
Foco: Procesos enseñanza-aprendizaje	Foco: Generación de conocimientos
III. Equidad en los resultados	IV. Buenas Políticas. Mejores Prácticas.
Políticas de reclutamiento e ingreso	Investigación Aplicada & Análisis Políticas
Formación inicial y continua	Pilotos e Innovaciones
Carrera e Incentivos	Formulación e implementación de políticas
Apoyos, Seguimiento & Evaluaciones	Monitoreo, Evaluación y Divulgación

Fuente: Elaboración propia. M. Gajardo, (2017). Reforming Education in Latin America. FLACSO/Harvard University, FLACSO Chile, U. de Harvard, DRCLAS, Santiago, Chile y Panorama Educativo de América Latina, www.preal.online/tendencias

Según sus respectivas funcionalidades los dominios pueden caracterizarse de la manera siguiente:

- El dominio para una gobernanza responsable del sistema educativo incluye cambios institucionales, reorganizaciones del sistema escolar pero, sobre todo, directrices voluntarias para alinear las reformas de política con las prioridades y requerimientos del desarrollo nacional.
- El de las políticas de mejora de calidad y equidad, incluyen políticas y programas de expansión y mejora del acceso a la educación pre escolar, recuperación de infraestructura y equipamiento escolar en los niveles básicos así como medidas y decisiones conducentes a reducir la desigual distribución de oportunidades, mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje en todos los niveles de la enseñanza,
- El dominio de las políticas docentes para lograr equidad en el acceso y calidad en los resultados del aprendizaje tiene que ver con aquellas decisiones que posibilitan contar con candidatos y profesionales idóneos para el desempeño de la profesión. Incluye el perfeccionamiento regular de las políticas de formación, inicial y continua, las relacionadas con el ingreso y progreso en el desempeño profesional y los apoyos requeridos para facilitarlos,
- El dominio de las políticas y prácticas de evaluación, que incluyen la evaluación de logros o resultados del aprendizaje y evaluaciones de desempeño docente, y se entienden como un aporte a la mejora de la educación y la enseñanza, la creación de mecanismos de rendición de cuentas, el desarrollo de modelos educativos basados en principios de equidad y calidad, la formulación de parámetros curriculares, la adopción de marcos para la buena enseñanza y el buen desempeño así como la toma de decisiones conducentes a la mejora de la gestión en las escuelas y el perfeccionamiento de instrumentos de medición para la toma de decisiones sobre opciones de política para una gestión escolar de calidad (INEE, 2016, 2017, 2018).

Según el Índice de Desarrollo Educativo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (GEM, 2005, 2015) son varios los países que se encuentran rezagados respecto del cumplimiento de estas y otras metas establecidas en foros mundiales y regionales. Los países de menor desarrollo relativo e ingresos bajos (como **Haití, Nicaragua y Guatemala**), por ejemplo, todavía deben universalizar la cobertura en primaria y mejorar los logros de aprendizaje en todos los niveles del sistema educativo.

Países de ingresos medios y reformas avanzadas (como los del **cono sur** y algunos de la **subregión andina**) enfrentan desafíos pendientes para aumentar la cobertura en los niveles secundario o medio, mejorar la calidad y, en general, incluir a los excluidos, reducir desigualdades y mejorar los logros de aprendizaje en todos los niveles, sobre todo entre niños y niñas de sectores pobres. Dentro de la heterogeneidad de situaciones, evidencia reciente sobre las tendencias del desarrollo educativo en América Latina (IIEP, 2010, 2018) identifican cinco grupos de países que coexisten en América Latina, a saber:

1. Un primer grupo, con alto egreso en los niveles primario y secundario está compuesto por **Argentina, Chile y Perú**.
2. Un segundo grupo, con egresos altos en primaria y medio en secundaria está compuesto por **Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México y Panamá**.
3. El tercer grupo de países se mueve en un escenario de alto egreso en el nivel primario y bajo en el secundario y lo conforman **Paraguay y Uruguay**.
4. **República Dominicana y El Salvador** son los países que se mueven en un cuarto escenario de egreso medio en el nivel primario y secundario.
5. El quinto grupo lo conforman tres países centroamericanos (**Honduras, Guatemala y Nicaragua**) con atraso escolar por ingreso tardío a la escuela, egresos medios en el nivel primario y bajo egreso en el

secundario (IIPE, 2010; INEE/IIPE, 2018)

Esfuerzos importantes para magros resultados. En todos los países, independientemente de su nivel de ingreso y grado de desarrollo relativo, siguen pendientes los desafíos que dicen relación con la mejora de las capacidades requeridas como base de sistemas descentralizados de gestión, sobre todo de la educación pública, y el aumento de recursos financieros para compensar desigualdades sociales y territoriales. Aún se requiere de políticas de asignación del gasto público e identificación de opciones de política que permitan invertir más en la escolarización de los niños desfavorecidos, incrementar los recursos destinados a la atención y educación de la primera infancia, mejorar la calidad de la enseñanza y, en especial, introducir cambios en la formación inicial y condiciones de trabajo como forma de atraer a la docencia a candidatos competentes capaces de construir escuelas públicas de calidad con climas escolares que faciliten aprendizajes efectivos.

Persisten las brechas entre países y estratos sociales en cada país. Aun cuando en las últimas décadas han mejorado los niveles educativos de la población, el progreso ha sido lento. Si bien el acceso es prácticamente universal en el nivel primario de la enseñanza, disminuye a medida que se acerca a los niveles secundario y superior. La desproporción entre los grupos de educación primaria y secundaria es un rasgo que distingue a América Latina de cualquier otra región del mundo. Esta es la región donde más elevada es la proporción de trabajadores con educación primaria y donde más reducida es la proporción de trabajadores con estudios secundarios (PREAL, 2001, 2010, 2015)

Lenta mejora de los rendimientos sobre todo para los pobres. Los resultados de las pruebas estandarizadas de logros de aprendizaje, nacionales, regionales y globales, muestran lentitud en el progreso y persistentes brechas de equidad en los logros, especialmente aquellos que alcanzan los niños de familias pobres. Los resultados de las pruebas nacionales indican que una proporción importante de los niños que asisten a

establecimientos escolares rinden poco o abandonan los estudios sin los conocimientos o las competencias necesarias para obtener y conservar un buen empleo o fortalecer habilidades sociales exigidas por las sociedades modernas. Los resultados obtenidos por los países latinoamericanos que participan de las pruebas PISA demuestran logros educativos insuficientes en todas las materias que mide este instrumento. No hay indicadores que sugieran avances en plazos razonables y lo que se observa es más bien, un estancamiento que se atribuye, por una parte, a climas escolares poco propicios para el aprendizaje y, por otra, a la formación inicial de los maestros que no genera grandes cambios al interior de las salas de clase.

En lo institucional, existen obstáculos políticos y técnicos que deben superarse. Si bien los cambios institucionales han traído consigo sistemas más desconcentrados, descentralización curricular y pedagógica, avances en la autonomía financiera y administrativa en las escuelas y modernización de la gestión ministerial, persisten obstáculos políticos en áreas difíciles de transformar, generalmente relacionadas con la gobernanza del sistema educativo en sus distintos componentes, que incluyen desde las normas y directrices que orientan las transformaciones, la formulación de estándares de contenido, desempeño y oportunidades de aprendizaje hasta la rendición de cuentas y responsabilidad por los resultados.

En el campo de las transformaciones institucionales los obstáculos más frecuentes se relacionan, con falta de competencias humanas e instituciones capaces. También con la ausencia de redes eficientes de información y comunicación para facilitar la interacción entre actores. Políticamente, se relaciona con las fuerzas que actúan en oposición al cambio sea por cuestiones de intereses corporativos o institucionales, sea por los efectos que pueden tener algunos cambios sobre sus conquistas sociales o estilos de gestión. Entre las fuerzas políticas que inciden, a favor y en contra, de los cambios propuestos se mencionan las propias instituciones de gobierno y sus prioridades, los gremios docentes y las burocracias centrales y locales (UNESCO/GEM, 2017/18).

El fortalecimiento de las capacidades de gestión continúa pendiente. Los estilos descentralizados de gestión en los países latinoamericanos son una megatendencia donde aún existen múltiples espacios para perfeccionar políticas, formular estrategias o profundizar estos procesos. Entre ellos, las actuales tendencias apuestan firmemente a un fortalecimiento del liderazgo directivo y docente, la formulación de estrategias de mejora escolar y la promoción de una mayor participación de la comunidad y los padres de familia en el gobierno de los establecimientos.

Esto requiere de renovados esfuerzos por mejorar las capacidades de gestión e invertir en cambios organizacionales que incluyan políticas de capacitación para la gerencia de políticas públicas y promuevan debates informados sobre el sentido de los cambios, el porqué de las prioridades o el cómo proceder para lograr los objetivos propuestos evitando que cambios en los estilos de gestión y mayor autonomía de los centros escolares deriven en problemas que se asocian a la desigualdad frente a variables sociales y económicas. U otros, financieros, que se asocian a la transferencia de responsabilidades sin los necesarios recursos y asistencia técnica para asumirlas en propiedad.

Formación y desempeño profesional de los maestros.

Es otro de los temas recurrentes en el escenario actual de las políticas educativas y tema pendiente en la agenda inconclusa de las reformas. Los avances son lentos dadas las resistencias del gremio a las opciones de política en curso, por una parte. Por otra, son todavía pocos los instrumentos aplicados para ofrecer condiciones de trabajo dignas y poder reclamar, a cambio, eficiencia en la operación del sistema y excelencia en los resultados del aprendizaje. Aunque pocas, existen reformas para vincular remuneraciones y beneficios a indicadores de desempeño y logro educacional. Se han creado premios e incentivos no monetarios (como intercambios y premios a la excelencia) para estimular el buen desempeño individual. Hoy se acepta mejor las evaluaciones de rendimiento y hay buenos indicios respecto de las políticas de selección y contratación de docentes particularmente en los establecimientos que operan con mayor autonomía para tales efectos.

Aunque lentamente, también se empieza a invertir en una reformulación de la formación inicial y continua de maestros y se mejoran los sistemas de ingreso y selección de postulantes a la carrera magisterial lo que, en el largo plazo, puede incidir positivamente en la conformación de un cuerpo profesional acorde con las nuevas realidades institucionales y los actuales requerimientos a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El financiamiento, siempre insuficiente. Aun cuando una de las recomendaciones frecuentes respecto del financiamiento consiste en sostener la necesidad de mantener el crecimiento de la inversión, pública y privada, en educación hasta alcanzar un recomendado 7% del producto, también se recomienda elevar el gasto por alumno a niveles más cercanos a lo que invierten los países desarrollados y de industrialización reciente y explorar nuevas alternativas financieras entre actores privados. Lentamente, se avanza en esta dirección y algunas de las experiencias en curso ofrecen lecciones valiosas al respecto. Sin embargo, aún falta en materia de probar nuevas formas de financiar la educación y potenciar lo que se tiene con una mejor administración.

La educación por sí sola no es suficiente. Las expectativas que actualmente se tiene sobre el aporte que la educación, formal y no formal, pueden hacer a la superación de la pobreza, a la competitividad de las naciones, la productividad de las personas y la construcción de democracias sólidas y estables son, muchas veces, desproporcionadas en relación a lo que objetivamente puede aportar a estos procesos. Sin políticas que ataquen integralmente estos problemas se hace difícil lograr objetivos de equidad y se perderá parte de los esfuerzos realizados por mejorar la calidad, la gestión y eficiencia del sistema educativo en su conjunto. Una tarea pendiente desde mucho en los países de la región, que escapa al ámbito propiamente educativo y que requiere de transformaciones que trascienden al sector. Un tema, sin embargo, sobre el que se debe llamar la atención para evitar expectativas falsas y para explicar, en parte, resultados insatisfactorios en procesos, recientes y pasados, de transformación educativa.

III. TENDENCIAS NACIONALES

Existen indicios que América Latina progresa en el cumplimiento de los objetivos de la agenda global del desarrollo educativo pero no todos los países lo hacen al mismo ritmo. Debido a la heterogeneidad entre países en momentos claves de la escolarización, varios de ellos no han podido cumplir a plenitud con las metas acordadas al 2015, especialmente en lo concerniente a la mejora de la calidad de la enseñanza y la disminución de brechas de equidad en los resultados del aprendizaje (Jomtien, 1990, Dakar, 2000).

Otros, de menor desarrollo relativo, no superaron la barrera de universalizar una educación primaria de calidad o expandir el nivel pre escolar para sentar bases sólidas de aprendizaje en los niveles primario y secundario. Todos, sin embargo, destacan por haber logrado reducir las desigualdades de género, especialmente en los niveles primario y secundario.

Persisten, sin embargo, las desigualdades entre grupos sociales que continúan imponiendo tremendos desafíos cuando se trata de asegurar iguales oportunidades de acceso, permanencia y resultados a los sectores menos favorecidos o segmentos de la población que viven y trabajan en condiciones de pobreza. Visto por niveles los principales problemas educativos en los países latinoamericanos, según indicadores de avance al año 2010, se definían en los términos que se indican a continuación: (GEM, 2005, 2015, 2019; UNESCO/OREALC, 2013; www.preal.online/tendencias-regionales).

1. Educación en la niñez temprana: avances lentos y poco equitativos.

Acceso y cobertura en el nivel preescolar se han expandido lentamente en los países de América Latina y el Caribe y existe una evidente heterogeneidad de situaciones nacionales. La disparidad en el acceso al

nivel preescolar perjudica más fuertemente a los niños de familias de bajos ingresos, rurales e indígenas. En algunos países menos del 60% de los niños del quintil de menores ingresos asiste a programas de preescolar mientras en otros lo hace el 90% de sus pares del quintil más rico observándose diferencias de hasta 30 puntos porcentuales en el acceso a servicios educativos según el nivel socioeconómico familiar (Unesco/OREALC, 2013)

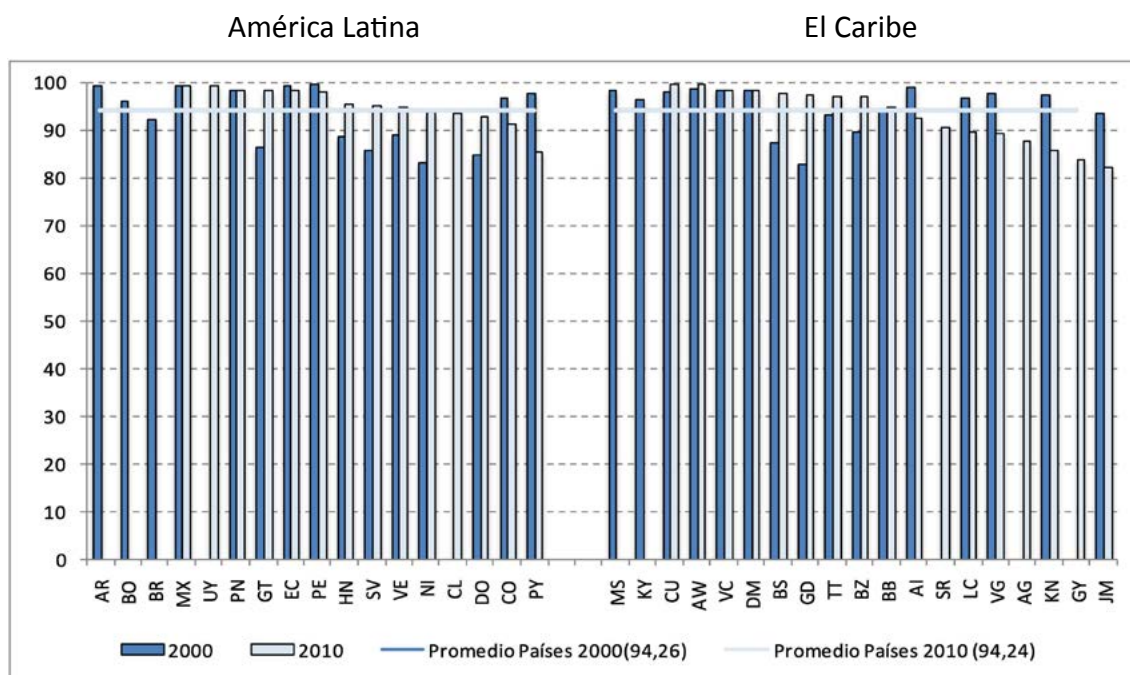
2. Educación primaria universal: del desafío del acceso al de la retención escolar.

Aunque los países de América Latina y el Caribe están muy cerca de la meta de la universalización de la educación primaria, este aún no es un objetivo logrado. De hecho, al año 2000 los países exhibían una tasa neta ajustada de matrícula promedio de 96% en el nivel primario, muy cercana a la lograda por países de ingresos medios y altos.

Sin embargo, un panorama regional desbalanceado y de fuertes contrastes hace que el objetivo del derecho a una educación primaria universal, pública y gratuita, no pueda lograrse aún en la región. Si bien, algunos países, aumentaron en diez o más puntos porcentuales la escolarización en este nivel educativo otros disminuyeron en forma significativa su tasa de matrícula. Las tasas de repitencia y deserción en primaria muestran una tendencia a la baja.

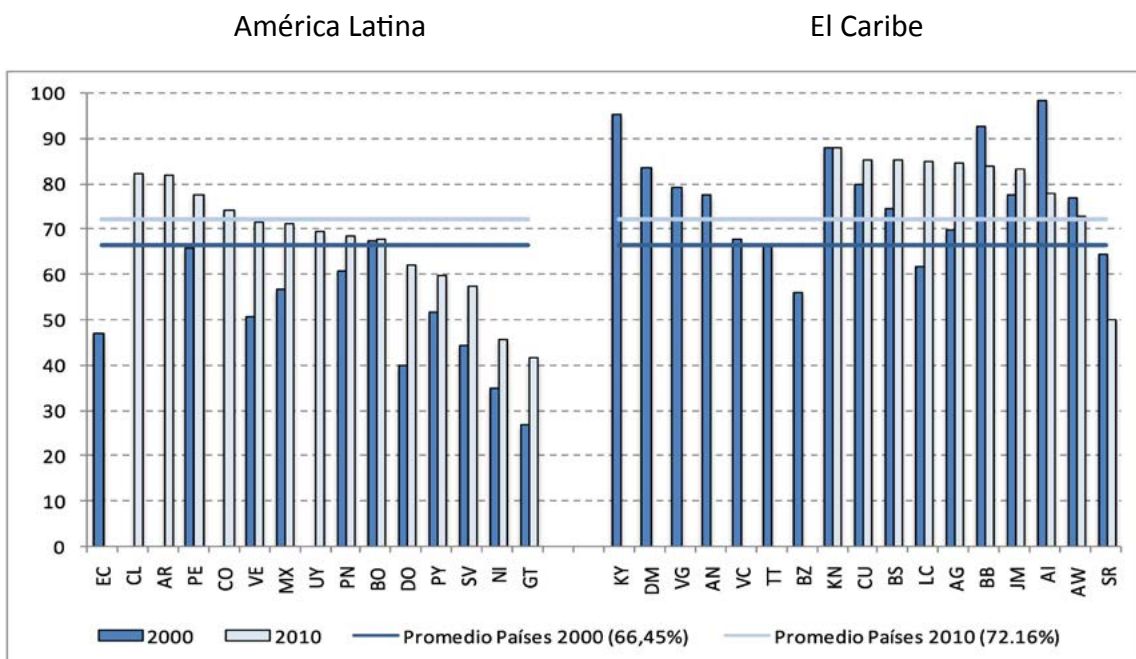
Con todo, las desigualdades en la región son significativas: en países de ingresos medios y mayor desarrollo relativo, la tasa de deserción fue baja mientras en los de menores ingresos se ubicó en niveles medios y altos.

TASA NETA AJUSTADA DE MATRÍCULA EN EDUCACIÓN PRIMARIA



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS. Cfr. Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación de Calidad el 2015, Unesco/OREALC, 2013.

TASA NETA DE MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (TODOS LOS PROGRAMAS) (32 PAÍSES INCLUIDOS, EN %).



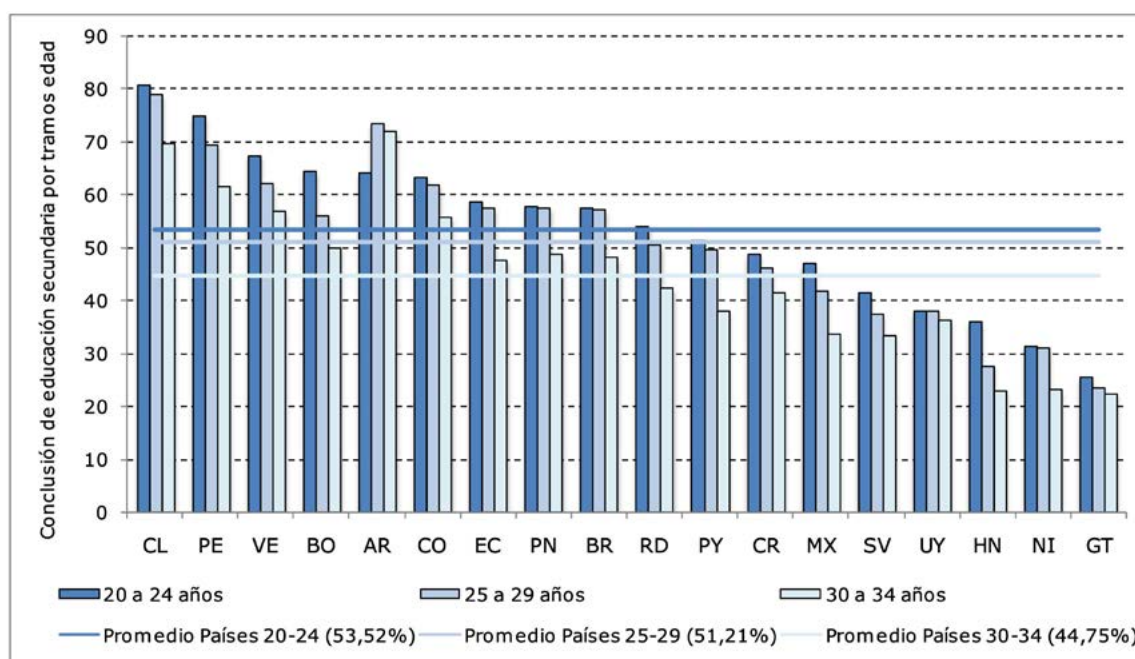
Fuente: Base de datos UNESCO-UIS. Cfr. Unesco/Orealc, Op.cit., 2013.

3. Educación secundaria y superior: necesidad de expansión y reformas

Si bien la educación secundaria se ha expandido levemente en la región hay indicios de una desaceleración en el incremento de la población joven que completa este ciclo. La cobertura de la educación secundaria alcanzó sólo niveles intermedios y, salvo excepciones, no experimentó avances relevantes

durante décadas pasadas. Existe, sin embargo, una heterogeneidad de situaciones: desde países que experimentaron importantes retrocesos en la cobertura de este nivel educativo hasta países donde poco más de la mitad de los jóvenes de 20 a 24 años había completado la secundaria, existiendo gran disparidad según ingresos de las familias.

CONCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGÚN TRAMOS DE EDAD (POBLACIÓN TOTAL) (18 PAÍSES INCLUIDOS)



Fuente: Base de datos CEPAL. Cfr. Unesco/OREALC, 2013.

En cuanto a la educación superior, la importante expansión experimentada en la década pasada ha resultado desigualmente distribuida en la población. Mientras la conclusión de estudios terciarios en jóvenes del quintil de más bajos ingresos en los países de América Latina continuaba siendo extremadamente baja se elevaba considerablemente en el caso de jóvenes provenientes de familias del quintil más rico de la población.

La mayoría de los países han atendido a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes desarrollando principalmente la enseñanza secundaria y la enseñanza superior formales. Sin embargo, las encuestas de hogares muestran que la educación no formal constituye la vía principal para el aprendizaje de muchos jóvenes y adultos desfavorecidos en algunos de los países más pobres del mundo, por lo que se requiere, también, repensar cómo abordar la educación en estos niveles.

4. Resultados del Aprendizaje: ¿Qué dicen las evaluaciones de logro?

El aprendizaje es lento y el logro desigual. Los logros de aprendizaje de los alumnos de educación primaria y secundaria se miden con base en estándares de contenido, desempeño y oportunidades de aprendizaje a través de los sistemas nacionales de medición de la calidad, hoy funcionando con relativo éxito en todos los países (Ferrer, 2010). Internacionalmente han sido medidos por la prueba PISA, una evaluación que aplica la OECD para evaluar a sus países miembros y a quiénes se interesen en participar en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias.

Esta proporciona un estándar de comparación externo para América Latina y el Caribe pero sólo para un grupo pequeño de países. En la medición del año 2018, los países latinoamericanos que participaron de la prueba fueron 9 en total (Argentina, Brasil, Costa Rica, Colombia, Chile Uruguay, México, Perú, y Chile). Al igual que en la medición anterior, el año 2015, las moderadas mejoras de Chile, hicieron que pasara a liderar los resultados de todos los países de la región en Lenguaje y Ciencias compartiendo con Uruguay, el primer lugar en matemáticas.

En conjunto, sin embargo, los países latinoamericanos, sin excepción, se ubicaron bajo el promedio de los países de la OECD en las tres asignaturas evaluadas. Muy por encima del promedio OECD se ubicaron los países asiáticos en matemáticas y ciencias mientras Finlandia se mantuvo como un referente de nivel mundial en ciencias (OECD: 2012). De acuerdo a los resultados de PISA-2009, en promedio en los nueve países latinoamericanos participantes, un 58% de los alumnos en matemáticas, un 45% en lectura y un 48% en ciencias, no demostró haber alcanzado el nivel II de desempeño, considerado un piso mínimo de logro en cada asignatura evaluada.

Como punto de comparación, en promedio en la OECD, la fracción de alumnos que no alcanzó este nivel de desempeño fue de 22% en matemática, 19% en lectura y 18% en ciencias. En general, en los países latinoamericanos la proporción de alumnos de bajo

desempeño en las diferentes disciplinas fue dos a tres veces superior que la de los países de la OECD. Los resultados de PISA-2009, confirman la importancia de la condición socioeconómica familiar en el logro escolar; sin embargo, el peso que esta desigualdad tiene sobre el desempeño de los estudiantes variaba sensiblemente entre países (OECD, 2010). En la versión PISA 2018, no sólo se verificó que, desde el 2009, los resultados en la prueba se habían estancado sino que se destacó a docentes y la calidad de la docencia como claves entre los varios factores que inciden en los logros educativos y su equidad (OECD, 2019).

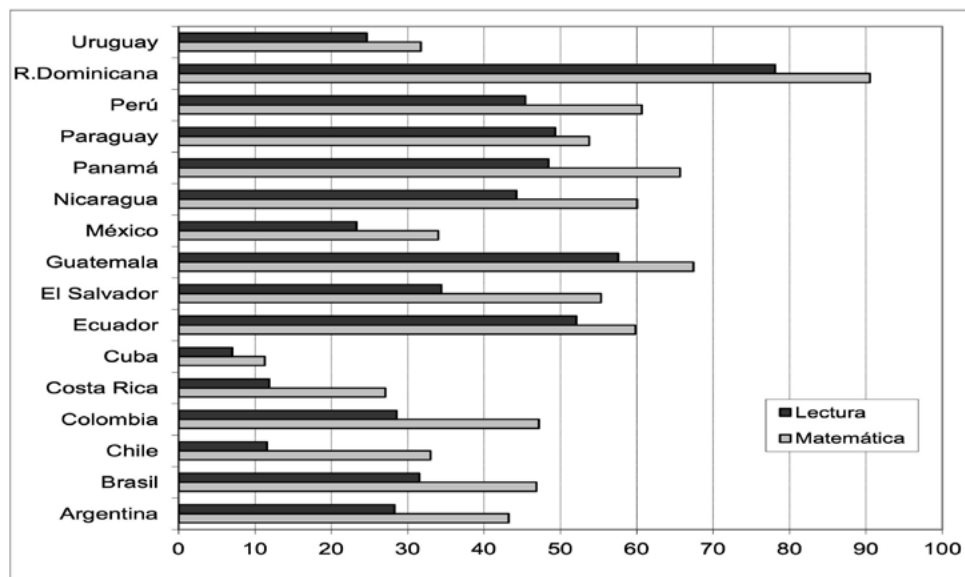
Persisten las brechas de equidad en los resultados del aprendizaje. Datos de la única prueba regional de medición de logros de aprendizaje (SERCE; TERCE), en las que participaron 16 países de América Latina y el Caribe, uno de cada dos alumnos de tercer grado en matemáticas, y uno de cada tres en lectura, no había alcanzado el nivel II de desempeño, considerado un piso de logro básico. Las desigualdades entre países fueron muy pronunciadas. Los datos del SERCE dejaron ver que si bien el 7% de los alumnos de tercer grado en Cuba no alcanzó el nivel II de desempeño, en Panamá esta proporción llegó al 49% y en República Dominicana, al 78%.

Las diferencias encontradas en matemáticas fueron incluso mayores (Unesco/OREALC, 2006, 2013). La evidencia disponible también indica que los países latinoamericanos varían significativamente en el grado en que sus sistemas escolares reducen o amplifican las desigualdades de logro académico entre alumnos de diferente género, nivel socioeconómico, etnia o zona de residencia, sugiriendo que la calidad de las condiciones y procesos educativos puede hacer una enorme diferencia en reducir las desigualdades.

Siguiendo pautas y lecciones de países de mayor desarrollo relativo y compromisos adoptados en grandes foros internacionales (EFA, 2000; GMR, 2000, 2014, 2015, ODS4, Incheon, 2015) la agenda del cambio mantiene los conceptos de calidad (definida como mejores resultados en términos de aprendizaje escolar, trabajo productivo y actitudes sociales);

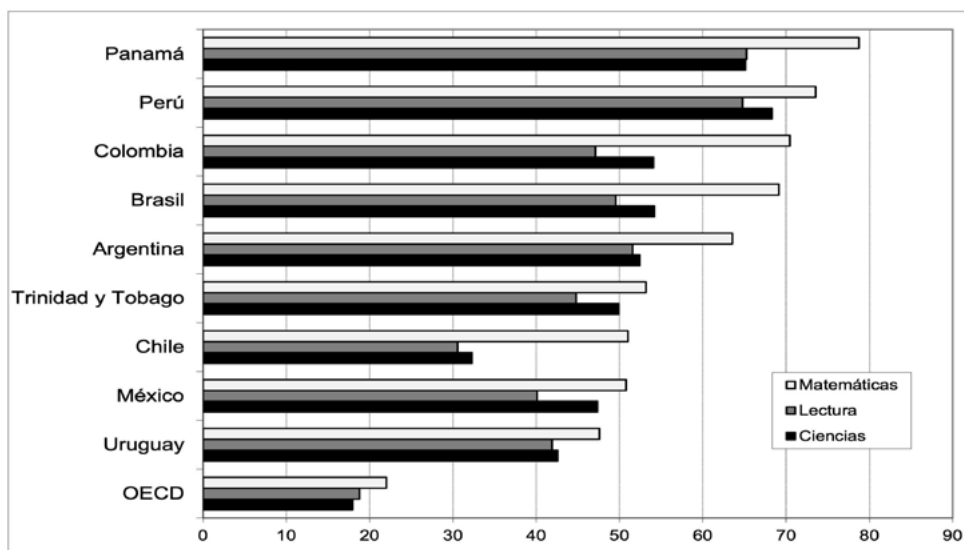
eficiencia (entendida como mejoría del rendimiento interno de los sistemas escolares y mejor uso de los recursos disponibles) y equidad, (conceptualizada como inclusión, participación y atención prioritaria de los grupos excluidos (PREAL, 1999, 2003, 2011 www.preal.online/Enlaces/Libros).

ALUMNOS DE TERCER GRADO QUE NO ALCANZARON EL NIVEL DE DESEMPEÑO II EN LECTURA Y MATEMÁTICAS EN LA PRUEBA SERCE-2006, EN % (16 PAÍSES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO)



Fuente: LLECE UNESCO, 2006, 2009 Cfr. en UNESCO/OREALC., 2013, Op.cit.

ALUMNOS DE 15 AÑOS QUE NO ALCANZARON EL NIVEL DE DESEMPEÑO II EN LECTURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS EN LA PRUEBA PISA-2009, EN % (9 PAÍSES LATINOAMERICANOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO Y PROMEDIO OECD)



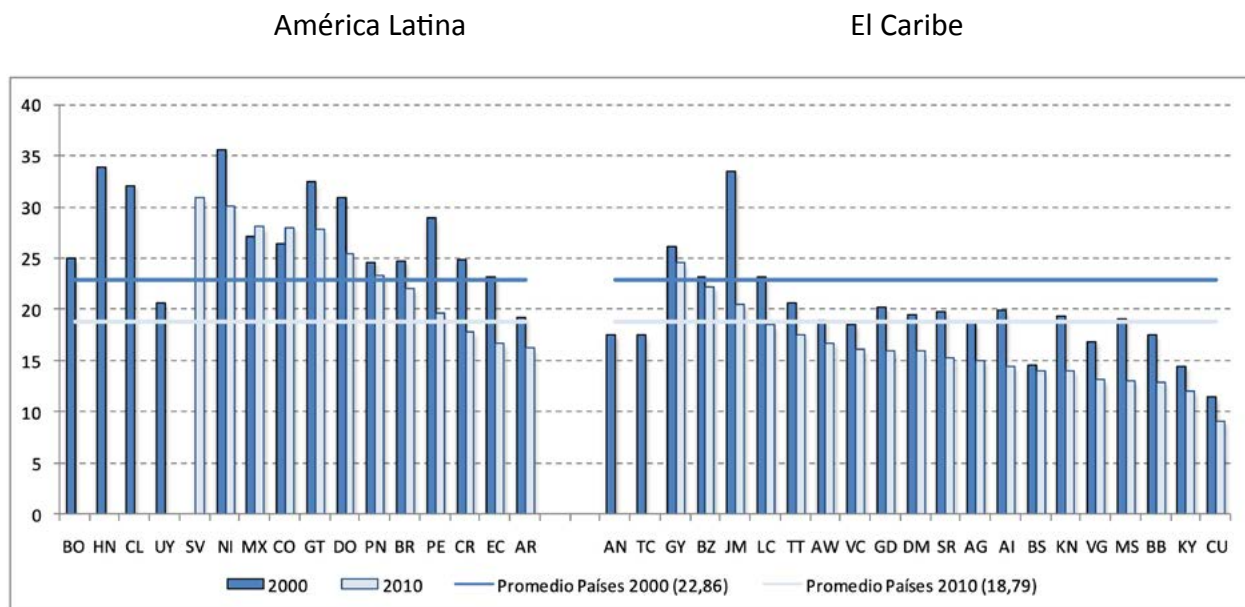
Fuente: LLECE UNESCO, 2006, 2009 Cfr. en UNESCO/OREALC., 2013, Op.cit.

Docentes: actores claves en asegurar logros de aprendizaje. Conforme evidencia de la UNESCO (2011, 2012, 2014) respecto de la disponibilidad de maestros y número de alumnos en sala de aulas, América Latina y el Caribe presentaba en 2010 una situación intermedia, cercana al promedio al compararla con las demás regiones del mundo, tanto en educación primaria (19 alumnos por profesor) como secundaria (16 alumnos por profesor).

Si bien hacia el 2010, el 78% de quienes ejercían la docencia en primaria y el 70% en secundaria contaban con formación docente certificada existían marcados contrastes en el nivel de profesionalización de la docencia. En algunos países, la proporción de profesores certificados, tanto en primaria como en secundaria, alcanzaba la mitad del cuerpo docente, mientras en otros superaba el 90%. En varios países, a excepción de Cuba, entre un quinto y la mitad de los profesores no estaba certificado para ejercer como docente y, en general, los requisitos de certificación tendían a ser bajos en todos los países: en algunos, la formación docente se extendía por uno o dos años; en otros se

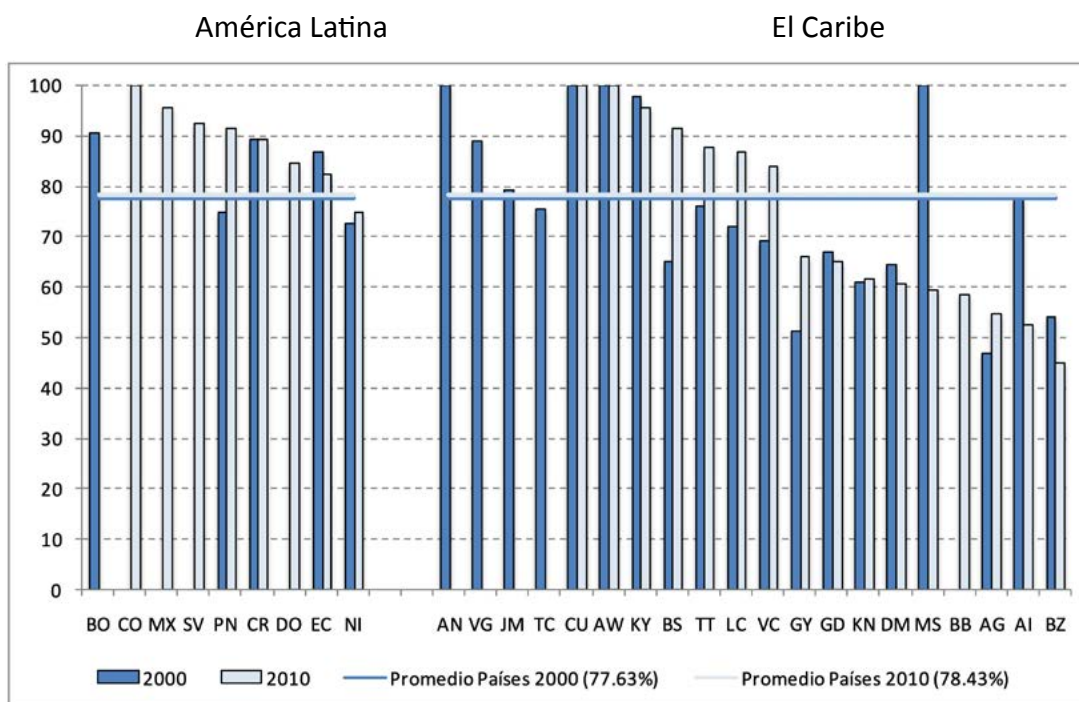
realizaba en instituciones de nivel secundario, escuelas normales o instituciones de educación superior de bajas exigencias; existía insuficiente regulación de los programas de formación y éstos no siempre cumplían con exigencias de calidad. Un informe regional reciente basado en una amplia consulta a expertos, revisión de literatura, análisis de datos e informes de casos nacionales identificó un conjunto importante de políticas y prácticas de desarrollo profesional docente para los países de América Latina y el Caribe, que agrupó en cuatro grandes categorías: políticas de reclutamiento y atracción de talentos a la profesión, formación inicial y continua, carrera profesional e incentivos docentes e institucionalidad de las políticas. A estas categorías se sumaron los hallazgos y recomendaciones de dos proyectos globales sobre desarrollo y fortalecimiento de la profesión docentes que examinaron el papel que le cabe a estos actores en la mejoría de la enseñanza y los aprendizajes y estableció parámetros para el diseño e implementación de políticas y programas de formación inicial y continua; carrera docente; incentivos y evaluación de desempeño. (UNESCO: 2012, 2014, 2015; PREAL: 2013, 2014).

RAZÓN DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN PRIMARIA (37 PAÍSES INCLUIDOS)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS. Cfr. Unesco/OREALC, 2013. Op.cit

PROFESORES CERTIFICADOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA (%)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS. Cfr. Unesco/OREALC, 2013. Op. cit.

Organización, clima e infraestructura escolar: factores asociados a los logros de aprendizaje. El clima, ambiente o entorno escolar es una de las variables más relevantes y consistentes para explicar el rendimiento de los alumnos de escuelas primarias entre los países de América Latina y el Caribe.

Indicadores como estos, medidos a nivel de escuela en la región, resultaron significativamente asociados con los logros de los alumnos de tercero y sexto grado, en las asignaturas de lectura, matemática y ciencias naturales. Adicionalmente, el efecto del clima escolar en los aprendizajes resultó levemente superior para los alumnos de tercer grado que de sexto grado, y en el área de las matemáticas superior que en lectura.

Estudios enfocados sobre las relaciones entre clima escolar y logros de los alumnos en lectura observaron que la calidad de los climas de aprendizaje (PISA-

2009; CERI/ILE: 2013) estaba fuertemente asociada con las condiciones socioeconómicas de la escuela. Así, estudiantes que asisten a escuelas de mejor condición socioeconómica tienden a disfrutar de un mejor ambiente para el aprendizaje, y ambos factores contribuyen a su mejor desempeño.

Aprendizajes y nuevas tecnologías de la información y comunicación. En América Latina, el acceso a tecnologías en el hogar está fuertemente asociada al nivel socioeconómico de las familias. Así, la incorporación más dinámica a la sociedad de la información queda limitada a ciertos sectores sociales en ciertos países.

De hecho, la disposición de PC con software educativo e internet en el hogar el año 2000 llegaba sólo al 15% de los hogares de la región, indicador que subió a 19,1% en 2006 para continuar aumentando en

años subsiguientes. La ausencia total de Tics en el hogar bajó de 66% a 52,5% en el mismo período. No obstante, sigue siendo mayoritaria. Mientras un conjunto de países (en particular del cono sur como Chile y Uruguay) presenta indicadores muy cercanos a la media de la OCDE, otros exhiben un rezago distante de la media latinoamericana. Al 2006 el 40% de las escuelas tenía acceso a Tics en el conjunto de la región. Mientras Cuba o Chile tenían más de un 90% de escuelas equipadas con tecnologías de información y comunicación, Nicaragua y Guatemala sólo disponen de Tics en el 10% de sus establecimientos.

Los colegios privados -orientados a capas de mayores ingresos- tienen indicadores más elevados de acceso a Tics que sus pares públicos. Sólo unos pocos países contaban con un cuerpo docente que utiliza habitualmente en su vida cotidiana las Tics, y por tanto, está en condiciones óptimas para su aprovechamiento intensivo en el aula. Entre los países destacados por haber incorporado las Tics a la enseñanza escolar destacan los casos de Argentina, Colombia, Chile, Costa Rica y Uruguay, que han venido invirtiendo en este campo desde hace aproximadamente dos décadas. Estudios sobre los principales desafíos de la región señalan al menos tres: el de la formación de profesores para promover y llevar las tecnologías a las salas de clase; introducirlos al manejo de nociones básicas sobre pensamiento computacional a la enseñanza escolar y elaborar programas y diseños curriculares que utilicen intensivamente las nuevas tecnologías (IIPE, 2014)

5. El peso de la desigual calidad. ¿Qué brechas de equidad es necesario reducir?

Equidad de género. El índice de paridad de género, que expresa la situación relativa de las mujeres respecto de los hombres en cuanto a la tasa neta de matrícula en educación primaria, alcanzan en América Latina, valores cercanos a uno, de igualdad perfecta. Hacia 2010, sólo en cuatro países, persistían disparidades de género importantes en la escolarización en primaria. Respecto del acceso al nivel secundario, en cambio, los datos

disponibles evidencian falta de equidad, pero contra los adolescentes hombres. Diferencias importantes de género también fueron detectadas por la prueba PISA 2009. Mientras las mujeres tendieron a rendir mejor que los hombres en lectura; y los hombres tendieron a rendir mejor que las mujeres en matemática; en la prueba de ciencias no se encontraron diferencias. En el nivel de la educación superior, si bien es cierto se ha incrementado significativamente el acceso de las mujeres, ello no ha modificado el patrón de género en el tipo de carreras profesionales a las que acceden, siendo en general las que reciben menores compensaciones salariales. Esto, en mercados de trabajo que tienden a pagar menos a las mujeres de igual calificación que los hombres.

Equidad, diversidad cultural y multiculturalismo.

La pertenencia a un grupo indígena se asocia negativamente con el aprendizaje, principalmente por la precariedad en la que viven los niños y sus familias, sumado a la baja escolaridad de los padres. Además, los factores lingüísticos y culturales de origen, son por lo general contrapuestos a los contenidos y al tipo de socialización que se ofrece a los estudiantes indígenas en las escuelas.

Según datos de UNESCO y CEPAL, la población indígena ha aumentado aproximadamente en 30 millones de habitantes, ubicándose principalmente en Bolivia, Guatemala, México y Perú siendo reconocidos por los diversos Estados 642 pueblos y 860 dialectos. La población afro descendiente alcanzaba, al 2010, un total de 120 millones de personas, aproximadamente el 23% de la población latinoamericana, ubicándose mayormente en Brasil, Cuba y Colombia.

En educación primaria y secundaria, el nivel de escolaridad de la población indígena y afro descendiente era menor que el de la población no indígena. Según datos de UNESCO, existen diferencias significativas desfavorables en la permanencia de indígenas en primaria y secundaria en relación a la población no indígena. En primaria sólo Cuba, Brasil y Chile, tienen tasas superiores al 90% de conclusión; en el nivel secundario, Chile presenta una brecha menor

puesto que se observa que concluyen la educación secundaria un 60% en la población indígena y un 75% en la no indígena. Finalmente, en el informe global 2012 de EPT, se concluye que en la región, ningún Estado presenta equidad étnica en la conclusión de la educación secundaria. Otros antecedentes regionales coinciden en señalar que los niños y las niñas indígenas, por lo general, presentan resultados de aprendizaje más bajos que los niños no indígenas en pruebas estandarizadas. En educación terciaria, en relación a cobertura y acceso se observan avances progresivos en las últimas décadas, sin embargo la permanencia de alumnos de extracción indígena en la educación superior es todavía insuficiente, debido a que dicha población tiende a desertar a medida que avanza la escolaridad, incorporándose tempranamente al mundo del trabajo.

Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida. Al año 2000, América Latina y el Caribe, tenían niveles comparativamente altos de alfabetismo adulto (89,6% en promedio aproximado). Estos continuaron aumentando, hasta llegar en 2010 a 92,9%. Según datos de la Unesco (2013) de 23 países con información, sólo cuatro mantenían en 2010 tasas de alfabetismo adulto inferiores a 90% y sólo uno de ellos (Guatemala), inferiores a 80%. Es importante señalar que el avance estimado en la década anterior (1990 y 2000) había sido similar: 3,8 puntos porcentuales.

Lo que sugiere que no hubo una aceleración especial post-Dakar y que, tomando como meta la reducción a la mitad de la población adulta analfabeta, la región no habría logrado aún alcanzarla. No existe información comparable para los países latinoamericanos que evalúen esta visión ampliada del concepto, aunque los estudios sobre alfabetismo funcional sugieren que los países de América Latina y el Caribe tienen aún grandes desafíos (OEI, 2011; OECD, 2009). Indicador de esta tendencia ha sido la expansión e innovación en el campo de los programas de capacitación para el trabajo dirigidos a jóvenes desempleados así como poblaciones migrantes y el interés por introducir, en este campo educativo, reformas con base en el desarrollo de competencias.

IV. A MODO DE CONCLUSIONES

Evidencia pasada y reciente permiten señalar que, en su conjunto, los países latinoamericanos experimentaron progresos importantes, en términos de su desarrollo global, crecimiento económico y superación de la pobreza. Aun así, persisten elevados niveles de desigualdad, especialmente en zonas rurales con concentración de población indígena. Si bien los niveles de pobreza varían entre países como región, América Latina y el Caribe, es la que tiene el mayor desbalance en la distribución del ingreso en el mundo.

Entre 2000 y 2010, el promedio de personas cuyos ingresos les situaban bajo la línea de la pobreza disminuyó desde 43,9% a 35,4%, experimentándose una reducción de alrededor del 20%. Recientemente, y a raíz del impacto del COVID-19 en América Latina y el Caribe, se prevé un aumento de 45 millones de personas que caerán bajo la línea de pobreza durante el año 2020, sumado a 28 millones que quedarán en situación de extrema pobreza debido a los efectos económicos de la crisis sanitaria (CEPAL, 2020).

Por todo lo anterior, la incidencia de la pobreza en América Latina continuará siendo un enorme obstáculo para la expansión y mejoramiento de la educación de su población infantil y juvenil, afectando especialmente a los países con predominio de población rural e indígena. A su vez, las desigualdades entre grupos sociales continuarán imponiendo grandes desafíos cuando se trata de ofrecer iguales oportunidades de acceso, permanencia y resultados a grupos menos favorecidos o segmentos que viven y trabajan en condiciones de pobreza.

Asegurar aprendizajes efectivos y establecer estándares de calidad para todos. Aunque es una tarea larga y demandante, atender a este desafío

permitiría ofrecer iguales oportunidades de acceso, permanencia y egreso de niños y jóvenes que cursan los niveles primario y secundario. Para ello se requerirá de políticas y programas que compensen el peso de las desigualdades de origen con mejores escuelas, mejores maestros, contenidos pertinentes y renovados, mejor gestión y liderazgo escolar. Además de programas de apoyo y políticas de compensación temprana a las familias mediante la acción concertada de los sectores de salud y educación, público y privado, y la participación de organizaciones de la sociedad civil, no gubernamentales, fundaciones y redes comunitarias.

Establecer bases sólidas de desarrollo en la niñez y aprendizajes en la educación temprana. En el nivel preescolar y de educación básica, el desafío central en términos de egreso o conclusión será proveer apoyos y mejores condiciones a las escuelas que atienden a familias de sectores vulnerables. Las políticas educacionales, en todos los niveles de la educación obligatoria debieran enfocarse en asegurar, en cada escuela, los insumos, condiciones organizacionales y las capacidades profesionales para generar mejores oportunidades de aprendizaje para todos sus alumnos y, muy especialmente, para aquellos que enfrentan mayores dificultades.

Contenidos curriculares, materiales educativos, condiciones de trabajo, organización y clima escolar, al igual que uso de nuevas tecnologías debieran ubicarse en la perspectiva de mejorar resultados del aprendizaje. En la educación media y media superior, además, se precisará revertir la tendencia inequitativa de expansión e invertir en la mejora de los logros de aprendizaje mediante un mejor uso de las evaluaciones estudiantiles y el desempeño profesional (INEE; 2015, 2016, 2018).

Introducir cambios en el enfoque de la profesión docente. En términos de mejorar calidad y equidad, los docentes y la calidad de la enseñanza hacen una gran diferencia entre los diversos centros del sistema escolar. De hecho, la importancia de fortalecer el desarrollo profesional para contar con buenos profesores ha sido ampliamente reconocida, dentro y fuera de América Latina, y muchas políticas públicas apuntan a mejorar el status social de los maestros.

Un informe regional basado en una amplia consulta a expertos, revisión de literatura, análisis de datos e informes de casos nacionales identificó un conjunto importante de situaciones y formuló lineamientos para formular políticas docentes, agrupando sus recomendaciones en cuatro grandes categorías: reclutamiento y formación inicial, formación continua, carrera profesional e institucionalidad de las políticas.

Incluyó, en esta última, la evaluación de desempeño, los dispositivos de apoyo, tiempo para planificación de clases, incentivos y régimen laboral. El eje de este nuevo enfoque debería considerar: mayores exigencias en cada uno de estos aspectos junto con una progresiva disminución de los alumnos por curso y la carga de enseñanza directa en el aula; una escala salarial que premie el buen desempeño y una negociación descentralizada, sobre base local, de las metas e incentivos especialmente de los maestros sindicalizados (OREALC/UNESCO, 2013, 2014; PREAL, 2012, 2013; SABER, 2019).

Dar un impulso renovado al mejoramiento de la gobernanza del sistema escolar y gestión de las escuelas. Poniendo el foco en el desarrollo de estilos de gestión cuyos efectos lleguen a la sala de clase y en la formación de una nueva generación de líderes y directivos de establecimientos educacionales. Además de incentivar la rendición de cuentas, monitorear y evaluar de la calidad de la gestión y establecer marcos y apoyos para el buen desempeño y la buena enseñanza. Sólo así se podrá responsabilizar, públicamente, a encargados de escuelas y docentes en ejercicio por los resultados del aprendizaje.

En este contexto, organización, clima, liderazgo y gestión escolar se consideran apoyos esenciales para mejorar los aprendizajes. El fortalecimiento de lazos con los padres y la comunidad, elementos claves para facilitar el aprendizaje, especialmente en sectores socialmente vulnerables. Escuelas que no mejoran sus resultados tienen, generalmente, lazos débiles en estos ámbitos.

Revisar políticas y prácticas a la luz de estas recomendaciones y direccionar según lo señale la experiencia, puede ser un buen camino para alcanzar las metas acordadas en el marco de una nueva agenda de desarrollo educativo y así lograr, finalmente, reducir las brechas de equidad y calidad que han caracterizado el desarrollo educativo latinoamericano por décadas y que continúan pendientes en la agenda inconclusa del cambio educativo.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, B. and M. Ruiz-Casares, 1997. *Evaluación y Reforma Educativa: Opciones de Política*. Washington, D.C., Academy for Educational Development.
- Birdsall, N., Ross D. and Sabot, R. 1997. *Education, Growth, and Inequality in Pathways to Growth: Comparing East Asia and Latin America*, Washington, D.C. USA
- *Educational Accountability in Brazil: an overview*, www.researchgate.net.
- Brazil. PREAL/Fundacao Lemann. 2006 *Saindo da Inercia*. National Report Card, Sao Paulo, www.thedialogue.org/report-cards/
- Burki, S. J., Perry, E.G. (n/d). *Beyond the Washington Consensus. Institutions Matter*. World Bank Latin American and Caribbean Studies, Work in progress for public discussion. USA.
- Burnett, N., Felsman, C. 2012. *Post 2015 Education MDGs*. Results for Development Institute, Overseas Development Institute.
- CEPAL/UNESCO. 1992. *Educación y Conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad*.1992, Santiago, Chile.
- CEPAL. 2010. *Time for Equality. Charting a new course for Development*. Santiago, Chile.
- CEPAL. 1992. *Equidad y Transformación Productiva. Un enfoque integrado*. Santiago, Chile.
- Colombia. 2006, *Hay avances, quedan desafíos* and 2003. *Entre el Avance y el Retroceso*. Informe Nacional de Progreso Educativo. PREAL/CorpoEducación. Bogotá, Colombia. www.thedialogue.org/report-cards/
- CEPAL/ONU. 2020. *El impacto del COVID 19 en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile.
- Danielson, Ch. 2011. *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Documento PREAL No 51. www.preal.online/documentos
- Danielson, Ch. 2007. *Danielson Framework for Teaching*. Learning Sciences International, ASCD, and Digitized in iObservation.
- De Moura Castro, C. (Ed.). 1998. *Education in the Information Age*. Washington, D.C.: Education Unit, Sustainable Development Department, Inter-American Development Bank.
- De Souza. P.R. *A revolução gerenciada. Educacao no Brasil 1995-2008*. Prentice Hall, 2005, USA.
- DeShanno da Silva, 2012. *Reclutamiento de docentes. Orientaciones para el diseño de políticas en América Latina*, PREAL Documentos No. 62., Santiago, Chile. www.preal.online.Enlaces/Documentos
- Di Gropello, E., 2006. *A comparative Analysis of School Based Management in Central America*. The World Bank, Washington D.C., USA
- Di Gropello, E., 2004. *La descentralización de la educación y las relaciones de rendición de cuentas en los países latinoamericanos*. Documento PREAL No 30 www.preal.online/documentos
- Dominican Republic. 2016. *Decididos a Mejorar & 2010. El reto es la calidad*. Informes Nacionales de Progreso Educativo.
- PREAL/Educa. www.thedialogue.org/report-cards/
- Ecuador. 2010. *¿Cambio Educativo o Educación para el Cambio? Informe de Progreso Educativo*. PREAL/Fundación Ecuador. Ecuador.

- El Salvador. 2006. *Construyendo el Futuro. Informe de Progreso Educativo*. PREAL/FEPADE. El Salvador. www.thedialogue.org/report-cards
- Hanson, E.M. 1997. *Descentralización Educacional: Temas y Desafíos*. PREAL Documentos N° 9. Santiago, Chile:
- Hanushek, E. Harbison, R.W. 1992. *Educational Performance of the Poor: Lessons from Northeast Brazil*. New York: Oxford University Press.
- EFA Global Monitoring Report. 2005. *The Quality Imperative*. UNESCO. Paris, France.
- EFA Global Monitoring Report. 2013/4. *Teaching and Learning. Achieving Quality Education for all*. UNESCO. Paris. France.
- EFA Global Monitoring Report. 2015. *Education for All. 2000-2015. Achievements and Challenges*. UNESCO, Paris, France.
- EFA Global Monitoring Report 2015. *Regional Overview: Latin America and the Caribbean pp.11-14)*
- Ferrer, G. 2006. *Educational Assessment Systems in Latin America. Current Practice, Future Challenges*. PREAL, Washington, D.C. www.uis.unesco.org/Education/Documents/Ferrer.pdf;
- Ferrer, G. 2004. *Las reformas curriculares en Perú, Colombia, Chile y México. ¿Quién responde por los resultados?* GRADE, Lima, Perú. www.preal.online
- Fiske, E., *Decentralization of Education. Politics and Consensus*, Washington, D.C. Mimeo
- Gajardo, M. 1999. *Reformas Educativas en América Latina: Balance de una Década*. PREAL Documentos No. 15. Santiago, Chile. www.preal.online
- Gajardo, M., Gómez, F. *Social Dialogue in Education in Latin America. A Regional Survey*. ILO Working Paper No. 229, Geneva. www.academia.edu
- Gajardo, M & Puryear, J., 2003. *Formas y reformas de la Educación en América Latina*. LOM Editores, Santiago, Chile
- Gajardo, M., 2012. *La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?* PREAL Documento No. 65 www.academia.edu y www.preal.online/documentos
- Gajardo, M., 2017. *Reforming Education in Latin America. Past Achievements. Challenges Ahead*. Documento de Trabajo No 4. FLACSO-Chile/Harvard University, DRCLAS. www.academia.edu
- GRADE/PREAL, *Sobre estándares y evaluaciones*. www.preal.online/libros
- Grindle, M., 2004. *Despite the Odds. The contentious Politics of Education Reform*. Princeton University Press, USA.
- Inter-American Development Bank. 2000. *Reforming Primary and Secondary Education in Latin America and the Caribbean: An IDB Strategy*. Washington, D.C.: Education Unit, Sustainable Development Department.
- INEE, 2015. *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México, D.F.
- INEE, 2018. *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. México, D.F.
- IIEP/SITEAL. 2008. *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*, OEI/IIEP-Unesco, Madrid, España
- IIEP-UNESCO. 2014. *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. OEI/IIEP-UNESCO, Madrid, España www.iipe.unesco.org
- Marchesi, Tedesco, Coll. 2010. *Calidad, Equidad y reformas en la enseñanza. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Metas Educativas 2021*. OEI/Fundación Santillana. Madrid. España.

- Mehta, J; Schwartz, R., Hess, F., (Eds.). 2012. *The Futures of School Reform*. Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts.
- Mizala, A., Romaguera, P., 2004, *School and Teacher Performance Incentives: The Latin American Experience*. *International Journal of Educational Development* 24 (2004) 739-754
- OECD. 2000. *Investing in Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators*. Paris, France.
- OECD. 2010. *Nature of Learning Project*, OECD Paris.
- OECD. 2013. *Trends Shaping Education*. Centre for Educational Research and Innovation. OECD iLibrary. Paris, France. OECD. *Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen*. OECD Publishing, Paris, France.
- PREAL, 2015. *Setting the Stage for Improved Learning*. PREAL Report Card. www.thedialogue.org/report-cards/
- PREAL, 2006. *Cantidad sin Calidad. Regional Report Card*. Available in English. *Quantity without Quality*. www.thedialogue.org/report-cards/
- PREAL, 2001. *Quedándonos Atrás*. Available in English *Lagging Behind*. Regional Report Card.
- PREAL, 1998. *El futuro está en Juego*. Available in English. PREAL (1998), *The Future at Stake*, www.thedialogue.org/report-cards/
- PREAL-UNESCO. 1998. *Financiamiento de la Educación en América Latina*. Santiago, Chile
- PREAL, 2005. *Usos e Impacto de la Información Educativa en América Latina*. FIE, Santiago Chile www.preal.online/libros
- PREAL, 2006. *Educación y Brechas de Equidad en América Latina*. 2 vols. FIE, Santiago, Chile www.preal.online/libros
- PREAL/CIDE, 2006. *Accountability Educacional: Posibilidades y Desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Editorial San Marino, Santiago, Chile. www.preal.online/libros
- PREAL, 2009. *Reformas Pendientes en la Educación Secundaria*. 2 vol., FIE, Santiago, Chile www.preal.online/libros
- PREAL, 2009. *Lecciones y Propuestas de Reforma Educativa para América Latina*. Secretaría de Educación Pública, México, D.F. www.preal.online/libros
- PREAL. 2009 *How much are Latin American Children Learning? Highlights from the Second Regional Achievement Test (SERCE)*, Inter-American Dialogue/CINDE, USA
- PREAL. Varios Autores, 2002. *Creando Autonomía en las Escuelas*. LOM Ediciones, Santiago, Chile.
- Paixao, M. (2008) *A Dialectica do Bom Aluno*. PREAL/FGV, Rio de Janeiro, Brasil www.preal.online
- Sunkel, G., Trucco, D., Eds., *Las Tecnologías Digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina*. CEPAL/Alianza para la sociedad de la Información en América Latina. Santiago, Chile.
- The World Bank. N/D. *Educational Change in Latin America and the Caribbean*. The World Bank. Latin America and the Caribbean Region. Human Development Sector.
- PREAL/BID, 2004, *Maestros en América Latina. Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Santiago, Chile. www.preal.online
- Reimers, Chung. 2016. *Teaching and Learning for the Twenty- First Century. Educational Goals, Policies and Curricula from Six Nations*. Harvard Education Press, USA.
- Romaguera, Mizala, 2004. *School and Teacher performance incentives. The Latin American experience*. *International Journal of Educational Development* 24 (2004) 739-754, www.elsevier.com

- Savedoff, W. D. 1998. *Organization Matters: Agency Problems in Health and Education in Latin America*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank
- The University of Hong Kong. 2011. *Global Policy Forum on Learning, Back to Learning. A statement*. Hong Kong, July 2011.
- The World Bank. 2005. *Central America Education Strategy. An agenda for Action*. Washington, D.C
- Verger, A., Altinyelken, H .K., Novelli, M ., Eds. 2012. *Global Education Policy and International Development. New Agendas, Issues and Policies*. Bloomsbury Academic.
- Velez, C.M, 2012. *La gestión de la educación en Colombia*. PREAL. Serie Documentos No 60. Santiago, Chile. www.preal.online/documentos
- Winkler, Donald. Alec I. Gershberg. 2000. *Los Efectos de la Descentralización del Sistema Educativo sobre la Calidad de la Educación en América Latina*. PREAL Washington D.C.
- World Bank Group. *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Education Strategy 2020.
- World Bank Group. 2012. *SABER. Systems Approach for Better Education Results. What matter most in teacher's policies?* Washington, D.C.
- World Bank Group. 2019. *SABER Annual Report. Transforming data into education policy implementation*. www.worldbank.org
- UNESCO/PROMEDLAC, 1993. *Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. Separata del Boletín 31 del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile
- UNESCO, 2015. *Education 2030. World Education Forum. Incheon, Korea*. ED/WEF2015/MD/1
- UNESCO. 2001. *Analysis of Prospects of the Education in Latin America and the Caribbean*. Andros Ltda. Santiago, Chile.
- UNESCO. 2003. *Education for All in Latin America. A goal within our reach. Regional EFA Monitoring Report*. Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC. 2012. *Regional Monitoring Report on Progress toward Quality Education for All in Latin America and the Caribbean*. Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC. 2013. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación de calidad para todos al 2015*. Santiago, Chile. www.preal.online/tendencias
- UNESCO/OREALC. 2013. *Antecedentes y Criterios para la elaboración de las políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Unesco, Santiago, www.unesco.org
- UNESCO/OREALC. 2014. *Catastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*, Unesco, Santiago, www.unesco.org y www.preal.online
- UNESCO/OREALC. 2014. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago, Chile.

Santiago, Chile 2018/2020



FLACSO CHILE

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO - fue creada en 1957 en Santiago de Chile, como una iniciativa conjunta de la UNESCO y algunos gobiernos de la región con el fin de promover el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. Es un organismo internacional, autónomo, regional, de carácter académico e interdisciplinario con una visión amplia y crítica de las ciencias sociales. Y, un centro de pensamiento latinoamericano orientado a promover el desarrollo económico de la sociedad, la reducción de la desigualdad y el fortalecimiento integral de la democracia. Actualmente la Red de FLACSO en la región está compuesta por 17 países, todos ellos de América Latina y el Caribe, que operan de forma independiente, bajo una misión común: promover la docencia, investigación y extensión en las Ciencias Sociales (sociología, economía, ciencia política, antropología, educación) en sus respectivos países y la región. A ellos se ha asociado recientemente España como país observador, contándose con una Sede España cuya dirección reside en la ciudad de Salamanca.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que aparecen en ella no implican toma alguna de posición por parte de la FLACSO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones, ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites. Las ideas y opiniones expresadas son las de los autores y no comprometen a la organización ni a sus patrocinadores.

Publicación digital disponible en libre acceso. La utilización, redistribución, traducción y creación de obras derivadas están autorizadas, a condición de que se cite la fuente. Citas de cualquier otro material, como imágenes, ilustraciones o gráficos, no pueden ser reproducidas, transmitidas o almacenadas sin permiso del editor, a menos que ellas sean de dominio público.

Derechos de edición reservados para todos los países por:

© FLACSO-Chile

www.flacsochile.org

ISBN digital: 978-956-205-273-3

Diagramación y Producción editorial: Marcela Zamorano, FLACSO-Chile.

Dirección de Diseño: Marcela Contreras, FLACSO-Chile.

Diagramación interior y Diseño de portada: Marcelo Muñoz Ríos

ISBN: 978-956-205-273-3



9 789562 052733