

Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas

Resumen:

El artículo presenta los principales avances y logros de los sistemas educativos de América Latina, especialmente aquellos vinculados con la expansión cuantitativa. Considera distintas situaciones como aquellas vinculadas con la igualdad de género y las principales brechas que caracterizan la región: urbano-rural, pueblos indígenas o afrodescendientes y nivel de ingreso. Analiza asimismo los desafíos pendientes en relación con el acceso al conocimiento escolar, a partir de la información provista por estudios de evaluación de la calidad educativa internacionales y regionales. Concluye con una referencia a las políticas educativas vinculadas con estas temáticas.

Palabras clave:

desigualdades sociales y educativas, expansión cuantitativa de los sistemas educativos, logro educativo, democratización y calidad, políticas educativas

Abstract:

This article presents the major progress and achievement milestones of Latin American education systems, especially those related to the quantitative expansion. It considers different situations such as those connected with gender equality and the main gaps typically existing in the region: urban-rural, indigenous or African descendant peoples and income level. It also analyzes the challenges

pending in connection with access to school knowledge, based on the information provided by international and regional research on evaluation of educational quality. The paper concludes with a reference to educational policies dealing with these issues.

Keywords:

social and educational inequalities, quantitative expansion of education systems, educational achievement, democratization and quality, educational policies

Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas

I. Introducción

El hilo conductor de este capítulo retomará un antiguo pero persistente tema como es el papel que desempeña la educación en la promoción de la igualdad y la justicia social. Si bien forma parte de una problemática común a distintos contextos, aquí se profundizará en la educación (para ser más precisos en los sistemas educativos) de América Latina, vinculada con los altos niveles de desigualdad social que caracterizan a los países de esta región. Las desigualdades sociales y económicas, las cuales pueden decrecer coyunturalmente según los períodos que se consideren, siguen constituyendo uno de los problemas estructurales que definen la región en su conjunto.

La reafirmación de la “región” como unidad de sentido no implica el desconocimiento de la singularidad de diversos espacios subregiona-

les que, en algunos casos, adoptan los contornos de las fronteras de los Estados nacionales que los integran y, en otros, se delinean en torno a temáticas específicas, ya sean éstas culturales, productivas o ecosistémicas y que, en ocasiones, redefinen los espacios nacionales, ampliándolos o circunscribiéndolos. Sólo para referirnos a algún ejemplo concreto acerca de la definición compleja de esta cuestión puede mencionarse la multiculturalidad, caracterizada por la presencia de numerosas expresiones de los diversos pueblos originarios y afrodescendientes, que atraviesa en muchos casos subregiones (aquéllas conformadas por los países andinos, o por varios países de América central) a la vez que recorta y produce solapamientos con otros territorios (cuando los espacios en los que estas culturas se expresan atraviesan los Estados nacionales). Los sistemas educativos, aun cuando están enmarcados en fuertes tendencias a la

regionalización y mundialización, siguen teniendo en los límites de los Estados-nación una definición clara, más allá de que las políticas del sector adecuen y reinventen estrategias para atender problemáticas comunes.

La preocupación por la igualdad y la justicia responde en la región no sólo a políticas activas en promoverlas (nuevamente aquí varía cada situación nacional según los períodos que se consideren) sino que también es importante señalar que se produce en un contexto en los que viene aumentando, desde hace ya varias décadas, los niveles de aspiración de la población en materia educativa, aspiraciones que a su vez son retroalimentadas por los logros vinculados con mayores niveles de escolarización de su población.

Como sucede con cualquier radiografía resulta imposible destacar todos los aspectos que permiten construir un diagnóstico de los sistemas educativos de América Latina. No obstante, con el objetivo de presentar una mirada general, se recopila aquí información proveniente de fuentes diversas para analizar el desarrollo cuantitativo y cualitativo de los sistemas formales de educación de la región, en particular en lo que atañe a la educación que abarca desde la atención temprana y el nivel inicial, pasando por el nivel primario hasta el secundario. Entre los hilos conductores del análisis, se atenderá de modo especial a distintos indicadores vinculados con las desigualdades que caracterizan la región. Por ello, el capítulo será

inevitablemente completado con los aportes y reflexiones de aquellos otros que integran este número monográfico.

II. Avances y logros en la expansión cuantitativa de los sistemas educativos de América Latina

En un escenario en donde la educación obligatoria en América Latina tiende a prolongarse, especialmente en las últimas décadas, abarcando según los países desde algún año del nivel inicial hasta la conclusión del primer ciclo de la educación secundaria (en uno u otro de sus ciclos) pueden constatarse los importantes avances de la región en materia educativa, especialmente en lo que refiere al acceso y progresión de los niños y niñas en los niveles de los sistemas educativos.

En lo relativo a la atención temprana y la educación inicial, se reconoce en la región la importancia que ella tiene, en tanto sienta las bases de una vida futura con mayores posibilidades. Se extienden los cuidados en relación con la salud materna y los primeros años de vida de niños y niñas a través de programas de protección social específicamente orientados a la población en condiciones de pobreza y de planes nacionales de acción diseñados de acuerdo a los lineamientos planteados por el Comité de los Derechos del Niño (SITEAL, 2009).

En la educación preescolar, el 65% de los niños de América Latina se encuentra en promedio escolarizado. No obstante es importante señalar que, como ocurre con otros indicadores, los promedios ocultan importantes variaciones entre los países. Por ejemplo, Cuba, México y Ecuador tienen tasas brutas de escolarización del 100%, mientras que Guatemala, Honduras, Paraguay y República Dominicana no alcanzan el 40% (UNESCO, 2009).

Se reconoce cada vez más que cuando los niños y niñas, especialmente aquellos de sectores más desfavorecidos, tienen garantizado el acceso a una variedad de cuidados en su temprana infancia y asisten regularmente a instituciones o programas educativos, se sientan las bases para obtener mejores resultados en las trayectorias escolares futuras.

Según el informe SITEAL ya citado, se repite en el nivel inicial una lógica similar de expansión de la oferta como la que se aprecia en el primario y el secundario. La expansión se inicia por los sectores medios y altos urbanos, en donde las tasas son casi universales a los 4 o 5 años, y se amplía progresivamente hacia los sectores socialmente más postergados, esto es los sectores pobres urbanos, las zonas rurales y las comunidades indígenas. Ello permite entender que las mayores brechas se encuentren en los países en los cuales las tasas globales son más bajas.

Con respecto al nivel primario, América Latina se encuentra cerca de lograr la matricula-

ción de todos los niños. En 2007, la tasa neta de escolarización es, en promedio, del 94% (UNESCO, 2009). Con excepción de República Dominicana y Colombia, las tasas son superiores al 90% en todos los países de la región.

La conclusión del nivel primario, y ya no sólo el acceso, es también otro de los avances destacables de las últimas décadas. Si bien aún persisten dificultades en algunos países como El Salvador, Honduras, Guatemala y Nicaragua (UNESCO-SEP, 2007), los cuales están lejos aún de lograr la conclusión de la primaria con menos del 80%, la mayor parte de los países ya ha alcanzado tasas del 90 al 100% en la conclusión de este nivel.

No obstante, como ya se afirmó para el nivel inicial, el progreso hacia la educación primaria universal no es uniforme. Los niños que viven en áreas rurales o en áreas urbanas marginales y/o aquellos provenientes de familias de sectores pobres o de familias indígenas carecen de iguales condiciones de acceso a la escolarización. Asimismo, la asistencia al nivel también implica que las trayectorias escolares estén caracterizadas por diversos problemas como la repetición y el abandono o deserción, los cuales serán analizados más adelante.

En lo relativo a la educación secundaria, se constata un impresionante avance en las tasas de escolarización. La tasa bruta de escolarización en América Latina aumentó del 81 al 90% en promedio entre 1999 y 2007, adoptando valores superiores al 100% en el primer ciclo

de este nivel y un valor del 75% para el ciclo superior (UNESCO, 2009). Además, dichas tasas crecieron en todos los países, aunque con ritmos distintos según el punto de partida en 1999. Por otra parte, un número todavía importante de países tiene tasas con valores del 70% o inferiores a éste, como es el caso de Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y Paraguay.

El salto en la cobertura en países de la región, fruto de la ampliación de la oferta y de la masificación de este nivel, hace que en países como Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú, el aumento de la escolaridad de los jóvenes de 13 a 19 años, analizado desde los datos provenientes de las encuestas de hogares, se produzca además con una disminución de la brecha entre el 20% más rico y el 20% más pobre y, por lo tanto, un acceso más igualitario a la educación (SITEAL, 2007).

Claro está que las tasas brutas indican que los adolescentes y jóvenes se encuentran asistiendo a la escuela secundaria, no que lo hagan en forma oportuna ni menos aún que logren concluirla. A medida que aumenta la edad, los niveles de escolarización comienzan a descender. A los 17 años, un tercio de los jóvenes ya no asiste a la escuela (SITEAL, 2008) y un número menor aún logrará egresar de este nivel.

Es importante también considerar que, en los sistemas educativos, los problemas tienen un carácter y efectos acumulativos, lo que hace

a medida que se avanza en las trayectorias escolares los sistemas son más vulnerables en relación con la desigualdad social. El egreso oportuno en cada uno de los niveles del sistema educativo y los logros en términos de resultados académicos –que se analizarán en el próximo apartado– constituyen algunos de los indicadores de esta cuestión.

Sobre este panorama general, se presentarán a continuación algunos indicadores específicos que permiten analizar la situación educativa considerando tanto diversas formas de expresión de la desigualdad como los desafíos que aún es necesario asumir en relación con la expansión de los sistemas educativos en los niveles que aquí se han abordado.

La igualdad de género es uno de los aspectos que, por lo menos desde el punto de vista cuantitativo aunque con algunas excepciones que se detallarán, puede señalarse entre los logros de los sistemas educativos de la región. En términos globales, las disparidades de género son menos significativas que aquellas vinculadas con factores socioeconómicos, lugar de residencia, geografía y pertenencia a grupos étnicos.

Ya hacia fines de la década de 1990, la mayoría de los países de la región contaba con paridad de género en el acceso oportuno al primer grado y a toda la educación primaria. Además, los países que presentaban alguna dificultad en ese sentido obtuvieron progresos significativos. Cuando tienen acceso a la escuela,

las niñas tienden a repetir menos que los niños y alcanzar el último grado de la escuela primaria (UNESCO-SEP, 2007).

Las disparidades de género son más marcadas en la educación secundaria y terciaria, en detrimento de los adolescentes y jóvenes varones. Un problema en la región es la participación menor de éstos, ya que las disparidades a favor de las niñas y mujeres son más frecuentes.

Por ejemplo, en lo referido a la conclusión del nivel secundario, cuando se analiza el grupo de edad 20-24 años, existe paridad de género en Ecuador, México, Paraguay, Perú y El Salvador, en más de diez países se observa un índice de paridad favorable a las mujeres (por encima de 1,05) y en apenas dos casos (Bolivia y Guatemala) favorable a los varones (por debajo de 0,95) (UNESCO-SEP, 2007).

En la educación terciaria aumentó el acceso y el logro educativo de las mujeres, aunque éstas acceden mayoritariamente a carreras vinculadas con profesiones del campo de la educación, la salud y los servicios, descendiendo en aquellos vinculados con carreras científico-tecnológicas (UNESCO, 2007).

Corresponderá entonces realizar un seguimiento específico de esta cuestión para que, mediante políticas activas en este sentido, se contrarreste la desigualdad y se promueva la paridad de género. Una cuestión que es importante señalar en relación con este aspecto es que el acceso de la mujer a mayores niveles educativos no sólo favorece su autonomía y

valoración personal sino que tiene efectos en términos de la atención, cuidado y educación de los hijos, según la evidencia recogida en distintas investigaciones.

Con relación a la disparidad o brecha urbano-rural, el panorama regional se presenta muy variado, lo que depende en parte del peso que tiene en cada país la población rural en relación con la población total. En países como Honduras, Guatemala, Nicaragua y El Salvador, más del 40% de los habitantes vive en zonas rurales. Ciertos indicadores vinculados con la asistencia presentan en todos los casos diferencias a favor de las zonas urbanas pero, mientras las diferencias son leves en el nivel primario, ellas se acentúan en el secundario. Los adolescentes provenientes de zonas rurales tienen desventajas en términos de su probabilidad de estar escolarizados pero cuando lo están, una importante proporción de ellos está cursando el nivel primario (SITEAL, 2007). La incorporación tardía a la escolarización coexiste en las zonas rurales, en consecuencia, con la no-asistencia.

No obstante, se observan avances en los países de la región lo que se evidencia, tanto en el grupo de la población de 15 a 19 años como para el de 20 a 24 años, respecto a la equidad educativa entre los habitantes de áreas urbanas y rurales. El Estado Plurinacional de Bolivia y Guatemala son los países que más han avanzado en disminuir las brechas entre los habitantes de las dos áreas (UNESCO-SEP, 2007).

En el caso de la educación secundaria, el Estado Plurinacional de Bolivia, Chile y México –aunque con tasas muy distintas entre cada uno de ellos, porque parten de realidades muy disímiles– son los países que más han avanzado en reducir las brechas en cuanto a la conclusión de la educación en este nivel, también desde el análisis del índice de paridad de la población de 20 a 24 años y el de 25 a 29 años (UNESCO-SEP, 2007).

Las identidades que se relacionan con la raza, la etnia o el lenguaje, cuando son analizadas en términos de los indicadores educativos, evidencian también la situación de desventaja en la que se encuentra, por ejemplo, la población indígena y afrodescendiente. Si bien no se dispone de suficiente información en relación con esta cuestión, allí donde se releva, se muestran las diferencias de oportunidades para asistir y transitar por los niveles del sistema educativo que caracteriza a las poblaciones mencionadas. Entre los factores que permiten comprender estas brechas, interactúa, además, la situación de pobreza y marginalidad en la que se encuentra esta población (SITEAL, 2007).

Con respecto a las brechas existentes según niveles de ingreso, inserción laboral y clima educativo del hogar –información aportada por las encuestas de hogares– todos estos indicadores señalan cómo la pobreza constituye uno de los más poderosos factores de exclusión educativa, tal como se desprende de numerosos análisis realizados (SITEAL, 2006 y 2007; UNES-

CO-SEP, 2007). Aunque los indicadores de pobreza en América Latina son más bajos que en otras regiones del mundo en desarrollo, siguen constituyendo uno de los obstáculos para que los niños asistan, permanezcan y egresen de los niveles educativos. Los niños y niñas que nacen en el seno de un hogar que pertenece al quintil más pobre de la población tienen mayores riesgos de formar parte del grupo más desfavorecido en cuanto a las oportunidades educativas se refiere.

Como ya se ha afirmado, allí donde se llega a la casi universalización de la oferta –y se escolariza en consecuencia a prácticamente el universo de niños y niñas del grupo de edad correspondiente, especialmente en la educación primaria– el peso relativo de las desigualdades socioeconómicas de origen se ve disminuido. Sin embargo, la conclusión de dicho nivel es un suceso que no se distribuye de manera equitativa entre los diversos grupos sociales, sino que afecta de manera más fuerte a los sectores menos favorecidos.

En este sentido, puede constatarse la relación existente entre el nivel de acceso y la reducción de desigualdades, ya que los logros señalados en términos de cobertura y acceso han favorecido a los sectores de la población con menores recursos.

Los logros educativos en materia cuantitativa, aunque insuficientes, no pueden dejar de destacarse porque el principio de universalización del acceso a la educación se propone

fomentar la construcción y adquisición de unos saberes que permiten la integración social de cada sujeto y el desarrollo de la ciudadanía, así como ampliar las oportunidades requeridas para obtener mayores logros en el bienestar individual y familiar. La transmisión intergeneracional de las oportunidades de bienestar (CEPAL, 2007), vinculada tanto con el nivel socioeconómico y el clima educativo de los hogares de los que provienen niños y jóvenes así como con el área de residencia y la pertenencia étnica, muestran avances importantes respecto del quiebre en la reproducción de desigualdades, principalmente en lo relativo a la probabilidad de logro en primaria y en el primer ciclo de la secundaria (aun cuando en ésta persisten diferencias relevantes, según los indicadores que se consideren y tal como ya se ha señalado).

No obstante, puede resaltarse casi un efecto paradójico: en la medida en que se masifican la educación primaria y el primer ciclo de la secundaria tienden a reducirse como factor diferenciador en la población pero, al mismo tiempo, estos niveles ven disminuido su valor relativo, por la devaluación de las certificaciones.

Más allá de los logros y avances señalados, cabe resaltar algunos desafíos pendientes que en materia de crecimiento cuantitativo deben afrontar todavía las políticas educativas de los países de la región.

La superación de problemáticas persistentes como la repetición, el rezago y el abandono o la deserción es aún un desafío importante

para muchos de los sistemas educativos de la región. La repetición y el rezago (producido por la anterior, pero también por salidas temporarias y reingresos al sistema educativo) son unos de los factores principales vinculados con el abandono o deserción de la escuela. Desde una perspectiva, se vinculan con la eficiencia interna de un sistema educativo, pero también tienen efectos relevantes en las trayectorias escolares de niños y niñas, esto es en la progresión hacia sucesivos niveles.

En el caso de poblaciones indígenas y afrodescendientes, se suma el hecho de que se trata de grupos de bajos ingresos y que muchas veces se encuentran en poblados aislados en el medio rural. Por ello, según los indicadores que se consideren, las diferencias pueden acentuarse, porque combinadas con otros factores como las condiciones de pobreza y la ruralidad, las dificultades para asegurar la existencia de la oferta educativa constituyen un factor común para esos habitantes. La oferta, cuando la hay, no sólo se caracteriza por los escasos recursos materiales y de infraestructura, sino también por la casi nula adecuación pedagógica en relación con las características socioculturales (en el caso de las poblaciones originarias y afrodescendientes) o con las de la institución escolar (de maestro único con pluri o multigrado, escuela albergue, por mencionar sólo algunos ejemplos).

Pero, aún más, la prolongación de la obligatoriedad hasta la finalización del ciclo superior de la educación secundaria ya está refrendada

en leyes y normativas para Argentina, Chile y Uruguay, mientras que otros países, como Brasil por ejemplo, también los marcos regulatorios plantean la ampliación de la oferta en este nivel. Las desigualdades aumentan en mayor medida al avanzar en los niveles educativos, ya que afectan principalmente a quienes tienen menores recursos. Esto permite explicar por qué la reducción de las desigualdades es menos significativa en los niveles más avanzados de los sistemas educativos de la región y, a la vez, requiere esfuerzos mayores y más sostenidos en el tiempo.

Un debate que está lejos de concluirse es si los cambios requeridos en términos de mayores logros educativos en el conjunto de la población que la región debe enfrentar pueden ser resueltos sólo desde las políticas educativas o si, por el contrario, requieren importantes cambios en la estructura de distribución del ingreso. Más allá de la evidencia que pueda aportarse en este sentido, es cierto que no pueden sino analizarse en la interacción que unos y otros producen.

No obstante los avances mostrados, también se evidencian las dificultades de las políticas para abordar las causas profundas de la marginación en la educación. Cuestiones relacionadas tanto con el nivel de ingreso de un país y en el modo en que éste se distribuye, como con los recursos asignados al sector educativo, tienen una importancia real. Pero también es importante asumir la relevancia que

adquiere el modo en que se organizan las trayectorias escolares, así como las prácticas que tienen lugar en cada una de las instituciones que integran un sistema educativo.

III. Las desigualdades cualitativas: un problema en la democratización de los sistemas educativos

Si bien en el apartado anterior se ha presentado un análisis que da cuenta de la democratización cuantitativa que se produjo en los sistemas educativos de la región, fundamentalmente en el último tramo del siglo pasado, ésta debe también complementarse con una mirada sobre la democratización cualitativa. Esta temática refleja una complejidad mayor ya que enfrenta a la región con problemas que implican grandes desafíos, incluso en relación con los esfuerzos realizados en las últimas décadas.

Esta cuestión ya ha sido tratada por algunos autores como “especies” distintas de la democratización (Duru-Bellat, Baudelot, entre otros). Por un lado, se producen en algunos casos por la apertura de niveles u ofertas que en el pasado no muy lejano eran de difícil acceso a importantes grupos de la población (que ya fuera tratada en el apartado anterior), apertura que se propone reducir las distancias entre grupos (democratización igualadora). Pero, por otro lado, los autores mencionados plantean que una democratización del funcionamiento de un

sistema educativo puede también remitir a mecanismos segregativos, los cuales en muchas ocasiones deben ser analizados desde un abordaje más cualitativo que cuantitativo.

El acceso a certificaciones de estudios de conclusión de la primaria o de la secundaria por parte de porcentajes crecientes de jóvenes, puede ser expresión de formas de democratización igualadora, pero las diferencias producidas y reconocibles en términos de los conocimientos aprendidos en la trayectoria escolar en los niveles mencionados, constituye un ejemplo de ciertos mecanismos segregativos, los cuales tienen efectos concretos, especialmente, en la desigualdad de condiciones para el acceso al nivel subsiguiente. En esta materia, entonces, la disponibilidad de indicadores variados y más complejos así como el análisis más afinado de la información que se produce, permiten constatar las desigualdades presentes en un sistema educativo y el modo en que evolucionan en el tiempo.

Se abordará en este apartado, en consecuencia, una de las formas de expresión de los mecanismos segregativos presentes en los sistemas educativos de América Latina como es la desigualdad en el acceso al conocimiento, vinculada con los procesos y los resultados académicos obtenidos por niños, niñas y jóvenes en la educación primaria y secundaria. Esta temática remite a un prolongado debate en el tiempo, como extenso en las producciones, sobre la calidad. Pueden reconocerse dimensiones clave

para analizar esta cuestión, pero más allá de cuáles se jerarquicen, hay un nudo problemático central que no puede eludirse como es el conocimiento que se enseña y se aprende en cada uno de los niveles que conforman el sistema educativo de un país.

Los niños y niñas que ingresan al sistema educativo ya afectados por desigualdades estructurales vinculadas con el origen social y económico así como son portadores de características culturales diversas, se incorporan a una oferta diferenciada que define condiciones muy disímiles en el proceso de acceso al conocimiento.

Por ello, sin pretender abordar la totalidad de las dimensiones que abarca la calidad (que no puede reducirse a los resultados académicos sin considerar las condiciones y procesos) se tomarán algunos hallazgos encontrados en dos estudios (uno regional, el otro internacional), en los que participan diversos países de América Latina como una aproximación a los resultados académicos.

Por una parte, los países de la región, con la coordinación de la OREALC-UNESCO Santiago vienen realizando un esfuerzo sostenido desde la segunda mitad de los años noventa al realizar estudios desarrollados desde el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), con una activa participación por parte de los organismos encargados de las evaluaciones en los ministerios del sector. Estos estudios producen conocimiento

sobre los aprendizajes de niños y niñas en la educación primaria, en algunas áreas curriculares. En el caso del segundo estudio –del que se han publicado resultados a partir de 2008, algunos de los cuales se presentarán a continuación– la evaluación se realizó en Matemática y Lenguaje en los grados 3 y 6 de la escuela primaria de 16 países y se incorporó, con carácter opcional, una prueba de Ciencias en el grado 6. Las pruebas se construyeron sobre la base de un marco curricular común a los países participantes, articulado con un enfoque de habilidades para la vida. Los puntajes se dividieron en cuatro niveles de rendimiento¹.

Entre los principales resultados (LLECE, 2008; PREAL, 2009) que pueden destacarse, se constata que el desempeño estudiantil en América Latina es bajo; Cuba confirma la ventaja obtenida en relación con el resto de los países participantes en todos los grados y áreas evaluadas, ya puesta en evidencia en el primer estudio. En el otro extremo, con los resultados más bajos, se ubica República Dominicana.

En promedio, los estudiantes no alcanzan expectativas mínimas en matemática, lectura y ciencias. Muy pocos estudiantes latinoamericanos tienen un desempeño excelente en dichas áreas. Los países de América Central con excepción de Costa Rica (como Guatemala, Nicaragua, Panamá), a los que se agregan Ecuador y Paraguay, obtienen en general puntajes por debajo del promedio regional.

Los resultados muestran que hay menos estudiantes en los niveles más bajos en sexto grado comparados con los de tercero, pero esta situación puede deberse al abandono de los niños y niñas antes de concluir el nivel primario. Asimismo, los resultados alertan sobre los aprendizajes en ciencia en sexto grado, ya que a mayor cantidad de alumnos les fue peor en esta área comparada con la de matemática y lectura.

Con respecto a la equidad en el acceso al conocimiento en las áreas mencionadas, en la mayoría de los países latinoamericanos, los alumnos urbanos obtienen mejores resultados que sus pares rurales. En algunos países, los niños comparados con las niñas alcanzan niveles de desempeño más altos en matemática y ciencias, mientras que las niñas se desempeñan mejor que los varones en lectura. Estas brechas de logros según género, no obstante, son menores que aquéllas encontradas entre estudiantes que provienen de escuelas de ámbitos urbanos y rurales.

Por otra parte, los datos permiten constatar una correlación positiva entre el promedio de las puntuaciones de los estudiantes de un país y el PIB per cápita del mismo. Sin embargo, muchos países obtienen resultados más allá de lo esperado de acuerdo a su producción interna, lo que sugiere que si bien los recursos son importantes, no son el único factor que incide en el rendimiento de los estudiantes. Por ello, puede afirmarse que los resultados evidencian

que los ingresos de un país no determinan por sí solos el desempeño de sus estudiantes: mientras que los países relativamente más ricos suelen presentar desempeños mejores que aquellos de los más pobres, algunos países logran resultados distintos a los que su nivel de ingresos predeciría. En este sentido, se constata que el PIB de un país sólo predice parcialmente el logro de sus estudiantes.

Algo similar ocurre con el gasto educativo ya que se confirma que, en términos generales, los países que invierten más por alumno en el nivel primario obtienen puntajes más altos. Sin embargo, países con niveles similares en la inversión en este nivel del sistema educativo tienen resultados diferentes (Perú y Guatemala) y otros, con niveles diferentes de inversión, obtienen resultados similares (Panamá y Nicaragua). Algunos países obtuvieron resultados más altos que los que su nivel de inversión educativa predeciría (como Uruguay, Costa Rica, Chile, con matices según los grados y áreas que se consideren).

Con respecto a otros factores asociados al rendimiento, el SERCE ha podido confirmar que las escuelas pueden hacer una importante contribución al desempeño de los estudiantes. Si bien los factores de contexto socioeconómico tienen una influencia poderosa en el rendimiento, las variables asociadas a la escuela pueden contribuir significativamente a disminuir las desigualdades de aprendizaje asociadas a las disparidades sociales.

En concordancia con lo observado en el primer estudio del LLECE, en el segundo vuelve a constatarse que el clima escolar² es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento. Se constata que la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes.

El aporte de la escuela a la explicación de los resultados de aprendizaje es importante, aunque se reduce si se consideran las diferencias socioeconómicas y culturales de los estudiantes que asisten a ellas. Los efectos escolares netos, después de descontar la contribución del contexto de los alumnos, son cercanos al 30% para Lectura y el 40% en Matemática, mientras que en Ciencias se presenta el mayor efecto, ya que llega al 47%. El mayor efecto escolar neto en Ciencias y Matemática podría explicarse porque las escuelas son la principal fuente de conocimiento en estas áreas, en tanto que en Lectura la contribución de la escuela podría ser menor, dado que en esta área las características socioeconómicas y culturales de la familia, como lo han señalado diversas investigaciones, suelen tener una influencia más marcada.

El nivel socioeconómico y cultural es la segunda variable más importante para explicar el rendimiento, aunque su efecto se divide en dos partes. La infraestructura y los servicios básicos de la escuela son, después del clima, las variables escolares de mayor influencia en el rendimiento. El número de libros en la

biblioteca escolar también se relaciona positivamente con el aprendizaje. La inclusión de cien volúmenes adicionales en la biblioteca de la escuela lleva a que aumente el rendimiento en aproximadamente medio punto. Si bien el efecto puede parecer pequeño, es necesario considerar que aproximadamente el 17% de las escuelas que integraron la muestra evaluada carecían de biblioteca escolar en el momento de la realización del estudio.

Una publicación reciente sobre los factores asociados al logro en las áreas académicas evaluadas (SERCE, 2010) muestra que el contexto social, económico y cultural constituye el ámbito con mayor influencia en el aprendizaje. Entre estos factores, a su vez, el contexto educativo del hogar (que abarca tanto la educación de los padres como las prácticas del hogar que facilitan el proceso de escolarización de los niños) presenta también un peso importante. Otros, como el trabajo infantil y la pertenencia a un grupo indígena, aunque con diferencias y matices entre ellos, también se asocian negativamente con el aprendizaje.

Entre los factores estrictamente escolares, el informe citado analiza la relevancia del clima escolar, la gestión del director y el desempeño y satisfacción docente, en orden de mayor a menor importancia. Asimismo, entre los aspectos vinculados con la historia escolar de los estudiantes que indican una fuerte relación con su rendimiento, la asistencia a preescolar presenta una asociación positiva, mientras que la

repetición de grado, según lo señala el informe, tiene un efecto negativo.

Mientras los estudios regionales que desarrolla el LLECE se focalizan en la educación primaria y toman como referencia un marco curricular común, otro de los estudios internacionales que ha ganado mayor presencia en diversos países de la región es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) impulsado por la OCDE, el cual en su edición 2006 incorporó a más de 50 países.

Como es sabido, PISA evalúa la población de 15 años que se encuentra matriculada en el sistema educativo, independientemente del grado o año que se encuentren, en relación con tres competencias (en el sentido amplio del término): competencia matemática, científica y lectora, las cuales son clave para el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. El enfoque adoptado por el estudio se relaciona fundamentalmente con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo aprendido, esto es, aplicar los conocimientos y habilidades en nuevos contextos. Cada una de las competencias mencionadas tiene una atención mayor en cada edición del estudio, lo que se traduce en la extensión de la prueba y en los instrumentos que la complementan. Diversos cuestionarios de contexto permiten recoger información sobre distintos factores asociados al rendimiento así como sobre las actitudes y compromiso de los alumnos y las características y los recursos disponibles en los centros o instituciones escolares.

En 2006, en el caso de América Latina, participaron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay. Una particularidad de esta edición del estudio es que los países iberoamericanos participantes en él (a los mencionados se agregan entonces España y Portugal) han desarrollado un informe regional (GIP, 2009) en el que se analizan y comparan resultados, tanto en el nivel nacional como subnacional, cuando esto es posible (comunidades autónomas en España, estados en Brasil y México).

Si bien el total de los ocho países mencionados implica un escaso número sobre el total de aquellos de Iberoamérica cabe aclarar que, en términos de población, estos países cuentan con aproximadamente 453 millones de habitantes, los cuales representan el 75 % de la población de esta región.

Es interesante señalar que el mencionado informe aborda la cuestión de los resultados educativos no sólo desde el análisis de los logros en las competencias evaluadas sino también en relación con la medida en que los alumnos consiguen terminar ciertos niveles educativos. Entre los numerosos análisis que aporta esta publicación destacaremos en este artículo algunos especialmente vinculados con los niveles de desempeño de los estudiantes evaluados y con las variables exógenas y endógenas de los sistemas educativos, que permiten interpretarlos mejor y que tienen implicancias para el diseño de las políticas educativas.

En primer lugar, una de las características más destacadas que señala el informe para la región analizada es la de las desigualdades notables que, según la mayoría de los indicadores sociales y educativos considerados, se presentan entre los países participantes en el estudio y en el interior de cada uno de ellos. Se confirma aquí entonces aquello que ya fuera planteado en apartados anteriores de este artículo.

En segundo lugar, y desde una primera aproximación global, cabe resaltar la distancia entre el promedio de los países de la OCDE en ciencias, que es de 500 puntos, en relación con el de los países del GIP, los cuales obtienen un valor de 426 puntos. En matemática el promedio de esta región es 414 (para la OCDE, 498) y en lectura 419 (para la OCDE, 492).

Los países de la OCDE tienen en promedio un 19 % de estudiantes que no alcanzan el Nivel 2 en ciencias, es decir, estudiantes que tienen un nivel de competencia insuficiente, según los criterios adoptados por el estudio para afrontar con éxito las demandas sociales y laborales y poder ejercer los derechos, libertades y responsabilidades de una ciudadanía activa en las sociedades del siglo XXI. En los países del GIP, los porcentajes de alumnos por debajo de ese Nivel 2 van del 19 % al 60 %. España (con 19 %) y Portugal (con 24,5 %) tienen porcentajes similares al promedio de los países más avanzados. En contraste, en los países de América Latina los porcentajes alertan con respecto a la situación

educativa: Brasil, Colombia, Argentina y México tienen más de la mitad de sus estudiantes por debajo del Nivel 2, en tanto que Chile y Uruguay arrojan porcentajes cercanos a 40 %.

En el otro extremo de la escala de desempeños, los países de la OCDE tienen en promedio un 9 % de estudiantes en los dos niveles superiores (5 y 6), mientras que para los países del GIP este promedio es solo de 1,7%. Nuevamente, mientras que en España y Portugal los valores son del 5,8 y 3,1%, respectivamente, en cuatro de los países latinoamericanos el número de alumnos en estos niveles no llega al 1% y en dos no alcanza el 2%.

Con respecto a variables asociadas al rendimiento, el PIB per cápita en los países del GIP equivale a la mitad de la registrada por los países de la OCDE, los cuales además tienen niveles de ingresos muy superiores a los países de América Latina que participan en el estudio.

Si bien el porcentaje del PIB destinado a educación en los países del GIP es un porcentaje similar a los países de la OCDE las diferencias son grandes cuando se comparan en términos del gasto por alumno. En los países del GIP dicho gasto se sitúa entre 1.000 y 2.000 dólares para los países latinoamericanos, cifra que sube hasta 6.000 dólares para España y Portugal, mientras que en otros países el gasto por alumno alcanza los 10.000 dólares.

También se analiza con particular detalle el estatus social, económico y cultural de los estudiantes evaluados, resultante tanto de la caracte-

rización de la educación y ocupación de los padres, como de los bienes materiales y culturales disponibles en el hogar. Se constata no solo la diferencia entre los estudiantes de la OCDE en cuanto a condiciones marcadamente superiores en estos aspectos sino que, para los países del GIP, este índice influye de manera significativa en el puntaje que obtienen los estudiantes evaluados, aunque se aprecian diferencias entre los países que integran este grupo. Incrementar en un punto el nivel socioeconómico de los estudiantes puede significar, según el informe, que su nivel de desempeño en ciencias se eleve entre 6 y 23 puntos, dependiendo del país.

Reconociendo entonces la importancia que tienen estos factores, también se analizan otros, propios del sistema educativo y en particular de los centros escolares. Más allá de las limitaciones señaladas en el informe, por el tipo de instrumentos con los que se recoge este tipo de información, pueden mencionarse algunos que tienen implicancias relevantes para las políticas educativas.

El grado de desarrollo efectivo del currículo en las escuelas es el factor más sólidamente asociado a los resultados en ciencias de los países del GIP. Por un lado, estadísticamente hablando, es el único que funciona en todos los países del grupo. Pero además, por la magnitud de su efecto, también debe destacarse su importancia ya que el aumento de un punto en el desarrollo efectivo del currículo tiene efectos sobre los resultados académicos.

Otro factor, como el tiempo dedicado a la enseñanza de las ciencias en la escuela, aparece como determinante de los aprendizajes de los estudiantes y actúa en la misma dirección señalada anteriormente para el currículo, en la medida en que eleva las oportunidades de aprendizaje brindadas por las escuelas a sus estudiantes.

Otro de los factores destacables por su efecto sobre los resultados en ciencias es el tamaño de la clase, el cual solo se vuelve relevante cuando se trata de cambios fuertes –de tamaños muy grandes a mucho menores– a lo que se debe agregar que la reducción del tamaño debe ir acompañada de cambios en las estrategias docentes. En los países del GIP hay casos en los que el tamaño promedio de los grupos es mucho mayor que en el promedio de la OCDE, lo que hace que el factor sí tenga un peso significativo en los resultados de los alumnos. Los esfuerzos para modificar esa situación se justificarían, según las conclusiones a las que se arriba, si son complementados además con cambios en las estrategias pedagógicas desarrolladas por los profesores.

Los resultados educativos de los estudios brevemente presentados ponen en evidencia que los estudiantes evaluados de los países participantes de la región no solo obtienen un desempeño promedio menor comparado con los países de mayor nivel de desarrollo, sino que la heterogeneidad en los rendimientos es otra de las características subrayadas por dichos resultados.

En el caso de los países del GIP, la eviden-

cia indica que existen grandes desigualdades de rendimiento entre escuelas (especialmente marcadas en Chile, Argentina y Uruguay) y que los distintos niveles de logro que obtienen los estudiantes evaluados se deben además a diferencias entre los centros escolares (con un grupo de países en donde la proporción es importante como Chile, Argentina, Brasil, México y Uruguay). Por el contrario, España se caracteriza por una proporción muy baja, incluso por debajo de la media de la OCDE, y con una situación similar a la de los países nórdicos. A esto debe sumarse la variación de resultados en el interior de las escuelas, la que se acentúa especialmente en el caso de Chile. Todo esto apoya la hipótesis del grado de segregación existente en los sistemas educativos.

En conclusión, las desigualdades sociales y educativas aparecen relacionadas con la segregación que caracteriza los ámbitos escolares, que hacen que niños y jóvenes de similares condiciones socioculturales asistan a establecimientos de análogas características, lo que produce poca diversidad en el interior de las instituciones escolares.

Así como los análisis específicos que se realizan, en términos de una aproximación cuantitativa, sobre el acceso y egreso de niños, niñas y jóvenes a los distintos niveles de los sistemas educativos de la región no pueden dejar a un lado los abordajes cualitativos sobre los contenidos que se aprenden en la escuela, resulta también interesante señalar que, según las evi-

dencias provistas en este apartado, los problemas vinculados con la calidad son indisolubles de aquellos relacionados con la equidad.

IV. Las políticas para la democratización educativa. Más allá de la compensación y la mejora

Se han señalado anteriormente los principales desafíos que enfrentan los países de la región en el futuro próximo, especialmente si se desea cumplir con los objetivos establecidos por los propios gobiernos nacionales y las metas acordadas con organismos regionales e internacionales. Asimismo, se han caracterizado en términos generales las formas que adopta la desigualdad social y educativa.

Para concluir este artículo, se abordarán algunas reflexiones relativas a las políticas que se han desarrollado en las últimas décadas en relación con estas desigualdades históricas, pero aún presentes, en los países de la región. Por supuesto que cabe aquí señalar nuevamente que se trata de consideraciones generales, que no desconocen los distintos matices y características de cada uno de los países, cuyo propósito principal consiste en señalar los desafíos presentes en el propio diseño e implementación de las políticas educativas.

Por una parte, las políticas compensatorias, de acción afirmativa o discriminación

positiva (según las distintas denominaciones utilizadas) requieren alguna reflexión especial. No solo es importante considerar qué principios las fundamentan y qué aspectos metodológicos y operativos se adoptaron. Solo a modo de ejemplo, cabe mencionar que estas políticas pueden estar orientadas hacia lo que se denomina “fortalecer la demanda” (a través de becas para los estudiantes, meriendas o comedores en las escuelas, entre otras medidas) o pueden establecerse para apoyar las escuelas que atienden población en condiciones de mayor vulnerabilidad social (mediante la provisión de útiles, libros y bibliotecas; la provisión de otros recursos como materiales didácticos e incluso aportes financieros para el desarrollo de proyectos institucionales, para mencionar algunos ejemplos).

Una cuestión general que puede señalarse respecto de estas políticas es que se caracterizaron en su mayoría por ser asistenciales (especialmente aquellas orientadas a la demanda) y focalizadas. Incluso han sufrido las discontinuidades propias de otras políticas asistenciales, especialmente cuando son promovidas desde programas específicos. Por estos rasgos, no han producido cambios de fondo en el conjunto de las escuelas que integran un nivel educativo (primario o secundario, fundamentalmente), esto es la denominada educación común o regular.

En otros casos se han generado nuevas alternativas a través de la diversificación de

formatos que han permanecido paralelas o yuxtapuestas a la oferta existente. Estos mecanismos en ocasiones no solo se han institucionalizado, sino que también se han ido sedimentando como capas dentro de los sistemas educativos de los países de la región. Otro de los riesgos que conlleva esta diversificación de los formatos escolares es que en varias experiencias desarrolladas se convierten en propuestas de menor calidad, tanto en los recursos que se les proveen como en los procesos y resultados que logran.

Esta diversificación, en consecuencia, aunque bien intencionada en sus propósitos, no ha producido cambios significativos en las condiciones de la escolarización para alcanzar determinados resultados más equitativos con las poblaciones más afectadas. En este sentido, lo que puede haber constituido una respuesta crítica a la igualdad de tratamiento desde una oferta homogénea de los sistemas educativos, que desconocía las condiciones diferenciales que los diversos grupos tienen en el acceso a la escuela y al conocimiento, devino un nuevo mecanismo segregador, en el sentido que se ha mencionado en este artículo, y se sumó a los efectos segregadores producidos por una oferta homogénea.

Es claro que, si con la evidencia hasta ahora producida desde múltiples análisis y estudios, no se discuten y definen nuevos sentidos para las políticas que estén claramente orientados a garantizar procesos y resultados a todos quie-

nes deben acceder a la escolarización y al conocimiento, va a resultar difícil revertir los efectos acumulados de distintos problemas aún persistentes en los sistemas educativos.

Otras consideraciones merecen las políticas de mejora educativa en términos de acceso al conocimiento, en general, vinculadas con la denominada mejora de la calidad educativa.

En las décadas pasadas se asistió en la región a un importante desarrollo de los sistemas nacionales de evaluación de resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como una participación creciente en estudios regionales e internacionales. Hay ya una importante experiencia e información acumulada a partir de estos estudios, que no siempre ha redundado en una reorientación de las estrategias pedagógicas. Las políticas de mejora adoptaron, en términos generales, en muchos países la forma de regulación por los resultados, asociada con las evaluaciones citadas, la cual es característica de algunas de las modalidades de regulación postburocrática (lo que no significa que aún coexistan con otras formas de carácter eminentemente burocrático). En paralelo, se desarrollaron importantes programas orientados a la formación inicial y continua de los docentes, a la par que se destinaron recursos, aunque no de la misma magnitud que los anteriormente mencionados, a la mejora de las escuelas.

Es importante señalar que, para la conducción de procesos de mejora, las políticas pueden hacer foco o combinar diferentes estrategias.

Elas son a) la prescripción, b) la presión a través de incentivos (materiales o simbólicos) y c) el apoyo y construcción de capacidades en distintos niveles de gobierno del sistema educativo, especialmente aquellos que conciernen los cuadros intermedios (supervisores o inspectores, por ejemplo) y el nivel estrictamente escolar (directivos y docentes).

En las últimas dos décadas, en los países de la región, las dos primeras estrategias tuvieron mayor peso y centralidad. Ejemplo de ello son los cambios promovidos por la nueva definición de marcos o diseños curriculares que se orientaron a actualizar las propuestas de enseñanza y los contenidos escolares; la presión que provocó –allí donde tuvo lugar– la divulgación de resultados de aprendizaje por escuela, especialmente a partir de la elaboración de *rankings* y, por último, la promoción de incentivos monetarios a través de concursos de proyectos institucionales de mejora elaborados por las escuelas. El marco o contexto en el que se desarrollaron estas medidas, especialmente las últimas recién mencionadas, fue el de la rendición de cuentas.

Pero, si se desea encontrar un mejor balance entre ellas, las políticas deberían evolucionar de una cultura centrada en la rendición de cuentas hacia otra con foco en las responsabilidades de múltiples actores y en el desarrollo institucional, aunque esto no implique suprimir la prescripción o regulación de ciertos aspectos en los que el Estado tiene un papel irrenuncia-

ble (como, por ejemplo, la definición de los contenidos y capacidades que deben formarse en cada nivel del sistema).

Esta evolución o pasaje de una cultura a otra involucra distintos niveles de responsabilidad: desde el nivel macro, en el cual el Estado debe garantizar condiciones específicas para que ciertos procesos se desarrollen, pasando por estructuras de gobierno intermedias, hasta el nivel micro, esto es la escuela en su contexto. En este sentido, si bien se están desarrollando interesantes programas en países de la región para desarrollar estas capacidades institucionales, resta aún mucho por hacer en esta dirección, como lo ponen en evidencia resultados todavía insatisfactorios o insuficientes.

Un aspecto interesante que resulta del análisis de estas experiencias es que permite correr la discusión de “encontrar a los culpables” por los bajos resultados académicos de los estudiantes, para centrarla en aspectos más relevantes, tales como acuerdos institucionales sobre objetivos, expectativas y prácticas orientadas a la enseñanza de contenidos y habilidades para todos los estudiantes.

Si en el pasado, en muchas políticas, la prescripción, la presión a través de incentivos desplazaron a un segundo lugar los aspectos relacionados con la importancia de los apoyos y el fortalecimiento de las capacidades, en el presente deberán recuperar la relevancia que éstos tienen para promover mejores prácticas que garanticen el acceso al conocimiento. Estas

estrategias son sin duda más difíciles, más lentas y menos visibles pero, en el mediano plazo, son aquellas que “hacen la diferencia” en las escuelas y en las trayectorias escolares de los estudiantes.

Sin desconocer los efectos que producen las desigualdades sociales –y reconociendo al mismo tiempo el campo de actuación que tienen las políticas educativas que, aunque limitado, no es menor– resultará fundamental el avance sobre respuestas integrales en el sentido anteriormente expresado, que consideren las diversas dimensiones, los múltiples actores y su interrelación.

Aun cuando las políticas orientadas por estos principios se vienen desarrollando desde hace algún tiempo, ellas no han tenido el suficiente alcance para modificar ciertas condiciones estructurales de los sistemas educativos y producir los efectos deseados. Otras requieren nuevos enfoques para atender la especificidad de los contextos propios en el interior de cada país. Remiten a las condiciones que desde un nivel sistémico deben ser provistas o promovidas. Involucran, por una parte a los docentes, en todo lo referente a su formación específica, inicial y continua; la mejora de las prácticas de enseñanza, la inserción profesional en contextos desfavorables y las carreras que desarrollan en el interior del sistema. Por otra, remiten también a las escuelas y sus culturas, considerando los recursos materiales que tienen influencia en el ambiente de aprendizaje, como bibliotecas

escolares y de aula, los aspectos organizativos que favorecen un ambiente de aprendizaje para todos los alumnos, el trabajo colectivo orientado a la enseñanza y la renovación de prácticas para atender las problemáticas actuales que se presentan a los actores escolares.

Referencias bibliográficas

- BAUDELLOT, C. y Leclercq, F. (dirs.) (2008): *Los efectos de la educación*. Del Estante editorial, Buenos Aires.
- BENEDICT, R. (2009): *Les politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*, PUF, París.
- CEPAL (2007): *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile, Naciones Unidas-CEPAL.
- DURU-BELLAT, M. (2004): *Social inequality at school and educational policies*, IIEP/UNESCO, París.
- DURU-BELLAT, M. (2002): *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, PUF, París.
- GIP-Grupo Iberoamericano de PISA (2009): *Iberoamérica en PISA 2006. Informe regional*. España, OCDE – Santillana.
- OREALC/UNESCO (2007): *Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos*. Documento de discusión en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe EPT/PRELAC, 2007, Santiago de Chile.
- POGGI, M. (2009): "Indicadores y desafíos de los sistemas educativos de América Latina", en Martín, E. y Martínez Rizo, F. (coord.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, OEI, Madrid.
- (2008): "Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina", en *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*, UNESCO, Santiago de Chile.
- PREAL (2009): *¿Cuánto están aprendiendo los niños en América Latina? Hallazgos claves del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. EEUU, PREAL.
- SERCE (2010): *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. OREALC-UNESCO Santiago-LLECE, Santiago.
- (2008): *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del SERCE*. Santiago de Chile.
- SITEAL (2009): *Informe de tendencias sociales y educativas 2009. Primera infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el Estado*. IIEP/UNESCO Buenos Aires- Organización de Estados Iberoamericanos, Buenos Aires.
- SITEAL (2008): *Informe de tendencias sociales y educativas 2008. La escuela y los adolescentes*. IIEP/UNESCO Buenos Aires- Organización de Estados Iberoamericanos, Buenos Aires.
- (2007): *Informe de tendencias sociales y educativas 2007*. IIEP/UNESCO Buenos Aires- Organización de Estados Iberoamericanos, Buenos Aires.
- UNESCO (2009): *EFA Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalized*. UNESCO, París.
- (2007). *EFA Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015 Will we make it?* UNESCO, París.
- UNESCO-SEP (2007): *Panorama Educativo 2007: Desafíos alcanzados y por alcanzar*. Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) de la Cumbre de las Américas. OREALC-UNESCO Santiago y Secretaría de Educación Pública de México de México.
- WILLMS, D. (2006): *Las brechas de aprendizaje: Diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad de las escuelas y los sistemas educativos*. UNESCO-Instituto de Estadística, Montreal.

Notas

- ¹ Para mayor información sobre el estudio, sus características metodológicas y primeros análisis consultar SERCE, 2008.
- ² El índice de clima escolar considera aspectos relacionados con “el agrado y la tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros”. Se relaciona por tanto con aspectos pedagógicos en la propuesta formativa de la institución. En grado sexto incluye además “la dedicación y atención que siente el estudiante le prestan sus docentes, la disciplina (orden) de los estudiantes en el aula y la violencia verbal y física que ocurre en la institución”.

