

2001

Quedándonos Atrás

UN INFORME DEL PROGRESO
EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA



Programa de Promoción de la
Reforma Educativa en América
Latina y el Caribe

Informe de la Comisión

Internacional sobre

Educación, Equidad y

Competitividad Económica en

América Latina y el Caribe



QUEDÁNDONOS ATRÁS

Un Informe del
Progreso Educativo en
América Latina

Diciembre de 2001

Informe de la Comisión Internacional sobre

Educación, Equidad y Competitividad Económica

en América Latina y el Caribe

CONTENIDOS



CUADROS

GRÁFICOS

RECUADROS

Miembros de la Comisión Internacional	2
Misión	3
Agradecimientos	4
Informe del Progreso Educativo en América Latina	5
I. América Latina se está quedando atrás	6
II. Las reformas son insuficientes	11
III. Hacia un nuevo milenio	25
Comentarios Adicionales de los Miembros de la Comisión Internacional	26
Anexo	27
Acerca de los Miembros de la Comisión Internacional	46
Bibliografía	49
Publicaciones PREAL	51
1. Reformas educativas en América Latina y el Caribe	11
2. Nivel de toma de decisiones en las escuelas públicas primarias y secundarias	17
3. Porcentaje de maestros con un título universitario o equivalente en países seleccionados, 1994 ..	19
1. Rendimiento en matemáticas de alumnos de cuarto grado, 1998	7
2. Años promedio de escolaridad de la fuerza trabajo, 1970-1995	7
3. Egreso del cuarto grado, 1998	8
4. Tasas de graduación en secundaria, 1998	9
5. Diferencia en años promedio de escolaridad entre jóvenes de 25 años, según nivel de ingreso, 1994-1996	9
6. Años promedio de escolaridad en la población adulta (de 25-60 años), según grupos étnicos ...	10
7. Sistemas nacionales de evaluación en América Latina, 1986-1997	14
8. Perfiles de ingreso de docentes vs. no-docentes en Brasil	20
9. Gasto público estimado en educación, por región, como porcentaje del PNB, 1997	23
10. Gasto público por alumno en la educación primaria y secundaria, US\$ (PPA), 1997	23
11. Relación entre el gasto por alumno: Educación superior vs. primaria + secundaria, US\$ (PPA), 1997 ..	24
1. El establecimiento de estándares en Centroamérica	12
2. Bases de apoyo para la determinación de estándares en los Estados Unidos	13
3. Innovaciones en el uso y práctica de las evaluaciones	15
4. El aumento de la autonomía en las escuelas de América Latina	16
5. Centros regionales de profesores: La formación profesional en Uruguay	19
6. Innovaciones en el perfeccionamiento docente	19
7. Vínculos entre la remuneración y el desempeño: La Carrera Magisterial en México	21
8. Motivando la excelencia docente: Innovaciones en los incentivos no-monetarios	22

MIEMBROS DE LA COMISIÓN INTERNACIONAL

José Octavio Bordón*, Co-presidente
Argentina

John Petty*, Co-presidente
Estados Unidos

Patricio Aylwin
Chile

Roberto Baquerizo*
Ecuador

Nancy Birdsall*
Estados Unidos

Margaret Catley-Carlson*
Canadá

Juan E. Cintrón*
México

Jonathan Coles Ward*
Venezuela

José María Dagnino Pastore*
Argentina

Nancy Englander*
Estados Unidos

Peter Hakim*
Estados Unidos

Ivan Head*
Canadá

Rudolf Hommes*
Colombia

Enrique Iglesias*
Uruguay

Emerson Kapaz*
Brasil

Jacqueline Malagón*
República Dominicana

José Mindlin
Brasil

Roberto Murray Meza*
El Salvador

José Angel Pescador*
México

Manuel Fernando Sotomayor*
Perú

Oswaldo Sunkel*
Chile

Juan Carlos Tedesco*
Argentina

Celina Vargas do Amaral Peixoto*
Brasil

Alexandra Vela
Ecuador

* Firmantes del informe

MISIÓN

La Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe es una comisión no gubernamental, independiente, compuesta por distinguidos ciudadanos provenientes de toda la región, para quienes la mejoría de la calidad de la educación es una preocupación fundamental. La Comisión Internacional fue creada en 1996 por el Diálogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) en el marco de las actividades del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Entre sus miembros se incluyen líderes de diversas áreas, como la industria y el comercio, el gobierno, la educación superior, la política, la religión y los medios de comunicación.

En abril de 1998, la Comisión Internacional publicó su primer informe, *El futuro está en juego*. El informe destacaba la existencia de serias deficiencias en la educación brindada a los niños de toda América Latina y el Caribe y presentaba cuatro recomendaciones para su mejoramiento. Publicado en inglés, español y portugués el informe se distribuyó a una audiencia de más de 15.000 líderes del gobierno, las empresas, los partidos políticos y los medios de comunicación.

Posteriormente, y a modo de seguimiento, se decidió publicar un informe periódico sobre los avances de la educación—una especie de “libreta de notas” para la educación en la región—que ofreciera a los actores que no pertenecen al sector educacional información independiente y confiable con respecto al desempeño de sus escuelas.

Los informes de progreso educativo (report cards) son una de las herramientas para aumentar la responsabilidad por el logro de los objetivos educacionales y llamar la atención sobre los resultados. Son relativamente comunes en los Estados Unidos y Europa, pero bastante raros en América Latina. Permiten visualizar los cambios en los principales indicadores del desempeño educacional, incluyendo el aprendizaje de los alumnos (a través de puntajes en pruebas estandarizadas), el número de alumnos matriculados, las tasas de egreso, el gasto gubernamental, la relación profesor/alumno y la competencia de los docentes. Proporcionan una rápida visión del desempeño de una escuela, una municipalidad, una provincia o un país en comparación con sus pares en los diferentes indicadores educacionales. Asignando puntajes o clasificando jerárquicamente dicho desempeño de la misma manera en que se evalúa a los alumnos en la escuela, los padres, las autoridades educacionales y la opinión pública en general pueden identificar rápidamente tanto las áreas donde el desempeño del sistema es ejemplar como aquéllas en las cuales se requieren mejoramientos. Aun más importante, estos informes proporcionan a quienes utilizan las escuelas—los padres, los empleadores y otros—información clave con respecto al desempeño de las mismas, en un formato simple y fácil de entender.

Este es el primer informe del progreso educativo en América Latina. Ofrece la mejor información disponible sobre aspectos educacionales—acceso, calidad y equidad—que son cruciales para mejorar el aprendizaje. Se fundamenta en la convicción de que la transparencia es esencial para lograr una buena educación y que los padres, los alumnos y los empleadores tienen derecho a saber de qué manera están organizadas las escuelas, cuánto cuestan y qué producen.

Nuestro énfasis se centra en la divulgación de los resultados más que en la asignación de culpas. Los problemas en la educación tienen causas diversas. Las deficiencias en la gestión, la capacitación docente y el financiamiento son sólo parte del problema. La pobreza y la desigualdad, generalizadas en la mayoría de los países, hacen mucho más difícil la labor de las escuelas. Sin embargo, nuestra preocupación se centra en el registro de los resultados. La justicia social y la competitividad internacional exigen que cada país tenga una clara comprensión del rendimiento escolar de sus alumnos.

Necesariamente, el informe es un trabajo que aún se encuentra en desarrollo. En muchos casos, no se dispone de datos apropiados para los países; en otros, no son comparables o son de mala calidad. Las cifras totales para un país pueden ocultar grandes disparidades internas. También existen amplias diferencias entre los países de la región. Algunos se desempeñan claramente mejor que otros y algunas de nuestras caracterizaciones no se ajustan perfectamente a todos y cada uno de los países. Sin embargo, la información disponible da cuenta de un panorama apremiante, tanto en lo que respecta a los avances realizados como a los desafíos que quedan por delante. Si bien—en respuesta a circunstancias nacionales—nuestras recomendaciones tendrán distinta prioridad para los diferentes países, cada uno juega un papel clave en el mejoramiento de deficiencias educacionales que son comunes a todos los países del hemisferio.

Al igual que en *El futuro está en juego*, este informe refleja el consenso de los miembros de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica del PREAL. No todos los miembros concuerdan plenamente con cada frase del texto, pero—con excepción de lo señalado en los comentarios individuales—cada uno de los firmantes adhiere al contenido y tono generales del informe y apoya sus principales recomendaciones. Todos suscriben el documento a título personal; las afiliaciones institucionales son sólo para efectos de identificación. Esperamos que los contenidos de este documento estimulen el diálogo sobre los problemas, los avances y los enfoques alternativos con respecto a la reforma educativa y constituyan un sólido aporte a la mejoría de la educación y la enseñanza en los países de la región.

José Octavio Bordón, Co-presidente de la Comisión Internacional

John Petty, Co-presidente de la Comisión Internacional

AGRADECIMIENTOS

La preparación de este informe fue una iniciativa conjunta de los profesionales del PREAL de la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) en Santiago de Chile y del Diálogo Interamericano en Washington, D.C. Muchas personas participaron en el proceso. Tamara Ortega Goodspeed, en particular, desempeñó un papel clave en el diseño, investigación, análisis y producción del informe. Antonio Sancho aportó de manera importante a la recopilación de datos y análisis financiero. Un grupo de asesores externos, entre los cuales estuvieron José Joaquín Brunner, Ernesto Ottone, Simón Schwartzman y Juan Carlos Tedesco, brindó valiosa asesoría durante la planificación inicial del documento. Jeffrey M. Puryear, Marcela Gajardo y Patricia de Arregui contribuyeron a través de sus acertados comentarios editoriales sobre cada borrador.

Agradecemos también a Francesca Bosco, DeAnna Green, Annie Lord, Nelson Martínez y Gabriel Sánchez Zinny que, en distintos momentos de la preparación del informe, nos brindaron apoyo logístico y colaboraron en la resolución de las tareas administrativas. En un plano distinto, UNESCO-OREALC, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo aportaron valiosos análisis y permitieron el acceso a datos importantes.

Queremos extender nuestro reconocimiento por sus aportes a muchas otras personas y organizaciones. Entre ellos, Lenore García y Marianne Lemke de la Oficina de Asuntos Internacionales del Departamento de Educación de los Estados Unidos que nos mantuvieron al tanto de los avances y problemas relativos a los informes de progreso educativo en dicho país. Maritza Blajtrach y Paulo Garchet se encargaron de las traducciones al español y al portugués respectivamente, y Karin Shipman de Studio Grafik realizó un valioso aporte en el diseño y la publicación de este documento.

Este informe no hubiera sido posible sin el apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Fundación Avina, el Fondo GE y la Fundación Tinker, que demostraron un sostenido compromiso con respecto a la reforma educativa en América Latina. Su apoyo a PREAL ha sido crucial en el desarrollo de las redes institucionales y de información necesarias para el éxito del proyecto.

Finalmente, deseamos expresar nuestra especial gratitud a Patricio Cariola S.J., quien hizo una importante contribución a la educación en América Latina a través de una larga carrera y fue un dedicado miembro de la Comisión Internacional hasta su fallecimiento en junio de 2001.

INFORME DEL PROGRESO EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA

En 1998, sostuvimos que hay cuatro problemas fundamentales que generan las brechas de cantidad, calidad y equidad existentes en América Latina en el área de la educación: (1) la falta de estándares establecidos con respecto al aprendizaje de los alumnos y la falta de evaluación del rendimiento, (2) la ausencia de autoridad y responsabilidad por los resultados a nivel de las escuelas, (3) la mala calidad de la enseñanza y (4) inversión insuficiente en la enseñanza básica y secundaria.

Nuestra revisión de las iniciativas emprendidas durante los tres últimos años sugiere que el avance en la solución de estos problemas ha sido limitado. A pesar de que muchos países han expresado un firme compromiso con respecto al mejoramiento de la educación y han emprendido reformas con el fin de mejorar las escuelas, los resultados no han sido del todo satisfactorios.

Dado que estas mejorías dependen, en parte, del grado en que los proveedores de educación se responsabilizan por los resultados de su gestión, ofrecemos la siguiente evaluación del progreso educativo en una escala de "A" (excelente) a "F" (muy malo). Estas calificaciones, necesariamente subjetivas, reflejan la visión que tenemos sobre el estado actual de los principales indicadores y prácticas educacionales sobre la base de la evidencia disponible. También incluimos flechas para señalar los casos en los que se están haciendo avances, aún si el resultado final es desalentador. Utilizamos un método basado en "un país—un voto", pues creemos que la necesidad de garantizar una educación de calidad para todos los alumnos es igualmente imperiosa en las naciones grandes que en las pequeñas, aun cuando los países más grandes exhiben mejores resultados en indicadores educacionales.

Informe del Progreso Educativo en América Latina

Materia	Nota	Progreso	Comentarios
Rendimiento en las pruebas	D	↔	Los puntajes obtenidos en pruebas nacionales e internacionales son alarmantemente bajos.
Matrícula	B	↑	Los niveles promedio de educación siguen siendo inferiores a los patrones mundiales, a pesar de una alta cobertura en la primaria y un aumento importante de la cobertura pre-escolar.
Permanencia en la escuela	C	↔	En muchos países, entre un cuarto y la mitad de los alumnos nunca llegan a quinto grado. Son aún menos los que egresan de secundaria.
Equidad	F	↔	La educación de calidad rara vez llega a los niños pobres, rurales o indígenas.
Estándares	D	↔	No se han establecido e implementado estándares nacionales comprensivos en ningún país.
Evaluación	C	↑	Existen sistemas de pruebas nacionales, pero son débiles y están subutilizados.
Autoridad y responsabilidad por los resultados a nivel de la escuela	C	↑	La descentralización se está llevando a cabo, pero rara vez se extiende hasta los establecimientos escolares.
Carrera docente	D	↔	Los maestros están mal preparados, mal dirigidos y mal remunerados. No es frecuente que se reconozca, apoye o retribuya la docencia de calidad.
Inversión en educación básica y secundaria	C	↑	El gasto (como % del PNB) ha aumentado, pero la inversión pública por alumno es baja y está concentrada en la educación superior.
Escala de notas:	A B C D F	Excelente Bueno Regular Malo Muy malo	↑ Progreso ↔ Sin tendencia definida ↓ Retroceso

I. AMÉRICA LATINA SE ESTÁ QUEDANDO ATRÁS

En 1998, publicamos un informe describiendo las serias deficiencias de la educación que se estaba ofreciendo a los niños en América Latina. Sostuvimos que las escuelas latinoamericanas estaban retrasando a la región y a su población, pues reforzaban la pobreza, la desigualdad y el escaso progreso económico. Señalamos que estos problemas se concentraban en las escuelas públicas, que atienden, en gran medida, a niños provenientes de familias pobres. Dijimos que el futuro de América Latina sería sombrío hasta que se brindara a todos los niños oportunidades reales de una educación de calidad. Para resolver estos problemas, solicitamos a los países que adoptaran cuatro medidas principales:

- Establecer estándares educativos y medir el avance en su cumplimiento;
- Otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por sus resultados;
- Fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que sirven; y
- Aumentar la inversión por alumno en la educación básica.

Hasta el momento, sólo podemos reportar avances limitados a pesar de los esfuerzos realizados por los países para mejorar la educación a través de una diversidad de reformas (**Cuadro 1**). El mayor —y muy significativo— logro de la región durante las tres últimas décadas ha sido la expansión de las matrículas principalmente en los niveles pre-escolar y primario. Sin embargo, la calidad sigue siendo baja, la desigualdad sigue siendo alta y son pocas las escuelas que se responsabilizan por los resultados ante los padres y las comunidades que atienden. El resultado es que, en una época en la cual la calidad de los recursos humanos constituye cada vez más la ventaja comparativa de las naciones, América Latina se está quedando atrás.

Los indicadores de las deficiencias educacionales en la región son claros:

El rendimiento en las pruebas sigue siendo bajo: D

Las evaluaciones nacionales e internacionales muestran que el aprendizaje de los alumnos es deficiente.

- **Los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas nacionales de rendimiento escolar son decepcionantes.** Los alumnos argentinos pudieron responder correctamente sólo el 50% de las preguntas de las pruebas basadas en niveles mínimos de competencia. En El Salvador, los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas nacionales de

rendimiento escolar alcanzaron un promedio de 45% en matemáticas y 48% en lenguaje—muy por debajo de las expectativas. Los exámenes aplicados en Costa Rica, Brasil y Colombia muestran también un aprendizaje muy inferior con respecto a los niveles esperados. Y los alumnos de Costa Rica y México suelen obtener puntajes más bajos a medida que avanzan en el sistema. (Para mayor información respecto de las evaluaciones nacionales, véase la **Cuadro A.11** del Anexo.)

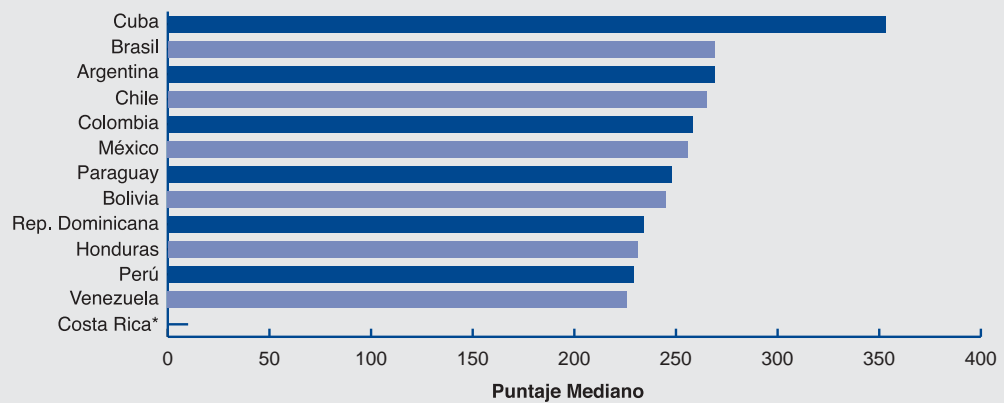
- **La mayoría de los países latinoamericanos aún no participan regularmente en las pruebas de rendimiento global, lo que dificulta las comparaciones con otras regiones.** Sólo Chile aceptó participar en la versión del Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias en 1999 (TIMSS-R). Obtuvo el lugar 35 entre 38 países, ubicándose muy por debajo del promedio internacional y considerablemente más bajo los competidores asiáticos, incluyendo a Malasia y Tailandia. Sólo dos países de América Latina participaron en la versión 1995 de esta misma prueba internacional. Uno de ellos—Colombia—obtuvo el lugar 40 entre los 41 países examinados, quedando bajo todos los demás países participantes de Asia, Europa del Este y el Medio Oriente. El otro país—México—no permitió que se divulgaran sus resultados. Brasil y México son los dos únicos países que participan actualmente en el Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (Program for International Student Assessment – PISA) de la OCDE. Y, a pesar de que varios otros países han señalado que participarán en futuras pruebas internacionales, tales como el estudio sobre educación cívica de la Asociación Internacional de Educación y el Estudio del Progreso en Lectura y Redacción Internacional (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS), la mayoría de los países latinoamericanos no lo hace regularmente.
- **Sólo se ha administrado una prueba de rendimiento a nivel regional.** Esta prueba—desarrollada en 1998 por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC)—no es comparable con el TIMSS ni con ninguna otra prueba global. En términos de sus resultados, Cuba superó por un amplio margen al resto de la región en las pruebas de rendimiento de matemática y lenguaje de tercer y cuarto grados (**Gráfico 1**). Incluso el cuarto inferior de los alumnos cubanos superó el promedio regional. En los demás países latinoamericanos, sólo aquellos alumnos que obtuvieron los mejores puntajes igualaron los resultados obtenidos por los alumnos cubanos

Rendimiento en matemáticas de alumnos de cuarto grado, 1998

*Participo, pero no divulgó los resultados.

Fuentes: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1998, 2000.

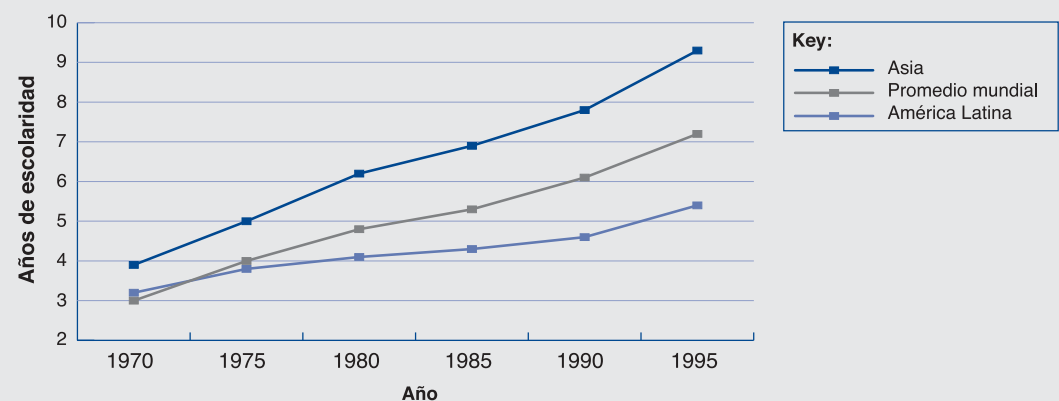
GRÁFICO 1:



Años promedio de escolaridad de la fuerza de trabajo, 1970-1995

Fuente: Londoño and Székely, 1997, en Pathways to Growth: Comparing East Asia to Latin America, 1997.

GRÁFICO 2:



ubicados en los dos cuartiles inferiores, una diferencia que se encuentra típicamente entre los países ricos y pobres. Por su parte, Chile y Colombia, que obtuvieron puntajes bajos en las pruebas internacionales, exhibieron puntajes promedios en la prueba regional, lo que sugiere que la mayoría de los países latinoamericanos también exhibiría un rendimiento deficiente en las pruebas de nivel mundial. Dos países—Costa Rica y Perú—rehusaron inicialmente la divulgación de los resultados obtenidos en la prueba de la OREALC. Sin embargo, más recientemente Perú dio a conocer los puntajes obtenidos, que se incluyen a continuación.

Los niveles de educación son bajos: B

La matrícula en todos los niveles está aumentando en la región. Sin embargo, la mayoría de los países aún no ha alcanzado una matrícula neta de 100% al nivel de la enseñanza primaria y siete países permanecen bajo el 90%. Sólo cuatro países tienen una cobertura superior

al 50% en la enseñanza secundaria, cifra muy inferior a la meta de 75% para el 2010, establecida por los jefes de estado y de gobierno en la Cumbre de las Américas celebrada en Santiago en 1998. En muchos países, sólo un tercio o menos de los estudiantes en edad de asistir a secundaria están efectivamente matriculados en el sistema escolar (Cuadro A.2 del Anexo).

A pesar del esfuerzo desplegado por los gobiernos por ofrecer una educación de acceso universal, los actuales trabajadores latinoamericanos cuentan con menos años de escolaridad que sus contrapartes en Asia y el Medio Oriente, y la brecha se está ampliando. La fuerza laboral latinoamericana tiene, en promedio, menos de seis años de educación, dos años menos que los patrones mundiales y lo que el propio nivel de desarrollo de la región permitiría predecir (Gráfico 2). En la mayor parte de la región un tercio, y a veces menos, de la fuerza laboral urbana ha completado los 12 años de escolaridad necesarios para garantizar un nivel de vida decente y avanzar al ritmo de las necesidades de la

economía global. En las zonas rurales, los niveles de escolaridad son considerablemente más bajos (**Cuadro A.4** del Anexo). Aun peor, la escolaridad promedio de la fuerza de trabajo aumentó en menos del 1% anual durante la década de los noventa, en comparación con tasas anuales sostenidas de aproximadamente 3% durante tres décadas en el caso de los cuatro Tigres Asiáticos (Corea, Taiwán, Singapur y Hong Kong). Con estas brechas en las tasas de avance, América Latina se está quedando rápidamente a la zaga de sus competidores. Esta tendencia no cambiará a menos que los gobiernos sean capaces de concitar la voluntad política y el apoyo público necesarios para emprender reformas más profundas y sostenidas.

Pocos alumnos permanecen en la escuela: C

- **Las tasas de egreso de primaria son bajas.**

En muchos países, entre un cuarto y la mitad de los niños que ingresan a la enseñanza primaria no logran llegar a quinto grado (**Gráfico 3**). En cambio, casi todos los alumnos que ingresan a este nivel en Egipto, China y los Tigres Asiáticos llegan a quinto grado. En América Latina, sólo Cuba, Uruguay y Chile exhiben tasas de egreso comparables. En Zambia, un país relativamente pobre, el porcentaje de alumnos que alcanza quinto grado es mayor que en

la mayoría de los países latinoamericanos. En la República Dominicana, El Salvador y Colombia, un cuarto o más de los alumnos que se matriculan en el primer grado ni siquiera llegan a segundo grado.

- **El número de alumnos que terminan la enseñanza secundaria es aún menor.** En 1998, sólo se graduaron alrededor de la mitad de los alumnos chilenos y sólo el 30% de los alumnos mexicanos matriculados en la enseñanza secundaria (**Gráfico 4**). Argentina y Brasil no lo hicieron mucho mejor: poco más de un tercio de sus alumnos egresaron de la enseñanza secundaria, menos que en Tailandia, Malasia y las Filipinas. Considerando que Argentina, Brasil, Chile y México se encuentran entre los países más grandes y desarrollados de América Latina, no queda más que presumir que la situación en el resto de los países de la región es peor que en ellos.

Las desigualdades abundan en los sistemas educacionales: F

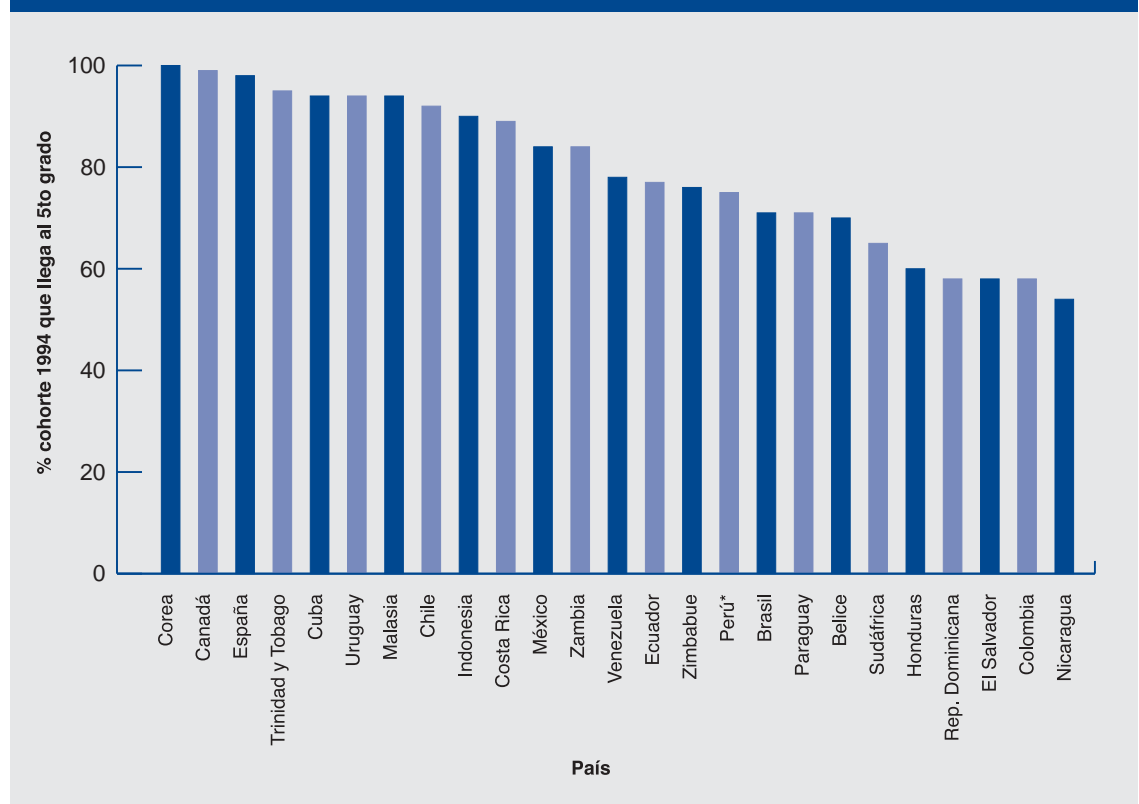
En lugar de reducir la desigualdad de los ingresos, en muchos países la educación podría estar aumentándola.

Egreso del cuarto grado, 1998

Datos de Perú para cohorte de 1993, comunicación personal con jefe de la Unidad estadística, Ministerio de Educación Peruano, 2001.

Fuente: UNESCO, *World Education Report*, 1998.

GRÁFICO 3:

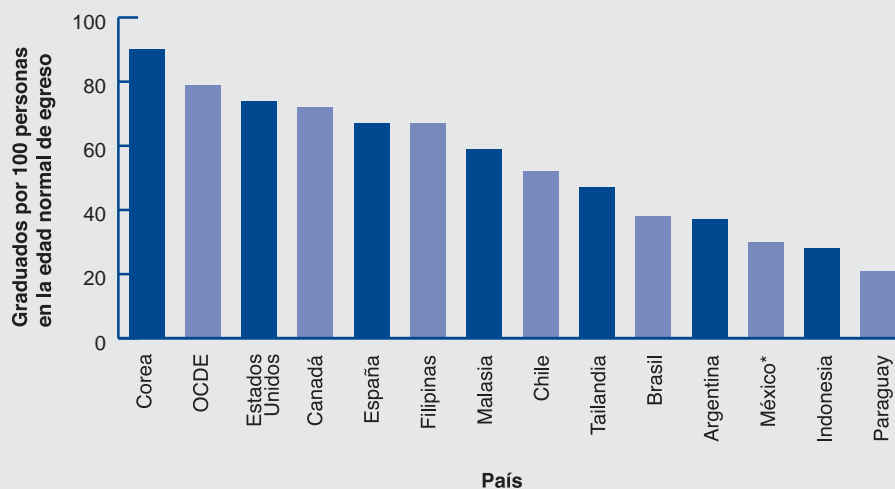


Tasas de graduación en secundaria, 1998

*La tasa bruta del egreso puede incluir doble contabilidad en algunos casos.

Fuente: OCDE, *Education at a Glance, 2000*

GRÁFICO 4:



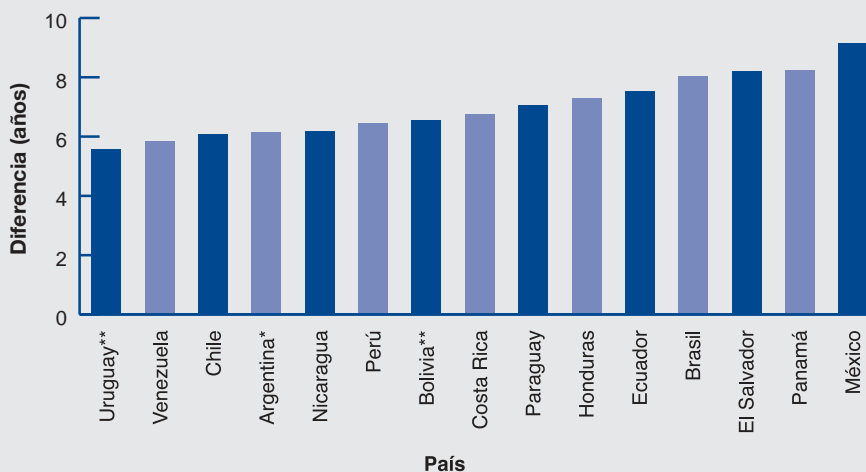
Diferencia en años promedio de escolaridad entre jóvenes de 25 años, según nivel de ingreso, 1994-1996

* Incluye sólo Gran Buenos Aires.

** Incluye sólo las áreas urbanas.

Fuente: BID, *Economic and Social Progress, 1998-99*

GRÁFICO 5:



- **El 10% más rico de las personas de 25 años de edad tienen entre 5 y 8 años más de escolaridad que el 30% más pobre.** Las brechas son aun mayores en México, Panamá y El Salvador, donde esta cifra supera los ocho años (Gráfico 5). Las cifras para Argentina, Bolivia y Uruguay dejan fuera a la población rural, que suele ser el sector más desposeído.

- **En casi todos los países para los cuales se dispone de datos, el hecho de vivir en zonas rurales agrava las desigualdades educacionales.** Los pobres que viven en zonas rurales presentan menores probabilidades de matricularse en las escuelas cualquiera sea su nivel. Se encuentran dramáticamente desfavorecidos en el nivel secundario donde, en la mayoría de los países, las

tasas de matrícula son la mitad que las correspondientes a los niños no pobres que viven en zonas urbanas. En Nicaragua, esa relación apenas llega a un tercio (Gráfico A.1 del Anexo).

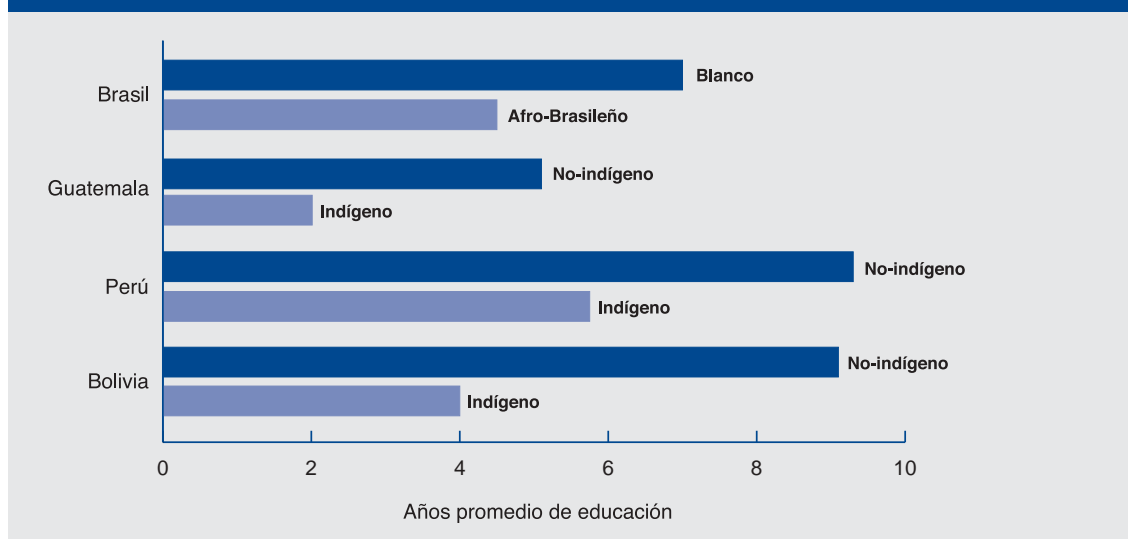
- **La disparidad en los logros de los alumnos refleja las desigualdades en el acceso a educación de calidad.** Los alumnos de sectores pobres y zonas rurales tienden a obtener menores puntajes en las pruebas de rendimiento. En Chile, por ejemplo, los niños provenientes de grupos de menores ingresos obtienen aproximadamente 20 puntos menos en lenguaje que los niños provenientes de familias de mayores ingresos. La prueba de UNESCO/OREALC para los alumnos de tercero y cuarto grados de 13 países latinoamericanos concluyó que, con pocas

Años promedio de escolaridad en la población adulta (25-60 años), según grupos étnicos

Año más reciente 1997-1999.

Fuente: BID, *Measuring Social Exclusion: Results from Four Countries*, 2001.

GRÁFICO 6:



excepciones, los alumnos de zonas rurales obtenían puntajes más bajos que sus contrapartes de las zonas urbanas en matemática y lenguaje (Cuadro A.10 del Anexo).

- **Ciertos grupos étnicos y raciales están particularmente desfavorecidos.** La limitada información disponible de Perú, Guatemala, Brasil y Bolivia muestra que los adultos de procedencia indígena y africana en edad de trabajar tienen, en el mejor de los casos, tres años menos de educación que sus contrapartes de raza blanca (Gráfico 6). Esto es particularmente problemático en países como Guatemala y Bolivia, donde los grupos indígenas constituyen una gran proporción de la población. Las diferencias se inician tan temprano como los dos primeros años de escolaridad, particularmente en Bolivia y Guatemala, donde la asistencia de los niños indígenas a la escuela es aproximadamente 10 a 15 puntos porcentuales más baja que la asistencia de sus pares no indígenas (Gráfico A.2 del Anexo). En Brasil, el único país con datos disponibles para realizar comparaciones a través del tiempo, la diferencia en los coeficientes de asistencia entre los niños blancos y no blancos en los dos primeros grados se ha estado reduciendo desde 1992. Sin embargo, las tasas de repitencia y deserción entre los niños afro-brasileños de más edad se mantienen altas.

- **Con respecto a la equidad en términos de género, la situación de América Latina es relativamente buena.** Los niños y las niñas exhiben la misma probabilidad de asistir a la escuela y completar su educación en todos los niveles y, en

algunos países, el sesgo debido al género está pasando a favorecer a las niñas en lugar de los niños (Cuadros A.20-25 del Anexo). La notoria excepción se da en los países con considerables poblaciones indígenas, como Bolivia y Guatemala, donde las niñas indígenas continúan recibiendo menos educación y exhibiendo mayores probabilidades de desertar que los niños.

No obstante, existe un decidido sesgo de género en la dotación de personal docente en las escuelas de la mayoría de los países latinoamericanos. Las mujeres predominan entre las filas de maestros de enseñanza básica pero son una minoría entre los profesores universitarios. Y es mucho mayor la probabilidad de que los directores de las escuelas públicas de nivel primario y secundario sean hombres más que mujeres.

- **La distribución del gasto público refuerza la desigualdad al concentrarse en forma desproporcionada en la educación superior.** A pesar de la deficiente cobertura y calidad de la educación primaria y secundaria, se continúa asignando considerables recursos a la educación superior. Dado que la educación superior sirve principalmente a los sectores medios y altos de la población, este patrón de gasto discrimina de manera importante en contra de los pobres, que rara vez logran alcanzar niveles universitarios.

II. LAS REFORMAS SON INSUFICIENTES

La mayoría de los gobiernos nacionales reconocen la necesidad de reformar y han empezado a abordar el problema de las brechas de cobertura, calidad y equidad que existen en el campo de la educación y la enseñanza. Así quedó de manifiesto en la primera Cumbre de Las Américas celebrada en Miami en 1994 donde los jefes de estado se comprometieron a trabajar en torno de tres grandes metas educacionales durante un período de 15 años. Estos compromisos fueron reafirmados en las Cumbres posteriores celebradas en Santiago en 1998 y en Quebec en 2001 y todos los gobiernos han emprendido reformas de algún tipo, muchas veces con apoyo de las empresas y de organizaciones de la sociedad civil (**Cuadro 1**).

No obstante, la educación continua en crisis. El avance logrado en el campo de las cuatro recomendaciones formuladas por la Comisión Internacional hace tres años atrás ha sido, en general, decepcionante según lo demuestra el siguiente análisis.

CUADRO 1: Reformas educativas en América Latina y el Caribe

	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Chile	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana	Uruguay
Reorganización institucional y descentralización de la gestión	X		X	X	X	X		X		X					
Fortalecimiento de la autonomía de las escuelas (curricular, pedagógica, financiera)		X	X*		X			X	X		X		X		
Mejorías de calidad y equidad: programas focalizados consistentes en provisión de materiales, equipamiento, mejoría de infraestructura	X	X	X	X	X	X	X		X				X	X	X
Reformas curriculares	X		X		X	X	X			X					X
Ampliación de la jornada escolar				X	X										X
Dignificación de la función docente y perfeccionamiento de maestros	X		X	X	X	X	X		X		X				X
Aumento de la inversión en educación (Base: año 1996)	X	X	X	X	X		X		X	X		X	X		X

Fuente: Gajardo, M., PREAL *Documento de Trabajo N° 15*, 1999.

*(Estados de Brasil)

1. ESTABLECER ESTÁNDARES EDUCATIVOS Y MEDIR EL AVANCE EN SU CUMPLIMIENTO

Estándares: D

Hasta la fecha, ningún país del hemisferio ha establecido, divulgado e implementado estándares nacionales, lo que impide que los países cuenten con una percepción clara de dónde están, dónde quieren ir y cuán lejos se encuentran de la meta deseada.

Prácticamente todos los países cuentan con un currículo nacional y varios de ellos (incluyendo a Brasil, Argentina, Chile, Uruguay, Costa Rica, República Dominicana y México) han intentado hacer más claros y medibles sus indicadores de logros. Los currículos recientemente reformados son mucho mejores que las obsoletas listas de hechos e información que han reemplazado. Sin embargo, ni el “currículo intencional” ni el “currículo implementado” en América Latina parecen contener estándares altos de excelencia académica comparables con aquellos que explícitamente se persiguen en otras regiones del mundo.

La reforma curricular, sin embargo, no debe confundirse con el establecimiento de estándares. Un sistema de estándares debe incluir lo siguiente:

- **Estándares de contenido**, que definen lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en cada grado desde la enseñanza básica hasta el último nivel de la secundaria;
- **Estándares de desempeño escolar**, que describen tipos de desempeño que demuestran logros insuficientes, aceptables y sobresalientes; y
- **Estándares de “oportunidad para aprender” o estándares de servicios escolares**, que definen la disponibilidad de programas, personal y otros recursos que las escuelas y los gobiernos deben proporcionar si esperan que sus alumnos sean capaces de lograr estándares de contenido y desempeño escolar exigentes.

Como mínimo, deben establecerse estándares en cuatro áreas académicas: matemática, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. Deben ser planteamientos claros, exigentes y coherentes comprendidos por todos—no sólo por los especialistas en educación. También debieran estar vinculados al currículo, los textos, los materiales pedagógicos, la capacitación docente y el diseño y uso de las pruebas.

RECUADRO 1 - El establecimiento de estándares en Centroamérica

La Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), conjuntamente con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), está impulsando un proyecto destinado a establecer estándares de contenido y desempeño escolar en matemática, lenguaje y ciencias naturales a nivel de primaria en Centroamérica. La CECC, que representa a los ministerios de educación de Centroamérica, busca lo siguiente:

- Fortalecer y revisar los proyectos de reforma curricular que están siendo llevados a cabo en cada país participante;
- Aumentar la conciencia de que se necesitan metas y objetivos claros para lograr una educación de calidad;
- Establecer puntos de referencia para medir el rendimiento académico; y
- Definir parámetros de calidad para la educación básica en Centroamérica.

Actualmente, se dispone de los borradores de los estándares regionales y nacionales y están siendo distribuidos para su revisión y debate a nivel nacional. Los detalles están disponibles en la página Web de la OEI (www.oei.es).

Nota: El Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de PREAL está activamente involucrado en apoyar este proyecto. Algunos de sus miembros sirven como líderes y consultores del proyecto.

Fuente: PREAL Informa, Octubre 1999.

RECUADRO 2 - Bases de apoyo para la determinación de estándares en los Estados Unidos

En los Estados Unidos comenzaron a trabajar en el desarrollo de estándares en la década de los ochenta. Cuarenta y nueve estados, el Distrito de Columbia y Puerto Rico han establecido o se encuentran en el proceso de establecer estándares académicos comunes para sus alumnos. Cuarenta y siete estados ya han desarrollado o están desarrollando evaluaciones para medir el rendimiento estudiantil. Treinta y seis estados publican informes de progreso educativo anuales a nivel de escuelas individuales. Sin embargo, la calidad de estos estándares y evaluaciones es variable y puede no ser comparable entre los diferentes estados, lo que plantea interrogantes acerca de la mejor manera de garantizar que todos los alumnos reciban la misma alta calidad de la educación.*

Diversos organismos han elaborado prometedores modelos de estándares nacionales en las áreas del currículo básico (por ejemplo, matemática y ciencia) y el trabajo relativo a los estándares para los docentes se encuentra en desarrollo. El apoyo político a los estándares es alto—desde la opinión pública en general hasta la Presidencia. Sin embargo, Estados Unidos todavía no ha adoptado un sistema de estándares nacionales.

En parte, esto se debe a una tradición de control local de las escuelas y desconfianza con respecto a la interferencia federal en la educación. Estándares nacionales serían como desafíos a las autoridades locales para tomar ciertas decisiones y amenazarían la autonomía de las escuelas para resolver problemas locales. Los críticos expresan preocupación de que el gobierno imponga valores discutibles, determinados por intereses políticos, y haga responsables a las escuelas por los resultados sin entregar los recursos adecuados. Por otra parte, lo que las personas entienden por estándares es muy variable, de manera que es difícil generar consenso con respecto a estándares concretos, especialmente en las áreas de ciencias sociales y lenguaje. Otras preocupaciones dicen relación con la restricción de los currículos, la enseñanza con miras a las pruebas y el temor de que los estándares se fijen ya sea a niveles demasiado altos (dejando rezagados a algunos alumnos) o demasiado bajos (perdiendo su validez).

*Diversas organizaciones de los Estados Unidos intentan evaluar la calidad de los estándares académicos que se están desarrollando actualmente al nivel de los estados. La más antigua de estas iniciativas es *Making Standards Matter*, publicada anualmente desde 1995 por la Federación Americana de Docentes (American Federation of Teachers-AFT). El Consejo para la Educación Básica (Council for Basic Education) y la Fundación Fordham también han comenzado a evaluar los estándares con otros criterios.

Fuentes: American Federation of Teachers, *Making Standards Matter*, 1999 y Ravitch, D., *PREAL Documento de Trabajo N° 4*, 1997.

Recientemente ha surgido una iniciativa positiva para desarrollar estándares educativos modernos. Los ministros de educación centroamericanos están trabajando en el establecimiento de estándares comunes en lenguaje, matemática y ciencias naturales para las escuelas primarias. Se ha preparado y publicado una propuesta, pero todavía no ha sido difundida lo suficiente ni aprobada formalmente por ningún país (**Recuadro 1**).

En los países de América del Sur, el debate con respecto a los estándares es casi inexistente. Los ministerios de educación tienen poca experiencia en el área, los empleadores y los padres no han desarrollado una demanda de estándares coherente y el tema está ausente de la mayoría de las agendas nacionales.

Ciertamente, el establecimiento e implementación de estándares nacionales no es una tarea fácil, incluso en los casos en los cuales existe una fuerte demanda y apoyo en favor de su determinación (**Recuadro 2**). Sin embargo, la ausencia de estándares compartidos y aceptados públicamente impide basar en ellos las pruebas de rendimiento y hace difícil interpretar los resultados de los sistemas nacionales de evaluación como asimismo medir el avance en el logro de los objetivos acordados. Como resultado, los padres y los empleadores no pueden responsabilizar a las escuelas por el aprendizaje de los alumnos ni se les puede garantizar que la educación que reciben los niños cumpla con los necesarios estándares de pertinencia y calidad.

Evaluación: C

La buena noticia es que, durante la última década, casi todos los países del hemisferio han desarrollado pruebas que permiten medir el indicador más importante del éxito educacional: el aprendizaje de los alumnos (**Gráfico 7**). Todas las pruebas cubren matemática y lenguaje, y al menos nueve cubren también ciencias naturales y sociales (**Cuadro A.11** del Anexo). Diversos países (particularmente Chile, Argentina, México, Costa Rica, Colombia y Brasil) han acumulado considerable experiencia nacional. Brasil, México y Argentina también están desarrollando pruebas de rendimiento al nivel provincial o de los estados. Varios países se encuentran experimentando con nuevas y prometedoras maneras de descubrir lo que saben y pueden hacer los alumnos como asimismo con las maneras de utilizar la información resultante para influir en las políticas (**Recuadro 3**).

Sin embargo, pocos sistemas de evaluación se encuentran firmemente institucionalizados o bien integrados con otras partes del sistema educacional. Muchos tienen serias deficiencias, entre las cuales destacan las siguientes:

- **Capacidad inadecuada.** El personal capacitado en la administración y medición de pruebas es escaso en muchos países. Como resultado, el diseño y el análisis de las pruebas se encuentra limitado

generalmente a preguntas y comparaciones básicas que tienen poca relación con la vida real y las complejas competencias que los currículos modernos intentan desarrollar. Los procedimientos empleados para asegurar que las pruebas midan el aprendizaje de los alumnos con precisión son frágiles, por lo que socavan la credibilidad de los resultados. Pocos países pueden garantizar que los resultados de las evaluaciones sean comparables a través del tiempo, haciendo casi imposible la medición del progreso de un año a otro. La mayoría de los países no se han preparado ni comprometido con respecto a un plan a largo plazo que desarrolle su capacidad de administrar evaluaciones y revise periódicamente los objetivos de las mismas.

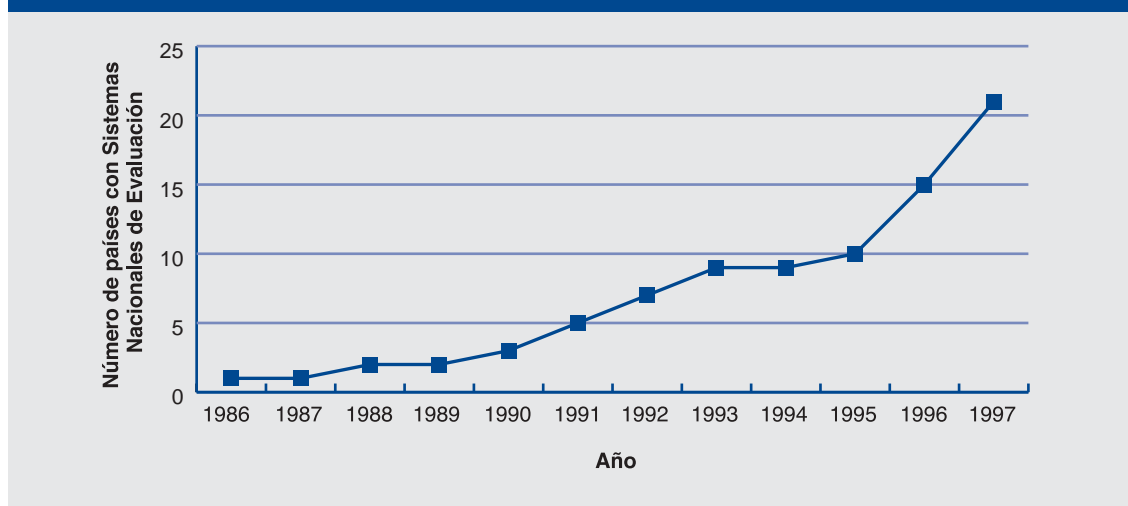
- **Pruebas con objetivos poco claros.** Debido a que los países no han desarrollado claros estándares de contenido y desempeño escolar, no existe un punto de referencia obvio que guíe el diseño de las pruebas y el muestreo. Esto dificulta la evaluación de la validez de los resultados de las pruebas y debilita su legitimidad.

- **Poca utilización de los resultados de las pruebas para mejorar las escuelas.** La mayoría de los países utilizan sus sistemas de pruebas para recolectar una valiosa base de información sobre el rendimiento de los alumnos y otros factores asociados. Lamentablemente, la mayor parte de esta información no llega a las personas que pueden

Sistemas nacionales de evaluación en América Latina y el Caribe, 1986-1997

Fuente: Rojas y Esquivel, 1998 en Banco Mundial, *Educational Change in Latin America and the Caribbean*, 1999.

GRÁFICO 7:



RECUADRO 3 - Innovaciones en el uso y práctica de las evaluaciones

Pruebas basadas en desempeño/de respuesta abierta (Costa Rica)

Costa Rica está experimentando con las evaluaciones basadas en el desempeño o la respuesta abierta con el fin de evaluar de mejor manera el aprendizaje de los alumnos. Las preguntas de desempeño o de “respuestas construidas” exigen que el alumno entregue respuestas breves o explicaciones que apoyen sus respuestas. Este ejercicio proporciona más información que los exámenes regulares de selección múltiple con respecto a lo que los alumnos realmente saben. Sin embargo, cabe señalar que las pruebas basadas en el desempeño sólo funcionan si las personas que asignan los puntajes a las pruebas están plenamente capacitadas para hacerlo. Chile planifica también incorporar pruebas basadas en el desempeño en el SIMCE en el futuro.

Uso de las evaluaciones para guiar las políticas (Chile)

El programa de “900 Escuelas” aplicado en Chile es un ejemplo creativo de la manera en que los resultados de las evaluaciones pueden utilizarse no sólo para evaluar el desempeño de los alumnos, sino para guiar las reformas de políticas. El programa utiliza los puntajes obtenidos en la evaluación nacional aplicada en Chile, el SIMCE, para identificar las escuelas que exhiben el peor desempeño (hasta la fecha, se han identificado más de 1200 escuelas). Luego se entregan materiales pedagógicos, libros, infraestructura de apoyo y perfeccionamiento docente con el fin de mejorar el ambiente de aprendizaje. Si los puntajes de las escuelas mejoran posteriormente, éstas reciben una recompensa financiera. Hasta la fecha, los resultados son alentadores (los puntajes exhibidos por las escuelas participantes están mejorando), pero existen dudas acerca de quién debe iniciar la acción correctiva (nivel central o local). Asimismo, se teme que algunas escuelas distorsionen el sistema sobrestimando su número de alumnos en ‘circunstancias desfavorecidas’ con el fin de calificar para el programa.

Otras innovaciones

Otras notables innovaciones incluyen el programa iniciado en México para evaluar los conocimientos y habilidades de los maestros; el sistema de evaluación de la educación superior implementado en Brasil; el énfasis dado en Colombia a la combinación de las evaluaciones con investigaciones detalladas; la evaluación aplicada en Costa Rica para determinar la preparación para aprender y el uso de las evaluaciones como un requisito para el egreso de la enseñanza secundaria; y el desarrollo de materiales pedagógicos y de perfeccionamiento docente basados en los resultados de las evaluaciones, que se está llevando a cabo en Argentina.

Para más información acerca de estos y otros programas, véase Wolff, L., *PREAL Documento de Trabajo N° 11*, 1998 y la base de datos PREAL Mejores Prácticas (www.preal.org).

utilizarla (los alumnos, los empleadores, los maestros, los legisladores y las autoridades educacionales) de manera oportuna y accesible, ni se realiza ningún esfuerzo por analizar los resultados obtenidos por los alumnos con los usuarios del sistema educacional. Las publicaciones oficiales suelen ser demasiado densas y técnicas como para que los empleadores y los padres comprendan cuál es el nivel de desempeño de sus escuelas y alumnos. Rara vez se instruye a los maestros y a los administradores de las escuelas acerca del uso de los resultados para identificar las debilidades y mejorar el desempeño. A menudo no se llevan a cabo análisis acerca de la manera en que factores específicos asociados al contexto y a las políticas afectan el aprendizaje, dejando que los encargados de las políticas adivinen cuáles son las intervenciones que funcionan y cuáles no. Al final, los resultados de las evaluaciones tienen poco impacto sobre las políticas y la práctica. (Véase el **Recuadro 3** para notables excepciones.)

- **Resistencia a las evaluaciones.** Debido a que no existe una cultura de responsabilidad por los resultados, los proveedores de educación—los funcionarios de gobierno y los maestros—tienden a desconfiar de las evaluaciones e incluso a resistirse a ellas. Y los responsables de las evaluaciones tienden a rehusarse a divulgar los resultados o las metodologías empleadas para obtenerlos.
- **Escasa participación en pruebas internacionales.** Los países rara vez participan en las pruebas de rendimiento académico al nivel mundial y no existe una prueba regular en América Latina que compare el aprendizaje de los alumnos ni siquiera entre los países de la región. La falta de participación en pruebas internacionales hace difícil para los países juzgar el nivel de desempeño de su capital humano en comparación con el de sus vecinos y competidores.

Debido a estas deficiencias, los sistemas nacionales de evaluación raras veces satisfacen las necesidades de información de los educadores, legisladores, padres y

2. OTORGAR A LAS ESCUELAS Y COMUNIDADES LOCALES MAYOR CONTROL SOBRE LA EDUCACIÓN Y RESPONSABILIDAD POR ELLA: C

empleadores.

Los gobiernos centrales de varios países han delegado la toma de algunas decisiones en otros niveles y unos pocos países—específicamente en Centroamérica y diversos estados de Brasil—han aumentado drásticamente el control que tienen las escuelas y las comunidades sobre muchos aspectos de la toma de decisiones (Recuadro 4).

Sin embargo, pocos países han transferido proporciones considerables de autoridad y responsabilidad a las escuelas y comunidades locales. Las reformas innovadoras suelen verse limitadas a las escuelas nuevas en áreas rurales y no se aplican a escuelas establecidas. La mayor parte de las decisiones críticas—incluyendo la contratación y el

RECUADRO 4 - El aumento de la autonomía en las escuelas de América Latina

Durante las dos últimas décadas, América Latina ha generado una amplia diversidad de reformas innovadoras destinadas a aumentar la autonomía de las escuelas como asimismo la responsabilidad de estas por la educación.

El Salvador: Educación con la Participación de la Comunidad (EDUCO)

Este programa se inició a comienzos de la década de los noventa con el objetivo de promover la participación de la comunidad en la educación, expandir la cobertura y mejorar las operaciones de las escuelas en las áreas rurales afectadas por la guerra civil. Se centra principalmente en las escuelas preescolares y básicas. Las escuelas EDUCO son administradas por asociaciones de padres (ACE) que reciben financiamiento del gobierno para administrar las escuelas, mantener las instalaciones, contratar a los maestros y adquirir materiales pedagógicos. Actualmente, las escuelas EDUCO cuentan con una matrícula superior a los 200.000 alumnos, cubriendo el 53% de los alumnos preescolares, el 24% de los alumnos de primer grado, el 16% de los alumnos de segundo grado y el 11% de los alumnos de tercer grado. Las evaluaciones preliminares han mostrado que el ausentismo de los maestros y los alumnos es más bajo en las escuelas EDUCO.

Guatemala: Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE)

Este programa otorga fondos a grupos comunitarios organizados legalmente que administran en forma independiente la prestación de servicios educacionales al nivel local. El objetivo es aumentar la cobertura de la educación básica, que en 1997 excluía a casi un tercio de los niños en edad escolar y el énfasis está puesto en los tres primeros grados de la enseñanza básica. Las escuelas pertenecientes al PRONADE están ubicadas en las zonas rurales pobres y el 80% de los niños matriculados provienen de comunidades predominantemente indígenas. Recientemente, la matrícula alcanzaba los 42.000 alumnos en enseñanza preescolar y los 237.000 en enseñanza básica. Entre otros beneficios, los estudios han concluido que los maestros del PRONADE son más puntuales y responsables que los maestros de otras escuelas.

Nicaragua: Programa de Escuelas Autónomas

El objetivo del Programa de Escuelas Autónomas es utilizar los fondos más eficientemente, movilizar los recursos locales y aumentar la cobertura y el aprendizaje de los alumnos. Transfiere los recursos desde el gobierno central a los Consejos Directivos Escolares, que dirigen las funciones académicas, financieras, administrativas y de personal de las escuelas. Los consejos están compuestos por el director de la escuela, maestros, padres y alumnos, teniendo los padres la mayoría de los votos. Más del 80% de los alumnos de la enseñanza secundaria y cerca del 50% de los alumnos de básica se encuentran matriculados actualmente en escuelas autónomas. Los estudios preliminares indican que los puntajes en matemática han mejorado en muchas escuelas autónomas. Una característica interesante del programa nicaragüense es que, además de administrar los sueldos de los maestros, las escuelas pueden ofrecerles un bono de hasta el 25% de su sueldo como recompensa por la asistencia tanto de ellos como de los alumnos.

Brasil: Pacto de Minas Gerais por la Educación

En 1991, el estado de Minas Gerais comenzó a dar a las escuelas autoridad para tomar decisiones con respecto al personal y el calendario escolar y para manejar las decisiones y las evaluaciones pedagógicas. Los directores de las escuelas se seleccionan a partir de un grupo de postulantes calificados tanto en el área de la docencia como de la administración utilizando mecanismos competitivos. Además, el director de cada escuela es responsable de dirigir un consejo escolar compuesto por maestros y padres en igual número.

El denominado “Pacto de Minas por la Educación” ha demostrado que las iniciativas de descentralización al nivel de todo el sistema pueden traducirse en un aumento de la capacidad local y un mejoramiento de las actitudes de los actores con respecto a las escuelas. La evidencia preliminar también sugiere que los alumnos de las escuelas autónomas de Minas Gerais pueden estar obteniendo mejoramientos modestos en el aprendizaje.

Fuentes: Winkler, D. y A. Gershberg, PREAL *Documento de Trabajo N° 17*, 2000; Gajardo, M., PREAL *Documento de Trabajo N° 15*, 1999; Alvarez, B., *Autonomía Escolar y Reforma Educativa*, 1999; Espínola, V., *¿Es la Autonomía la Clave para una Escuela más Efectiva?*, 1999; Arcia, G. y H. Belli, *Rebuilding the Social Contract: School Autonomy in Nicaragua*, 1998; y base de datos PREAL Mejores Prácticas (www.preal.org).

CUADRO 2 - Nivel de toma de decisiones en las escuelas públicas primarias y secundarias

	CONTRATACIÓN/ DESPIDO DE MAESTROS	CONTRATACIÓN/ DESPIDO DE DIRECTORES	PROMOCIÓN DE MAESTROS	SUELDOS	INVERSIONES	MANTENIMIENTO	LIBROS
Argentina	provincial	provincial	provincial	provincial	agencia	provincial	provincial
Bolivia	nacional	nacional	nacional	nacional	nacional-FIS	escuela	hogar
Brasil -Minas Gerais -São Paulo	estado/escuela estado/escuela	escuela estado	estado (e.d.) estado (e.d.)	estado estado	escuela distrito escolar	escuela distrito escolar	estado estado
Chile	municipal	municipal	estado (e.d.)	nacional	municipal	municipal	nacional
Colombia	departamental	departamental	departamental	nacional	municipal	municipal	municipal
Costa Rica	nacional	nacional	sin datos	nacional	nacional	nacional	hogar
Rep. Dominicana	nacional	nacional	nacional	nacional	presidencia	escuela	nacional
Ecuador	nacional	nacional	nacional	nacional	nacional	nacional	nacional
Guatemala	nacional	nacional	nacional (e.d.)	nacional	nacional-FIS	nacional	nacional
Jamaica	escuela	escuela/Min. Ed.*	escuela/Min. Ed.*	nacional	nacional	nacional	nacional
México	estado	nacional (g)	estado (g)	nacional	agencia nacional	estado	nacional
Perú	estado	estado	estado	nacional	agencia nacional	estado	hogar
Uruguay	nacional	nacional	sin datos	nacional	Nacional	nacional	sin datos
Venezuela	nacional/estado (g)	nacional	nacional (e.d., g)	nacional	agencia nacional	agencia nacional	hogar

Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo, *Economic and Social Progress in Latin America*, 1996.

(e.d.) De acuerdo con el Estatuto Docente

(g) El gremio docente participa en el proceso

* Las escuelas proponen los candidatos y el Ministerio de Educación de Jamaica toma la decisión final.

Nota: En aquellos casos en que no se dispuso de información específica con respecto a la agencia responsable, sólo se indicó el nivel de gobierno. Otros casos han sido especificados de la siguiente manera: agencia (agencia autónoma o subsidiaria que no tiene el rango de ministerio) o nacional-FIS (ministerio nacional y Fondo de Inversión Social, separados del ministerio de educación)

despido del personal, la selección de los textos escolares, la asignación de los recursos y la selección de programas de perfeccionamiento docente—siguen siendo tomadas por los ministerios nacionales o los departamentos de educación de los estados (**Cuadro 2**). Las decisiones relativas al personal, que son cruciales para el mejoramiento de la calidad y los resultados educacionales, son las que menos se delegan a las escuelas. Por el contrario, los sueldos de los maestros suelen determinarse en el nivel central sobre la base de fórmulas rígidas más relacionadas con la antigüedad que con el desempeño. En El Salvador y Nicaragua, a pesar de que un número significativo de directores de escuelas, consejos escolares y asociaciones de padres tienen la facultad de contratar y despedir a los maestros, los niveles de los sueldos base se establecen en el nivel central, haciendo difícil que las escuelas utilicen las remuneraciones para atraer y retener a los mejores candidatos. En Nicaragua, por ejemplo, los consejos escolares pueden optar por pagar más a los maestros, pero son ellos los que

deben financiar los aumentos de sueldos. Generalmente, los directores de las escuelas y los maestros están limitados a tomar decisiones relativas a materias pedagógicas o diseño de pequeños proyectos de mejoramiento educativo y tienen poca autoridad para determinar cómo se gestionan las escuelas. Por su parte, los usuarios de la educación (los alumnos, padres, comunidades locales y empleadores) casi no tienen influencia alguna en la gestión de las escuelas públicas.

El resultado es que, en América Latina, los administradores de las escuelas y los maestros carecen de la autoridad necesaria para implementar cambios que podrían contribuir a mejorar la educación. Sin autoridad y recursos, es imposible hacer responsables a las escuelas por los resultados.

Evidentemente, la responsabilidad por los resultados requiere condiciones previas que no siempre están presentes. Las más importantes son:

- **Las autoridades locales necesitan habilidades básicas de gestión.** En los sistemas tradicionalmente centralizados, las autoridades locales están acostumbradas a seguir órdenes impartidas desde los niveles superiores y tienen poca experiencia en la gestión de sus propios asuntos. Necesitan capacitación y práctica para poder asumir eficazmente estos nuevos roles.
- **Deben establecerse objetivos claros.** Las iniciativas de descentralización actuales suelen carecer de objetivos de desempeño que establezcan los resultados que se espera lograr en las escuelas a cambio del mayor control sobre su propia gestión. Es difícil exigir mejores resultados si nadie sabe qué nivel de desempeño es considerado aceptable.
- **Deben existir sistemas de evaluación del desempeño e información para la opinión pública.** No es frecuente que los programas de autonomía escolar incluyan sistemas generales de monitoreo interno o informes de progreso con respecto a los logros de los alumnos. Los informes de progreso educativo, una herramienta vital para el monitoreo y la rendición de cuentas por parte de las escuelas en Estados Unidos y Europa, son virtualmente inexistentes en América Latina.
- **El éxito y el fracaso deben tener consecuencias.** La mayoría de los países se muestran renuentes a calificar el desempeño escolar y a establecer consecuencias con base en dicho desempeño, dando así poco incentivo a las escuelas para que modifiquen su manera usual de funcionar. Es preciso identificar prácticas exitosas para que otras escuelas puedan imitarlas. Las escuelas que exhiben un desempeño académico deficiente deben ser mejoradas. Si bien es ciertamente injusto sancionar (o

premiar) a las escuelas por factores sociales y contextuales que están más allá de su control, es igualmente injusto permitir que se esté dando un mal servicio a los niños que asisten a escuelas cuyo desempeño es deficiente.

- **Los padres y otros miembros de la comunidad deben participar.** La verdadera responsabilidad por los resultados exige que los empleadores, los padres y la comunidad participen en la toma de las decisiones educativas. Las responsabilidades deben estar claramente asignadas y aceptadas por cada participante y luego se deben monitorear los resultados. En Nicaragua y Brasil, cuyos gobiernos han hecho esfuerzos concertados por involucrar a los padres en la toma de las decisiones, la respuesta ha sido mixta. Todos deben comprender que no es suficiente esperar que los funcionarios del ministerio mejoren las escuelas. Una buena educación depende del aporte de cada uno.

Es obvio que la mera descentralización de la autoridad y traspaso de responsabilidad a las escuelas y comunidades no garantiza el éxito. Los gobiernos centrales continúan desempeñando una función importante en asegurar que la educación sea de buena calidad y accesible a todos los alumnos, especialmente en las áreas donde los padres y las comunidades locales cuentan con pocos recursos propios. Y aún no sabemos si los modestos avances obtenidos en el rendimiento de los alumnos de las Escuelas Autónomas en Nicaragua o del sistema reformado en Minas Gerais pueden repetirse en otras partes y bajo qué condiciones puede la autonomía de las escuelas traducirse en un mejor desempeño educacional. Sin embargo, la evidencia inicial sugiere que las iniciativas tendientes a aumentar la autonomía escolar constituyen una prometedora forma de convertir a las escuelas en instituciones eficaces, con sentido

3. FORTALECER LA PROFESIÓN DOCENTE MEDIANTE INCREMENTOS EN SUELDOS, UNA REFORMA DE LOS SISTEMAS DE CAPACITACIÓN Y UNA MAYOR RESPONSABILIDAD DE LOS PROFESORES ANTE LAS COMUNIDADES A LAS QUE SIRVEN: D

de misión, identidad, cohesión y compromiso.

Una buena docencia requiere buenos maestros, los que a su vez requieren buena formación, buena dirección y buena remuneración. Sin embargo, los docentes latinoamericanos tienden a estar mal capacitados, mal dirigidos e inadecuadamente remunerados, por lo que se les hace difícil lograr buenos resultados.

Son dos los problemas que pueden explicar la deficiente calidad de la docencia en la región: la falta de capacitación y la ausencia de sistemas de incentivos. Muchos países están haciendo esfuerzos por mejorar la formación y capacitación docente (**Recuadros 5 y 6**), pero son pocos los que están abocados a mejorar los sistemas de

incentivos, que son mucho más polémicos y requieren de cambios fundamentales en la manera en que se contrata, dirige y remunera a los maestros.

CAPACITACIÓN DOCENTE

En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad.

Los maestros de enseñanza preescolar y básica generalmente poseen sólo 14 años de educación—dos años menos de lo

CUADRO 3 - Porcentaje de maestros con un título universitario o equivalente en países seleccionados, 1994

	Primaria	Secundaria
Egipto	55	100
Japón	79	93
Indonesia	5	62
Swazilandia	1	47
Argentina	17	39
Panamá	6	9
Ecuador	1	1

Fuente: UNESCO, *World Education Report*, 1998.

que generalmente se exige a los docentes en los Estados Unidos, Europa y Japón. En promedio, los maestros del país más grande de la región, Brasil, sólo poseen 11,3 años de educación—menos de lo que equivale a un certificado de egreso de enseñanza secundaria en la mayoría de los países.

En el caso de los maestros de enseñanza secundaria, cuya formación universitaria en las materias que enseñan es aún más importante, la región nuevamente se queda atrás. Sólo el 39% de los maestros de enseñanza secundaria de Argentina, el 9% de Panamá y el 1% de Ecuador cuenta con un título universitario o su equivalente. En cambio, casi todos los maestros de enseñanza secundaria de Egipto, Japón, Polonia y Kuwait poseen título universitario. En Indonesia y Swazilandia, aproximadamente la mitad de estos profesionales

RECUADRO 5 - Centros Regionales de Profesores: La formación profesional en Uruguay

El Programa Uruguayo de Centros Regionales de Profesores (CERP) es un programa de formación de docentes para alumnos residentes, desarrollado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Forma maestros de enseñanza secundaria en un ambiente más intensivo que los programas normales. Los alumnos cursan 40 horas semanales durante 35 semanas a lo largo de un período de 3 años, comparado con 20 horas semanales durante 4-5 años en los programas normales.

Los CERP promueven la equidad, atrayendo a alumnos mejor capacitados a áreas de difícil desempeño y aumentan la dignidad de la profesión docente exigiendo altos niveles. Los administradores brindan particular atención a la selección de formadores de docentes de alta calidad. Debido a que el programa es para alumnos residentes, los alumnos se ven inmersos en la cultura y los problemas específicos de la región en la cual enseñarán.

Con el fin de atraer a jóvenes talentosos al programa, los CERP ofrecen becas completas a casi la mitad de sus alumnos, entregan subsidios de alimentos a un 20% adicional y garantizan un cargo docente a sus egresados. Las deserciones, que usualmente corresponden aproximadamente a un 40-50% en los programas tradicionales, fueron inferiores al 5% durante el primer año. Los CERP también parecen estar atrayendo a algunos alumnos de hogares con niveles de ingresos y educación superiores. Si bien el programa requiere considerables recursos iniciales, los reducidos índices de deserción lo hacen eficaz en términos de costos. Los costos por alumno son 20 veces inferiores a los costos asociados al programa anterior.

Fuente: Navarro, J.C. y A. Verdisco, *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*, 2000.

RECUADRO 6 - Innovaciones en el perfeccionamiento docente

Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD) - Colombia

Este programa fue desarrollado como una alternativa de perfeccionamiento ante la proliferación de cursos breves y de mala calidad para los maestros. El programa capacita a los maestros para enfrentar los diarios desafíos del aula y participar en la gestión escolar, utilizando un método basado en la práctica en lugar de un método teórico abstracto. Para recalcar la naturaleza continua de la capacitación docente, los programas del PFPD tienen una duración mínima de un año y los maestros deben inscribirse en un nuevo programa cada 3-4 años. Los maestros reciben hasta seis “puntos” que pueden aplicar a sus credenciales profesionales por completar satisfactoriamente proyectos del PFPD que han sido pre-aprobados en cuanto a calidad, pertinencia e incorporación en un plan más amplio de mejoramiento escolar (Proyecto Educativo Institucional - PEI) por el Comité de Capacitación del distrito. La capacitación es provista por instituciones privadas y públicas calificadas, permitiendo la diversidad en las materias y la metodología.

Programa de Capacitación Docente (PLANCLAD) - Perú

El Programa de Capacitación Docente de Perú da énfasis al seguimiento y a las actividades de apoyo que trascienden el perfeccionamiento formal. Con el fin de ayudar a reforzar las lecciones aprendidas durante la capacitación y para estimular su aplicación en el aula, los maestros reciben por lo menos cuatro visitas individuales a su sala de clases dentro de los seis meses inmediatamente posteriores a la conclusión de su curso de perfeccionamiento. También participan en dos reuniones de seguimiento adicionales con pares que enseñan en ambientes de clases similares. Se espera que estas actividades de seguimiento se transformen en componentes permanentes del sistema de formación de docentes en los próximos años.

Fuentes: Navarro, J.C. y A. Verdisco, *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*, 2000 y la base de datos PREAL Mejores Prácticas (www.preal.org).

cuenta con ellos (**Cuadro 3**). No obstante, existen algunas alentadoras excepciones. Aproximadamente el 80% de los maestros de enseñanza secundaria de Paraná, Brasil y más de la mitad de los maestros de Colombia poseen título universitario.

En general, la formación inicial de los docentes es de mala calidad. Los programas de formación breves y los currículos altamente teóricos suelen sacrificar la práctica real en el aula y la preparación minuciosa de las materias, que son dos aspectos que permiten formar mejores maestros. Los programas se caracterizan por un bajo prestigio, un cuerpo docente mal capacitado, demasiado énfasis en la teoría y la disertación, y muy poca atención al desarrollo de técnicas pedagógicas apropiadas para el trabajo con alumnos desfavorecidos. (**Recuadro 5** presenta un ejemplo de como un país esta trabajando para mejorar la formación profesional de los docentes.) Estos déficits se ven agravados por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos, si no la mayoría, de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a la carrera profesional.

Como resultado, muchos países de América Latina están recurriendo al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de la formación inicial de los maestros. Estos programas buscan:

- Perfeccionar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros mal capacitados;
- Entregar conocimientos especializados en materias en las cuales se diagnostica una clara deficiencia;
- Facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio; y
- Entregar un componente esencial para el desarrollo

de la carrera profesional.

Lamentablemente, la mayoría de los programas de perfeccionamiento son cortos en su duración, están aislados de las necesidades del aula y la comunidad, su calidad y pertinencia no están sujetas a una buena supervisión y tienen un mínimo efecto en mejorar las habilidades de la mayoría de los maestros.

Adicionalmente, es frecuente que se recompense a los maestros por la acumulación de certificados y que reciban pocos incentivos que los motiven a aplicar en el aula lo que han aprendido en su capacitación.

(**Recuadro 6** muestra la manera en que dos países están abordando estos problemas.)

INCENTIVOS

Si bien muchos países se han esforzado por mejorar la formación docente, son pocos los que se han dedicado a la difícil tarea de establecer incentivos que puedan fortalecer la profesión docente. Las estructuras de incentivos, incluyendo la remuneración de los maestros, siguen sin cambios significativos y no necesariamente estimulan el buen desempeño profesional. Reformas cruciales, como la evaluación del desempeño, la remuneración por rendimiento y la práctica de dar a los directores la facultad de despedir a los maestros mediocres, son prácticamente inexistentes. Igualmente se hacen pocos esfuerzos por reconocer, apoyar y premiar la docencia superior en el aula. Como resultado, la docencia no es una profesión muy respetada. El prestigio es bajo, como la autoestima, y el desempeño es pobre.

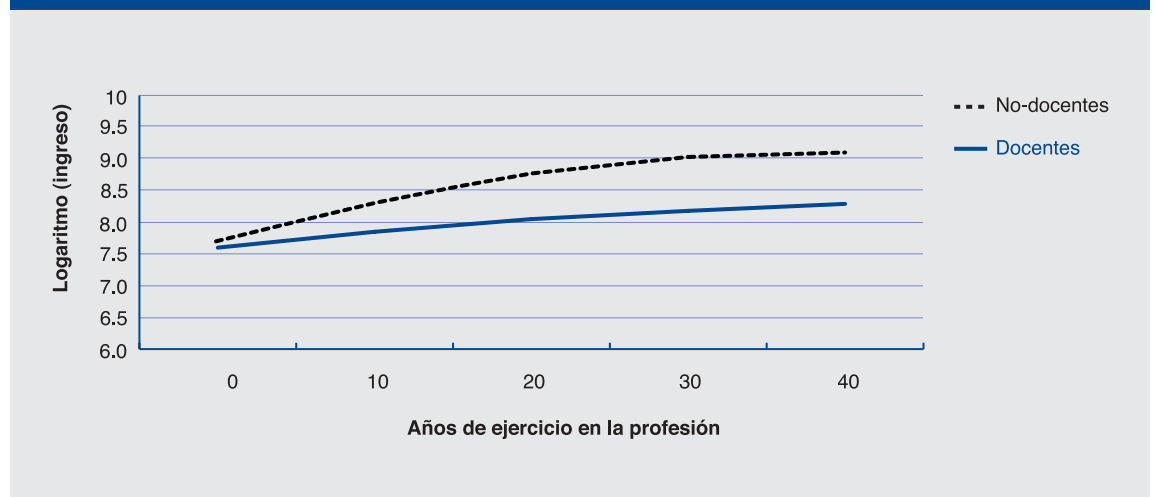
SALARIOS

Los problemas relativos al salario docente son polémicos y complejos. Por un lado, en muchos países pareciera

Perfiles de ingreso de docentes vs. no-docentes en Brasil

Fuente: Liang, *Teacher Pay in 12 Latin American Countries*, 1999.

GRÁFICO 8:



RECUADRO 7 - Vínculos entre la remuneración y el desempeño: La Carrera Magisterial en México

La Carrera Magisterial de México tiene por objeto aumentar el profesionalismo en la docencia, retener a los maestros en las escuelas y mejorar su nivel de vida relacionando el sueldo con la buena calidad de la docencia. La remuneración se basa en las habilidades profesionales, el desempeño docente y el perfeccionamiento.

Como parte del programa, los docentes deben someterse a una evaluación anual del desempeño, que incluye las actividades diarias en el aula (35 puntos), las habilidades profesionales (25 puntos), la educación (15 puntos), la realización de cursos acreditados para actualizar la capacitación (15 puntos) y la antigüedad (10 puntos). Sobre la base de los resultados de la evaluación, se concede a los maestros aumentos de sueldo que varían entre un 28,5% y un 224%. En 1997, la mitad de los maestros mexicanos estaba participando en el programa y casi un cuarto de los alumnos tenía un profesor que estaba participando en la Carrera Magisterial. Todavía queda por evaluar el impacto sobre el rendimiento de los alumnos.

La Carrera Magisterial es un programa voluntario orientado a los actuales maestros de enseñanza básica y secundaria con dos años de experiencia (o sea de maestro titulado o provisionales). El programa fue diseñado por la Secretaría de Educación Pública, en conjunto con los sindicatos de maestros mexicanos.

Fuentes: Liang, X., *Teacher Pay in 12 Latin American Countries*, 1999 y la base de datos PREAL Mejores Prácticas (www.preal.org).

que los maestros ganan tanto o más que otros profesionales con una cantidad similar de educación y experiencia una vez que se ha tomado en consideración la duración de la jornada laboral y las vacaciones. Un estudio reciente concluyó que—después de hacer los ajustes necesarios para compensar la jornada laboral más corta y las vacaciones más largas que disfrutaban los maestros—la remuneración por hora de los maestros en 11 países (Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, Uruguay y Venezuela) era en realidad más alta que la de otros trabajadores con las mismas características en cuanto a mercado laboral.

Sin embargo, es evidente que los sistemas de remuneraciones no están produciendo la excelencia docente que se requiere, siendo las principales razones que:

- **La docencia no paga lo suficiente como para atraer a los mejores candidatos.** Demasiados programas de formación docente atraen a personas que, en la etapa escolar, estuvieron entre los alumnos de peor rendimiento. Los bajos sueldos de los maestros tienen por lo menos parte de la culpa. En Chile, por ejemplo, los docentes reciben un aumento salarial de alrededor del 4% por cada año de educación adicional, en tanto que otras profesiones reciben un aumento aproximado del 12% por el mismo concepto. En Brasil, los maestros con experiencia ganan considerablemente menos que sus contrapartes no docentes, teniendo una cantidad similar de años de trabajo en su profesión (**Gráfico 8**). El resultado es que, a pesar de que los maestros principiantes ganan casi lo mismo que los principiantes de otras carreras, el potencial de ingresos de los maestros en el largo plazo es menor y, por consiguiente, también lo es su nivel de vida.

- **La remuneración de los maestros no premia la buena docencia.** Las escalas de remuneraciones rígidas basadas completamente en formación inicial, certificados de perfeccionamiento y la antigüedad dejan poco espacio para premiar el buen desempeño en la docencia. Debido a que el trabajo duro aporta poco a los maestros en términos de ingresos adicionales o reconocimiento, ellos tienen pocos incentivos para desempeñarse bien. (**Recuadro 7** describe la manera en que un país está intentando superar estas dificultades.)

- **Las estructuras de remuneración dificultan la contratación de maestros de buena calidad en escuelas públicas desfavorecidas.** Los maestros ganan los sueldos más altos en las escuelas privadas de alta calidad, que rara vez sirven a los pobres. Los maestros que trabajan en áreas rurales u otras áreas "difíciles" ganan entre un 10 y un 30% menos que sus contrapartes de las áreas urbanas, incluso en países en los cuales las políticas de remuneraciones están específicamente diseñadas para recompensar a los maestros que trabajan en puestos difíciles. Como resultado, las escuelas públicas, particularmente aquellas que funcionan en áreas rurales, suelen tener maestros de menor calidad.

INCENTIVOS NO MONETARIOS

Los bajos sueldos son sólo parte del problema. La ausencia de incentivos no monetarios—evaluaciones regulares de desempeño docente, apoyo al trabajo en el aula, reconocimiento profesional y estándares—también dificulta la buena docencia.

- **La mayoría de los países no ha establecido estándares de desempeño para los maestros y tampoco evalúa el desempeño.** Esta falta de evaluación dificulta el manejo del problema de la calidad docente.
- **Los maestros no reciben suficiente apoyo ni reconocimiento.** La mayoría no recibe remuneración por el tiempo empleado en la planificación de los cursos y la preparación de otras actividades realizadas en el aula. Prácticamente no existen incentivos para estimular el trabajo en equipo como tampoco desarrollar el sentido de misión común en las escuelas. Los maestros nuevos rara vez reciben algún tipo de orientación por parte de los profesores más experimentados. Los directores no disponen de las habilidades ni la autoridad para transformar el cuerpo docente de sus escuelas en un equipo coherente. Y los buenos profesores generalmente no reciben ningún reconocimiento público ni profesional de parte de los administradores de la escuela, sus pares, los padres o la comunidad escolar, en general.

Algunos países han emprendido iniciativas tendientes a mejorar los incentivos no monetarios para los maestros (**Recuadro 8**). Sin embargo, se trata en su mayoría de programas que han tenido corta duración y han estado marcados por sesgos políticos. Por otra parte, se han hecho muy pocos estudios con el fin de determinar qué tipos de incentivos para los maestros producen el mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos.

LOS MAESTROS COMO PARTICIPANTES EN LA REFORMA

Los maestros cuentan con conocimientos directos acerca de sus alumnos y cursos, los que son esenciales para que las reformas sean exitosas. Sin embargo, rara vez se los invita a participar en el diseño de políticas y se espera que apliquen, de manera comprometida y con los mínimos recursos, lo que se les encomienda desde arriba. La participación de los docentes en las reformas suele limitarse al diseño de proyectos pedagógicos al nivel de las escuelas y rara vez incluye la participación en las decisiones relacionadas con la gestión y la planificación escolar. Debido a esto, los maestros no se apropian de las reformas y tienen muy pocos incentivos para cambiar las prácticas pedagógicas.

Parte del problema es el énfasis casi exclusivo dado por los gremios docentes al aumento de los sueldos, una preocupación singular que les ha impedido desempeñar un rol importante en las iniciativas orientadas al mejoramiento del aprendizaje. Afortunadamente, esta tendencia podría estar cambiando. En la provincia de Córdoba, Argentina, el principal sindicato docente ha vinculado las demandas de mejores condiciones de trabajo con un aumento de la responsabilidad de los maestros por el desempeño y el aprendizaje de los alumnos. El Plan Decenal desarrollado en República Dominicana con la intervención de los maestros, especifica que los aumentos de sueldos deben estar relacionados con el desempeño. En México, los gremios docentes han estado involucrados activamente en el diseño de las evaluaciones docentes y un sistema que

RECUADRO 8 - Motivando la excelencia docente: Innovaciones en los incentivos no monetarios

Certificación de los docentes (Estados Unidos)

La Junta Nacional de Estándares de Docencia (National Board of Teaching Standards) de los Estados Unidos ha establecido un programa voluntario de certificación de los docentes. Como parte de este programa, los maestros rinden una exigente prueba administrada por la Junta Nacional y aquéllos que la aprueban reciben US\$1.000 y el reconocimiento del estado por su desempeño. Las tarifas que se deben pagar por rendir la prueba, unos US\$2.000, están siendo canceladas con cada vez mayor frecuencia por los gremios docentes estatales, que están ansiosos por atraer a los mejores maestros a sus jurisdicciones. El programa—administrado por y para los docentes—tiene un enorme prestigio y los maestros suelen participar más por satisfacción profesional que por razones financieras.

Reconocimiento a los docentes (Colombia)

Después de una cuidadosa negociación con los gremios docentes, Colombia estableció un ambicioso programa nacional de reconocimiento a los docentes a través del cual se seleccionaba una escuela de cada uno de los 2.000 distritos educacionales del país, las que recibían un premio y el reconocimiento de la comunidad por sus elevados estándares. Se nominaba a un docente de cada una de las escuelas ganadoras para una distinción especial, basada en parte en las recomendaciones de los alumnos. A pesar de que el programa logró aumentar la conciencia nacional con respecto a la calidad de los docentes, fue suspendido después de un año por razones políticas.

Trabajo en equipo (Chile)

El financiamiento competitivo de proyectos diseñado e implementado por los docentes mismos, un sistema de bonos que recompensa a las escuelas que exhiben el mejor desempeño y la asignación de tiempo para el desarrollo profesional del personal docente financiado por el ministerio son incentivos no monetarios utilizados para mejorar la calidad de la docencia. Tienen la ventaja adicional de que promueven el trabajo entre los maestros debido a que constituyen una recompensa destinada a toda la escuela y no a ciertos docentes en particular.

Fuente: Winkler, D. y A. Gershberg, *PREAL Documento de Trabajo N° 17*, 2000.

4. AUMENTAR LA INVERSIÓN POR ALUMNO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: C

relaciona remuneración con el desempeño (**Recuadro 7**).

Actualmente, los gobiernos latinoamericanos invierten un promedio de 4,6% del PNB en educación cada año—una cifra superior al promedio de 3,9% correspondiente a los países en desarrollo. Dicha cifra ha aumentado sostenidamente durante los últimos 15 años. Superó la cifra correspondiente a los países del Este y el Sur de Asia y no es muy inferior al 5,1% invertido por los países desarrollados (**Gráfico 9**). En términos de porcentaje del ingreso, los países están haciendo un destacable esfuerzo por educar a sus niños.

Sin embargo, estas cifras son engañosas porque no toman en consideración el número de la población ni la distribución por edades. Dado que en muchos (aunque

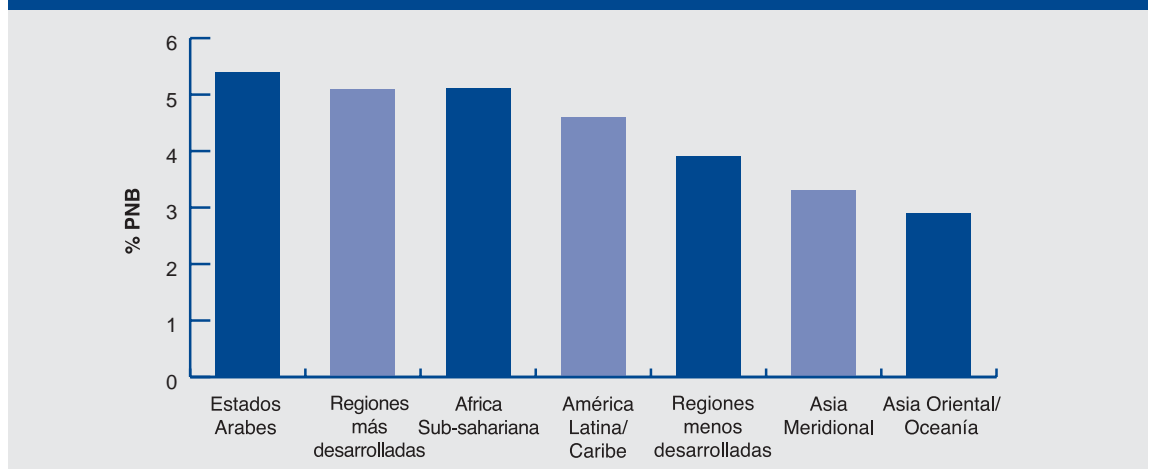
no todos) los países latinoamericanos la población en edad escolar—como porcentaje de la población total—es extensa, estos deben invertir un mayor porcentaje de su PNB sólo para alcanzar niveles adecuados de capital educacional por niño. De acuerdo con algunas estimaciones, para llevar a la fuerza laboral de la región a los niveles de escolaridad de otros países con ingresos similares, requeriría invertir un 0,5% adicional del PNB durante los próximos 25 años. Sin duda, el mejoramiento de la calidad de dicha educación requeriría de un esfuerzo aún mayor.

Como resultado, los fondos públicos invertidos por alumno en los niveles preescolar, básico y medio son en realidad bajos, incluso después de ajustar para compensar las diferencias en el costo de la vida entre

Gasto público estimado en educación, por región, 1997

Fuente: UNESCO, *World Education Report*, 2000.

GRÁFICO 9:

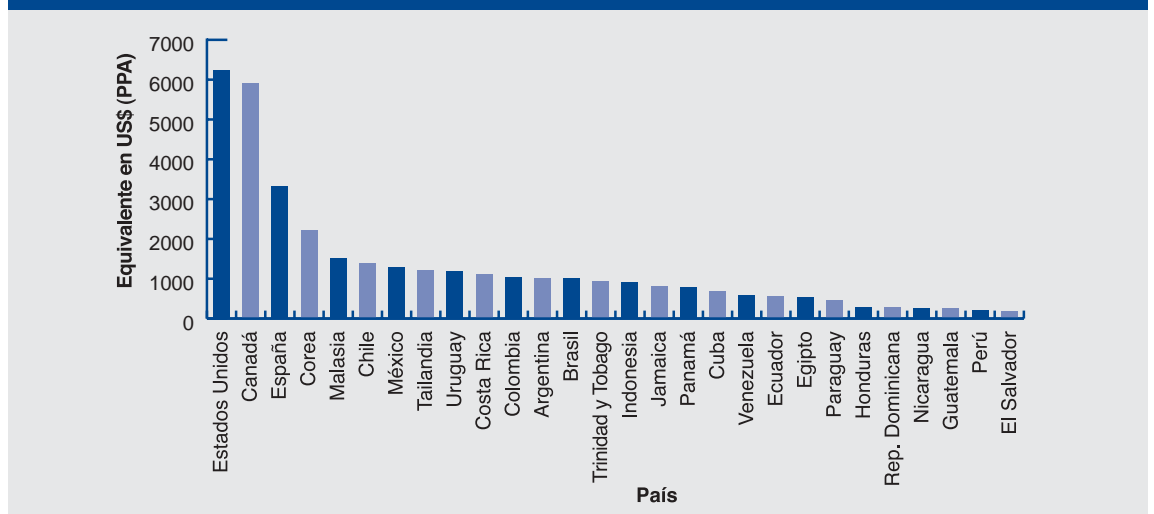


Gasto público por alumno en la educación primaria y secundaria US\$ (PPA)*, 1997

* Paridad de poder adquisitivo.

Fuente: Sancho, *El gasto público en educación en las Américas y España*, CEPAL 2000. Elaboración propia basada en datos de la Unesco.

GRÁFICO 10:



los países (Gráfico 10).

Dos hechos llaman la atención:

- La inversión de los gobiernos en los niveles básico y medio varían por un amplio margen en América Latina—de menos de \$200 en El Salvador a casi \$1400 en Chile. Aproximadamente un tercio de los países para los cuales existe disponibilidad de datos invierten más de \$1000 por alumno, en tanto que otro tercio invierte menos de \$500. Dado que las cifras han sido ajustadas para compensar las diferencias en el costo de la vida, sugieren que los gobiernos de la región exhiben un comportamiento muy dispar en términos de la magnitud de sus inversiones por alumno en las escuelas básicas y secundarias.
- En el mejor de los casos, América Latina invierte menos de la mitad de lo que invierten los países desarrollados por alumno de enseñanza básica y secundaria (comparando a Chile con España) y, en el peor de los casos, un treintavo de dicha cifra (comparando El Salvador con Estados Unidos). Es indudable que una mayor cantidad de dinero no necesariamente compra mejor educación (como lo prueban los bajos puntajes obtenidos en las pruebas por algunos alumnos norteamericanos), pero esta es una brecha enorme. Con diferencias tan considerables se hace difícil afirmar que los gobiernos estén preparando a sus alumnos para

competir en una economía globalizada.

Por último los gobiernos tienden a subinvertir en los niveles básicos de la educación (preescolar, primario y secundario) en relación con las inversiones destinadas a la educación superior—en parte debido a la mayor influencia de los alumnos universitarios (Gráfico 11). España, Canadá y los Estados Unidos invierten casi lo mismo por alumno en ambos niveles y Corea invierte considerablemente más en los niveles básicos y secundario. La situación es casi inversa en América Latina, donde los países invierten por lo menos el doble por alumno al nivel superior. Dos países—Venezuela y Jamaica—invierten once veces más. Brasil y Paraguay invierten ocho veces más. Lamentablemente, no se dispone de datos para Nicaragua, pero sabemos que el gasto en la educación universitaria en este país es alto.

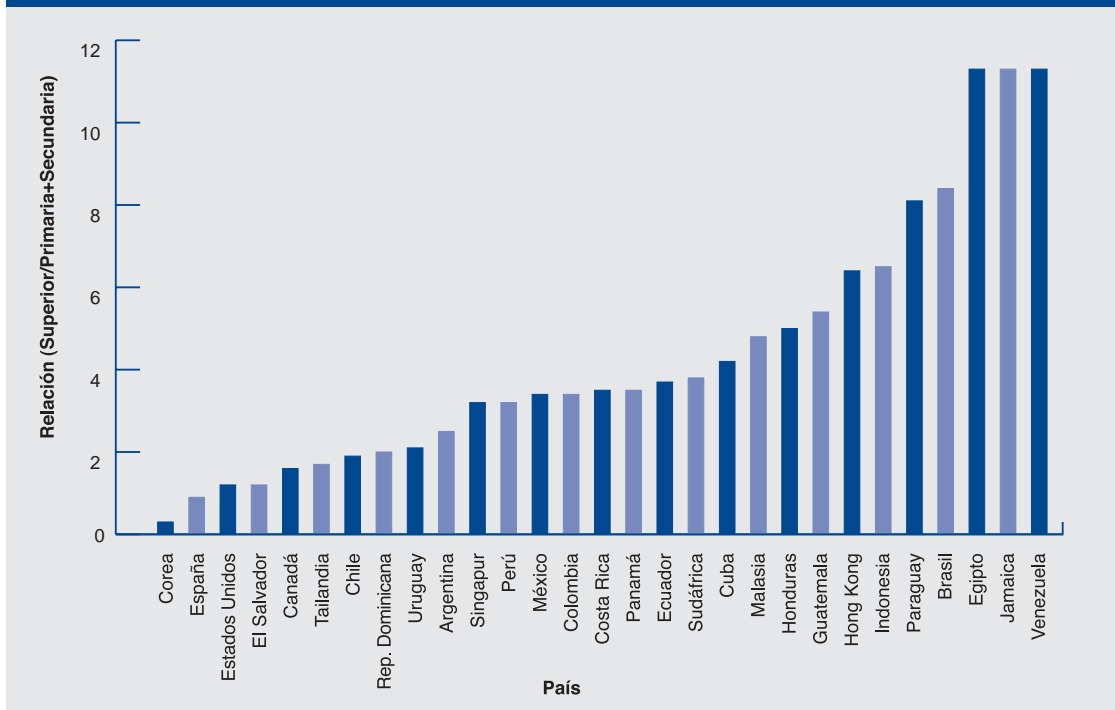
Evidentemente, es difícil establecer una relación ideal en la distribución del gasto educativo por nivel. Sin embargo, dado el gran número de niños que no logran ni siquiera completar los niveles básicos de la enseñanza en un número importante de países, la fuerte inversión pública en la educación superior parece, por decir lo menos, prematura. Por otra parte, dado que la educación superior sirve principalmente a los sectores medios y altos de la población, este patrón de gasto discrimina negativamente en contra de los pobres. Sin una base firme y una sólida inversión en los niveles básicos de la educación, la

Relación entre el gasto por alumno: educación superior vs. primaria + secundaria, US\$ (PPA)*, 1997

*Paridad de poder adquisitivo.

Fuente: Sancho, *El gasto público en educación en las Américas y España*, CEPAL 2000. Elaboración propia basada en datos de la Unesco.

GRÁFICO 11:



III. HACIA UN NUEVO MILENIO

América Latina se está quedando atrás en una época en la cual los recursos humanos constituyen cada vez más la ventaja comparativa de las naciones. Una buena educación es decisiva en la reducción de la pobreza y la promoción de la equidad. Prepara a los ciudadanos para una participación responsable en las instituciones de la democracia y la sociedad civil. Estimula la actividad empresarial e incide en la formación de trabajadores más flexibles, mejor preparados para aprender en el trabajo y capaces de tomar mejores decisiones. Si no hacemos un esfuerzo concertado y sostenido por mejorar la educación, corremos el riesgo de tener que prescindir de estos beneficios sociales, económicos y políticos, además de quedar a la zaga de nuestros competidores.

Estamos convencidos de que la oferta de mejores escuelas para todos los niños es el paso más importante que pueden dar nuestros países para combatir la pobreza, reducir la desigualdad y estimular el crecimiento económico.

También creemos que las recomendaciones contenidas en nuestro informe anterior continúan vigentes y son necesarias para el mejoramiento de la calidad y la equidad de nuestras escuelas. Aunque el orden de prioridad puede variar de un país a otro dependiendo de las condiciones nacionales, todas las recomendaciones se orientan a la superación de deficiencias educativas comunes a todos los países en nuestro hemisferio.

Es por ello que reiteramos nuestro llamado a los legisladores, a los dirigentes políticos y líderes de la comunidad, a los educadores, empresarios, padres y alumnos a trabajar juntos para apoyar las siguientes acciones:

- Establecer estándares educacionales nacionales de contenido y desempeño en cada país y considerar el establecimiento de un sistema regional de estándares educacionales.
- Fortalecer los sistemas de evaluación en cada país e implementar mecanismos para medir, sobre bases comparables, el aprendizaje en matemática, lenguaje y ciencias naturales y sociales.

- Descentralizar la autoridad y la responsabilidad hasta el nivel de las escuelas, otorgando a los directores y a los líderes de la comunidad facultades reales para administrar el personal, el currículum y los presupuestos.
- Reformar cabalmente la formación y el perfeccionamiento de los docentes, profundizando la preparación en materias específicas, dando énfasis a la experiencia en el aula y teniendo como objetivo el desarrollo de las habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico y toma de decisiones.
- Revitalizar la profesión magisterial, estableciendo evaluaciones docentes, remuneraciones basadas en el desempeño e incentivos para mejorar el desempeño deficiente.
- Expandir y reasignar el gasto público en educación de manera de aumentar la inversión por alumno en la educación básica y secundaria y reducir la diferencia con el nivel universitario.

Debemos acortar la brecha entre lo que se afirma en las declaraciones oficiales y lo que ocurre realmente en las escuelas. Con demasiada frecuencia, los compromisos—como los adoptados en las Cumbres de las Américas—son en gran medida palabras sobre el papel y es improbable se cumplan siquiera las metas más básicas para ampliar la cobertura (**Gráfico A.5** del Anexo). Los compromisos políticos de largo plazo y reformas tales como las recomendadas anteriormente son parte de la solución. El cambio real, sin embargo, dependerá en última instancia del grado en que se logre convencer a los maestros, directores, padres y otros actores en la sociedad para que participen y se comprometan en el mejoramiento del sistema educacional y las escuelas.

Todos tienen un papel que desempeñar en la tarea por asegurar que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad.

Juntos podremos contribuir a ello.

COMENTARIOS ADICIONALES DE LOS MIEMBROS DE LA COMISIÓN INTERNACIONAL

OSVALDO SUNKEL

Junto con reconocer lo valioso del esfuerzo realizado deseo formular algunos comentarios destinados a perfeccionar este instrumento. La primera consideración remite a los datos que dan cuenta del desarrollo educativo en la región. Estos, si bien son deficientes, no permiten ver los cambios en el tiempo. Esta información es necesaria para emitir un juicio debidamente ponderado por lo que sugiero elaborar, en el futuro, recuadros con los esfuerzos y resultados que están logrando algunos países.

También quiero destacar la necesidad de reconocer la diversidad de los países latinoamericanos. Nuestros países se encuentran en estadios diferentes de transición económica y demográfica lo que lleva a que en Argentina, por ejemplo, las prioridades del esfuerzo educativo sean distintas que en Nicaragua. Sugiero elaborar una tipología de países según su grado de desarrollo relativo y sus características socio-demográficas.

Propongo, además, que se elabore un Índice de Desarrollo Educativo, al estilo del Índice de Desarrollo Humano del PNUD. Creo que este indicador tendría un gran impacto en un plazo corto. El PREAL tiene una gran oportunidad para hacer una importante contribución en este campo. No es importante si al inicio el indicador es débil, se le puede ir mejorando mediante reuniones y talleres lo que en sí mismo generaría un debate muy positivo.

JUAN CARLOS TEDESCO

Quisiera expresar, en el marco de un acuerdo general sobre el documento, dos preocupaciones que deberían ser tenidas en cuenta en los análisis y las propuestas que formulamos sobre estrategias de reforma educativa. La primera de ellas se refiere a las características del actual contexto económico, social y cultural en el cual se desarrollan las reformas educativas. En muchos países de la región está aumentando la pobreza, la desigualdad social, la concentración del ingreso y la pérdida de capital social por la desconfianza creciente en las instituciones. Estos fenómenos - ampliamente documentados por las evidencias empíricas disponibles - están asociados estrechamente a los bajos resultados de la educación. Todos estamos de acuerdo en sostener que la educación es un factor importante de equidad social, pero en el contexto actual de América Latina también es importante reconocer que un nivel básico de equidad social es condición necesaria para que la acción educativa sea exitosa.

La segunda preocupación se refiere a los efectos que ha provocado la aplicación de algunas estrategias que el documento promueve (la descentralización, por ejemplo) sobre la equidad en la distribución de la oferta educativa. Varios estudios - particularmente los realizados en países como Chile y Argentina - han mostrado que la aplicación de estas políticas están asociadas al aumento de la desigualdad y no, como se presume, a la mayor equidad. Estimo que es necesario aceptar que estamos frente a un problema de significativa complejidad y que la aplicación de estrategias de descentralización y autonomía a las escuelas deben estar acompañadas por eficaces mecanismos de compensación de diferencias a cargo de las administraciones centrales.

ANEXO

CONTEXTO

Cuadro A.1 - Indicadores sociales y económicos básicos	28
--	----

MATRÍCULA

Cuadro A.2 - Matrícula neta en educación primaria y secundaria, por países.....	29
Cuadro A.3 - Matrícula bruta en educación pre-primaria y superior, por países.....	30

EGRESO DE LA ESCUELA

Cuadro A.4 - Población de 25-59 años de edad con 12 años o más de educación, 1997	31
Cuadro A.5 - Porcentaje de la población entre 20 y 25 años que completa la educación primaria, por decil de ingreso	31
Cuadro A.6 - Porcentaje de la población entre 20 y 25 años que completa la educación secundaria, por decil de ingreso.....	31

RENDIMIENTO

Cuadro A.7 - Resultados de logro escolar en el Primer Estudio Internacional Comparativo (UNESCO/OREALC)	32
Cuadro A.8 - Resultados de logro escolar en matemáticas en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), 1995	32
Cuadro A.9 - Resultados de logro escolar de estudiantes de octavo grado en TIMSS-R, 1999	32
Cuadro A.10 - Resultados de logro escolar en el Primer Estudio Internacional Comparativo (UNESCO/OREALC), por países y zonas	33

EVALUACIÓN

Cuadro A.11 - Sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe	34
---	----

EQUIDAD

Diferencias según nivel de ingreso

Cuadro A.12 - Años promedio de escolaridad de la población de 25 años, por decil de ingreso	36
Cuadro A.13 - Matrícula bruta en educación pre-primaria (%), por nivel de ingreso (Urbano & Rural)	36
Cuadro A.14 - Matrícula bruta en educación primaria (%), por nivel de ingreso (Urbano & Rural)	36
Cuadro A.15 - Matrícula bruta en educación secundaria (%), por nivel de ingreso (Urbano & Rural)	36

Diferencias urbano-rurales

Gráfico A.1 - Diferencias en las tasas brutas de matrícula en secundaria, pobres rurales vs. no-pobres urbanos	37
Cuadro A.16 - Porcentaje de la población entre los 25 y 59 años, por años de escolaridad y zonas	37
Cuadro A.17 - Matrícula bruta en educación pre-primaria, por nivel de ingreso (urbano vs. rural)	38
Cuadro A.18 - Matrícula bruta en educación primaria, por nivel de ingreso (urbano vs. rural)	38
Cuadro A.19 - Matrícula bruta en educación secundaria, por nivel de ingreso (urbano vs. rural)	38

Diferencias étnicas/raciales

Gráfico A.2 - Tasas de asistencia escolar según raza/etnia en los primeros años de educación.....	39
---	----

METAS DE LA CUMBRE

Gráfico A.3 - Proyección del cumplimiento de las metas de matrícula de la Cumbre de las Américas.....	39
---	----

GÉNERO

Cuadro A.20 - Tasas de analfabetismo juvenil, edades 15 a 24 años, según género.....	40
Cuadro A.21 - Matrícula bruta en educación pre-primaria, según género	40
Cuadro A.22 - Matrícula bruta en educación primaria, según género	40
Cuadro A.23 - Matrícula bruta en educación secundaria, según género.....	40
Cuadro A.24 - Porcentaje de la cohorte al quinto grado, según género	41
Cuadro A.25 - Población que completa la educación secundaria, según género	41

DOCENTES

Cuadro A.26 - Años promedio de escolaridad de los maestros de la educación pre-primaria y primaria.....	41
Cuadro A.27 - Carga horaria semanal de maestros y otros profesionales/técnicos	41
Cuadro A.28 - Salarios anuales de maestros de educación primaria en el sistema de educación pública, según Estatutos, US\$ (PPA) ..	42
Cuadro A.29 - Salarios anuales de maestros de educación secundaria en el sistema de educación pública, según Estatutos, US\$ (PPA)	42
Cuadro A.30 - Porcentaje del salario de los maestros en el ingreso familiar total.....	43
Cuadro A.31 - Incidencia de pobreza y vulnerabilidad económica, según tipo de actividad.....	43

FINANZAS

Cuadro A.32 - Gasto público en educación como porcentaje del total del gasto gubernamental	44
Gráfico A.4 - Gasto público en educación en América Latina como porcentaje del PNB, 1980-1997	45
Gráfico A.5 - Gasto público en educación como porcentaje del PNB, por países	45

CONTEXTO

Cuadro A.1 - Indicadores sociales y económicos básicos

	Población (millones) 1998	Promedio anual de crecimiento de la población (%) 1990-1997	Población de 6 a 14 años (miles) 1997	PNB per cápita (PPA) 1998	Expectativa de vida (años) 1998	Alfabetización (% edad 15+) 1998
Canadá	30	1.2	3,667	23,582	79.1	99.0
España	39	0.1	3,843	16,212	78.1	97.4
Estados Unidos	270	1.0	35,798	29,605	76.8	99.0
Argentina	36	1.3	5,978	12,013	73.1	96.7
Belice	s/d	2.6	52	4,566	74.9	92.7
Bolivia	8	2.4	1,734	2,269	61.8	84.4
Brasil	166	1.5	30,764	6,625	67.0	84.5
Chile	15	1.6	2,505	8,787	75.1	95.4
Colombia	41	2.0	7,798	6,006	70.7	91.2
Costa Rica	4	3.0	751	5,987	76.2	95.3
Cuba	11	0.6	1,510	3,967	75.8	96.4
Rep. Dominicana	8	1.9	1,636	4,598	70.9	82.8
Ecuador	12	2.2	2,478	3,003	69.7	90.6
El Salvador	6	2.1	1,233	4,036	69.4	77.8
Guatemala	11	2.7	2,601	3,505	64.4	67.3
Haití	8	1.8	1,973	1,383	54.0	47.8
Honduras	6	3.0	1,443	2,433	69.6	73.4
Jamaica	3	0.9	480	3,389	75.0	86.0
México	96	1.8	19,094	7,704	72.3	90.8
Nicaragua	5	2.9	1,139	2,142	68.1	67.9
Panamá	3	1.8	522	5,249	73.8	91.4
Paraguay	5	2.7	1,188	4,288	69.8	92.8
Perú	25	1.8	5,032	4,282	68.6	89.2
Trinidad y Tobago	1	0.7	242	7,485	74.0	93.4
Uruguay	3	0.7	475	8,623	74.1	97.6
Venezuela	23	2.2	4,729	5,808	72.6	92.0
Hong Kong	7	1.9	777	20,763	78.6	92.9
Indonesia	204	1.5	38,817	2,651	65.6	85.7
Corea	46	s/d	s/d	13,478	72.6	97.5
Malasia	22	2.3	4,182	8,137	72.2	86.4
Singapur	3	1.8	430	24,210	77.3	91.8
Tailandia	61	1.0	10,098	5,456	68.9	95.0
Egipto	61	2.0	14,494	3,041	66.7	53.7
Sudáfrica	41	1.9	7,991	8,488	53.2	84.6
Zimbabue	12	1.9	2,810	2,669	43.5	87.2

Fuentes (por columna): ("Población") Banco Mundial, World Development Indicators, 2000; ("Promedio anual de crecimiento" y "Población de 6 a 14 años") UNESCO, World Education Report, 2000; ("PNB per cápita", "Expectativa de vida" y "Alfabetización") UNDP, Human Development Report, 2000.

Datos de alfabetización para Estados Unidos y Canadá basados en estimaciones de la Oficina del Informe de Desarrollo Humano.

Sin información sobre el PNB per cápita (PPA) para Cuba por lo cual se usó el promedio ponderado para la subregión del Caribe.

s/d=sin datos

MATRÍCULA

Cuadro A.2 - Matrícula neta en educación primaria y secundaria, por países

Primaria

	1985	1995	1997
México	100	100	100
Cuba	91	99	100
Corea	94	99	100
Estados Unidos	93	96	100
Canadá	95	95	100
Ecuador	s/d	92	100
Malasia	s/d	91	100
Trinidad y Tobago	92	88	100
Sudáfrica	s/d	96	100
España	100	100	100
Indonesia	98	97	99
Brasil	81	90	97
Bolivia	86	s/d	97
Jamaica	94	100	96
Paraguay	89	89	96
Egipto	s/d	s/d	95
Uruguay	87	95	94
Perú	96	91	94
Zimbabue	100	s/d	93
Singapur	99	94	91
Rep. Dominicana	70	81	91
Hong Kong	96	91	91
Panamá	90	95	90
Chile	89	86	90
Costa Rica	84	92	89
Colombia	72	85	89
El Salvador	s/d	79	89
Honduras	92	90	88
Venezuela	84	82	83
Nicaragua	76	83	79
Guatemala	s/d	69	74
Belice	87	99	s/d
Guyana	s/d	90	s/d
Haití	56	m	s/d

Fuentes: UNESCO, World Education Report 1998, Statistical Yearbook 1998

Fuente para datos de 1997: Banco Mundial, World Development Indicators, 2000.

Los datos en la columna 1995 para Guatemala y Panamá corresponden al año 1997 y fueron tomados del Informe de Desarrollo Sostenible en Centroamérica, 1999.

Indonesia, Japón 1994

s/d= sin datos

Secundaria

	1985	1995
Corea	84	96
España	s/d	94*
Canadá	88	92
Estados Unidos	91	89
Cuba	67	82*
Hong Kong	65	71
Egipto	s/d	67
Trinidad y Tobago	71	65*
Jamaica	57	64
Argentina	s/d	59*
Chile	s/d	55
Perú	49	53
Sudáfrica	s/d	52
Panamá	48	51*
Colombia	s/d	50
México	46	46*
Costa Rica	34	43
Indonesia	s/d	42
Paraguay	s/d	33
Bolivia	27	29*
Nicaragua	19	26*
Rep. Dominicana	s/d	22
El Salvador	15	21
Honduras	s/d	21*
Venezuela	16	20
Brasil	14	19
Guatemala	s/d	19
Uruguay	56	s/d

Fuentes: UNESCO, World Education Report, 1998, 2000.

*Datos tomados de Wolff y Castro, *Secondary Education in Latin America and the Caribbean*, 2000.

Datos para Guatemala 1997 tomados del Informe de Desarrollo Sostenible en Centroamérica, 1999.

Egipto 1996

El Salvador 1984

s/d=sin datos

EGRESO DE LA ESCUELA

Cuadro A.4 - Población de 25-59 años de edad con 12 años o más de educación, 1997

	Urbana	Rural		Urbana	Rural
1. Chile	50.0	12.0	8. Honduras	27.0	5.0
2. Panamá	47.0	19.0	9. México	26.0	7.0
3. Argentina a/	42.0	s/d	10. Uruguay	26.0	s/d
4. Paraguay c/	35.0	s/d	11. Colombia b/	19.0	4.0
5. El Salvador	33.0	4.0	12. Venezuela d/	17.0	s/d
6. Rep. Dominicana	31.0	9.0	13. Nicaragua	16.0	s/d
7. Costa Rica	27.0	8.0	14. Brasil	12.0	2.0

Fuente: CEPAL, Panorama Social, 1998, Cuadro 25.

a/ Solamente Gran Buenos Aires. b/ A partir de 1993, la cobertura geográfica de la encuesta se amplió hasta abarcar prácticamente a la totalidad de la población urbana del país. c/ Incluye sólo a Asunción y el Departamento Central. d/ A partir de 1997, el diseño muestral de la encuesta no permite el desglosamiento urbano-rural. Por lo tanto, las cifras corresponden al total nacional. La información para Brasil, Chile, México y Paraguay corresponde al año 1996. s/d=sin datos.

Cuadro A.5 - Porcentaje de la población entre 20 y 25 años que completa la educación primaria, por decil de ingreso

	Total	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Argentina (1)	97	83	94	92	99	96	98	100	99	99	100
Uruguay (2)	96	88	94	92	95	97	98	99	98	99	99
Bolivia (2)	92	84	89	90	87	94	94	93	94	95	94
Panamá	92	75	82	89	89	93	95	96	97	98	99
Ecuador	88	76	85	81	85	83	89	92	93	94	98
Venezuela	88	76	79	79	79	89	91	91	94	96	97
Chile	86	67	75	77	84	85	89	91	94	95	96
Costa Rica	86	64	69	78	77	81	84	92	95	95	99
México	83	52	66	65	70	84	87	91	93	95	92
Perú	78	53	52	56	71	75	78	85	90	91	95
Paraguay	74	49	62	51	60	64	72	75	85	90	93
Honduras	64	39	48	41	46	53	58	71	76	87	87
Nicaragua	60	31	31	44	53	57	62	53	75	82	90
Brasil	57	19	24	33	43	48	57	67	76	85	95
El Salvador	47	17	17	22	25	34	37	52	63	75	85

Fuente: BID, Economic and Social Progress in Latin America and the Caribbean, 1998-99, Appendix Table 1.2.III

Elaborado en base a Encuestas de Hogares para los años 1994-1996. 1) Sólo incluye el Gran Buenos Aires. 2) Sólo considera áreas urbanas. El decil de ingreso más bajo es 1 y el más alto 10.

Cuadro A.6 - Porcentaje de la población entre 20 y 25 años que completa la educación secundaria, por decil de ingreso

	Total	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bolivia (2)	61	51	48	55	52	59	60	60	64	65	83
Perú	61	33	32	36	48	51	60	65	75	82	87
Chile	56	23	31	35	44	50	56	65	74	80	83
Argentina (1)	50	13	17	27	31	42	51	54	65	68	92
Panamá	49	11	16	30	33	41	47	57	66	72	84
Uruguay (2)	42	16	21	24	35	35	43	46	51	63	72
Venezuela	40	15	17	26	24	31	32	44	48	53	74
Ecuador	36	14	15	18	29	26	33	40	46	49	73
México	32	4	9	12	16	18	26	32	39	53	70
Costa Rica	30	10	10	11	14	13	18	29	42	44	70
El Salvador	27	8	6	10	9	14	15	27	35	47	69
Brasil	23	2	3	6	9	12	16	22	32	46	73
Paraguay	23	0	2	3	5	4	11	20	34	41	62
Honduras	18	2	3	4	4	9	11	15	23	35	50
Nicaragua	17	3	2	8	8	16	14	15	22	25	43

Fuente: BID, Economic and Social Progress in Latin America and the Caribbean, 1998-99, Appendix Table 1.2.III

Elaborado en base a Encuestas de Hogares para los años 1994-1996. 1) Sólo incluye el Gran Buenos Aires. 2) Sólo considera áreas urbanas. El decil de ingreso más bajo es 1 y el más alto 10.

RENDIMIENTO

Cuadro A.7 - Resultados de logro escolar en el Primer Estudio Internacional Comparativo (UNESCO/OREALC)

	LENGUAJE		MATEMÁTICAS	
	3er Grado	4to Grado	3er Grado	4to Grado
Cuba	343	349	351	353
Argentina	263	282	251	269
Brasil	256	277	247	269
Chile	259	286	242	265
Colombia	238	265	240	258
México	224	252	236	256
Paraguay	229	251	232	248
Bolivia	232	233	240	245
Rep. Dominicana	220	232	225	234
Honduras	216	238	218	231
Perú	222	240	215	229
Venezuela	242	249	220	226
Costa Rica	nd	nd	nd	nd

Fuentes: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1998, 2000.
 Datos representan medianas de los países, estandarizados a una media regional de 250. nd = Datos no divulgados.

Cuadro A.8 - Resultados de logro escolar en matemáticas en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), 1995

7mo Grado		8vo Grado	
1. Singapur	601	1. Singapur	643
2. Corea	577	2. Corea	607
3. Japón	571	3. Japón	605
4. Hong Kong	564	4. Hong Kong	588
5. Bélgica (fl)	558	5. Bélgica (fl)	565
6. Rep. Checa	523	6. Rep. Checa	564
...		...	
19. Canadá	494	18. Canadá	527
...		...	
24. Estados Unidos	476	28. Estados Unidos	500
...		...	
34. Grecia	440	36. Chipre	474
35. Lituania	428	37. Portugal	454
36. Portugal	423	38. Irán	428
37. Irán		39. Kuwait	392
38. Colombia	369	40. Colombia	385
39. Sudáfrica	348	41. Sudáfrica	354

Fuente: "Highlights from Results of TIMSS", International Study Center, Boston College, 1996.
 Rango medio por país
 Nota: México participó en TIMSS, pero no divulgó los resultados.

Cuadro A.9 - Resultados de logro escolar de estudiantes de octavo grado en TIMSS-R, 1999

Matemáticas		Ciencias	
1. Singapur	604	1. Taipei Chino	569
2. Corea	587	2. Singapur	568
3. Taipei Chino	585	3. Hungría	552
4. Hong Kong (SAR)	582	4. Japón	550
5. Japón	579	5. Corea	549
6. Bélgica (fl)	558	6. Holanda	545
...		...	
10. Canadá	531	14. Canadá	533
...		...	
16. Malasia	519	18. Estados Unidos	515
...		...	
19. Estados Unidos	502	22. Malasia	492
Promedio Internacional	487	Promedio Internacional	488
27. Tailandia	467	24. Tailandia	482
...		...	
33. Irán	422	32. Indonesia	435
34. Indonesia	403	33. Turquía	433
35. Chile	392	34. Túnez	430
36. Filipinas	345	35. Chile	420
37. Marruecos	337	36. Filipinas	345
38. Sudáfrica	275	37. Marruecos	323
		38. Sudáfrica	243

Fuentes: TIMSS 1999, Rendimiento Estudiantil Internacional en Matemáticas, Rendimiento Estudiantil Internacional en Ciencia, IEA/Boston College, 2000.
 Rango medio por país

RENDIMIENTO

Cuadro A.10 - Resultados de logro escolar en el Primer Estudio Internacional Comparativo (UNESCO/OREALC), por países y zonas

LENGUAJE TERCER GRADO

	Global	Mega-Ciudad	Urbano	Rural
Cuba	343	346	347	333
Argentina	263	278	263	244
Chile	259	257	265	233
Brasil	256	264	256	237
Venezuela	242	250	241	241
Colombia	238	258	228	234
Bolivia	232	246	242	217
Paraguay	229	n/a	240	222
México	224	242	230	216
Perú	222	250	224	207
Rep. Dominicana	220	246	212	217
Honduras	216	232	224	209
Costa Rica	nd	nd	nd	nd

LENGUAJE CUARTO GRADO

	Global	Mega-Ciudad	Urbano	Rural
Cuba	349	358	347	335
Chile	286	283	292	264
Argentina	282	296	283	259
Brasil	277	286	277	265
Colombia	265	276	261	258
México	252	272	260	243
Paraguay	251	n/a	265	243
Venezuela	249	261	248	247
Perú	240	257	252	222
Honduras	238	257	249	227
Bolivia	233	246	237	223
Rep. Dominicana	232	257	228	227
Costa Rica	nd	nd	nd	nd

MATEMÁTICAS TERCER GRADO

	Global	Mega-Ciudad	Urbano	Rural
Cuba	351	351	354	345
Argentina	251	271	251	235
Brasil	247	253	247	228
Chile	242	240	245	227
Bolivia	240	245	245	233
Colombia	240	242	235	245
México	236	251	238	231
Paraguay	232	n/a	237	229
Rep. Dominicana	225	234	222	222
Venezuela	220	227	219	215
Honduras	218	229	230	212
Perú	215	221	220	205
Costa Rica	nd	nd	nd	nd

MATEMÁTICAS CUARTO GRADO

	Global	Mega-Ciudad	Urbano	Rural
Cuba	353	358	353	341
Argentina	269	292	269	253
Brasil	269	273	269	257
Chile	265	263	268	246
Colombia	258	262	252	263
México	256	269	261	249
Paraguay	248	n/a	256	243
Bolivia	245	249	248	239
Rep. Dominicana	234	246	231	232
Honduras	231	242	239	225
Perú	229	240	235	220
Venezuela	226	226	226	224
Costa Rica	nd	nd	nd	nd

Fuentes: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1998, 2000.

Datos representan medianas de los países, estandarizados a una media regional de 250 y desagrega por zona (mega-ciudad, urbano, rural).

Megaciudad=población de 1 millón y más

Urbano=población menos de 1 millón y más de 250,000

Rural=población menos de 250,000

nd = Datos no divulgados.

EVALUACIÓN

Cuadro A.11- Sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe

País y agencia evaluadora	Año de aplicación	Grados/años [2]	Áreas disciplinarias [3]	Participación en pruebas internacionales/ Años de participación	Divulgación de resultados para conocimiento de [4]:
ARGENTINA (SINEC)	1993, 1994	7, 5M, 6M	L, M	OREALC 1997, TIMSS-R 2003, PISA-Plus 2001, PIRLS 2001, IEA-Civic Education 2001, PISA 2003	G, U, P
	1995	3, 9, 5M, 6M	L, M		
		7	L, M, CS, CN		
	1996, 1997, 1998	3, 9, 5M, 6M	L, M		
		6, 7	L, M, CS, CN		
	1999	3, 7, 9	L, M		
		6, 5M*, 6M*	L, M, CS, CN		
	2000	3, 6*, 5M*, 6M*	L, M, CS, CN		
BOLIVIA (SIMECAL)	1996-2000?	1, 3, 6, 8, 4M	L, M	OREALC 1997, ALL 2001	G, U, P
BRASIL (SAEB)	1990	1, 3, 5, 7	L, M, CS, CN	Dos ciudades participaron en estudio de matemáticas de ETS en 1991; IEA- math and reading 1993, OREALC 1997, PISA 2000	G, P
	1992-1993	1, 3, 5, 7	L, M, CS, CN		
	1995	4, 8, 11	L, M		
	1997	4, 8, 11	L, M, CS, CN		
	1999		L, M, CS, CN		
CHILE (SIMCE)	1988, 1990, 1992, 1994, 1996	4*	L, M, CS, CN, AA	OREALC 1997, TIMSS-R 1998, IALS 1998, IEA-Civic Education 2000	G, U, P
	1989, 1991, 1993, 1997	8*	L, M, CS, CN, AA		
	1990	4*	L, M, CS, CN, AA		
	1992	2M*	AA		
	1993, 1994	2M*	L, M, AA		
	1995	8*	L, M, CS, CN		
	1998	2M*	L, M		
	1999, 2000	4*	L, M		
COLOMBIA (SABER)	1991-1992	3, 5	L, M	TIMSS 1995, OREALC 1997, IEA-Civic Education 2000, PIRLS 2001	G, P
	1993-1994	3, 5, 7, 9	L, M		
	1997-1998	3*, 5*			
	1998-1999	7*, 9*			
COSTA RICA (CENE-EDU)	1986-1988	3*, 6*, 9*	L, M, CS, CN	OREALC 1997 (resultados no divulgados)	G, P
	1995	3, 6, 9			
	1996	9			
	1988-2000	Bachillerato*	L, M, CS, CN, LE		
CUBA	1975	3, 4, 6, 9, 12	L, M	OREALC 1997	
ECUADOR (APRENDO)	1996, 1997, 1998, 2000	3, 7, 10	L, M	Aplicación separada de OREALC (1999), no se conocen resultados.	G, U, P
EL SALVADOR (SABE)	1993, 1997	3*, 6*, 9*, 2M*	L, M, CS, CN, ES		P
ESTADOS UNIDOS (NAEP)	1969-1982	4, 8, 12	L, M, CS, CN, A	Todos los estudios de IEA, PISA	
	1984	4, 8, 12	L		
	1986	4, 8, 12	L, M, CS, CN, I		
	1988, 1994	4, 8, 12	L, CS		
	1990	4, 8, 12	L, M, CN		
	1992	4, 8, 12	L, M		
	1996-2000	4, 8, 12	M, CN		

Cuadro A.11- Sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe

País y agencia evaluadora	Año de aplicación	Grados/años [2]	Áreas disciplinarias [3]	Participación en pruebas internacionales/ Años de participación	Divulgación de resultados para conocimiento de [4]:
GUATEMALA (SINMELA)	1997, 1998, 1999, 2000	3, 6. En 1999: 3M	L, M		G, U, P
HONDURAS (UMCE)	1997, 2000	3*, 6*	L, M	OREALC 1997	
	1998	2, 3, 4, 6	L, M		
	1999	2, 3, 4, 5	L, M		
MÉXICO (SNEE)	1996-2000			TIMSS 1995 (resultados no divulgados), OREALC 1997, PISA 2000	G, U
Eval. de la Ed. Primaria (EVEP)	1996-2000	1 a 6	L, M, CS, CN		G, U, P
Eval. de Estándares Nacionales en Ed. Primaria	1997-2000	1 a 6	L, M		G
Eval. de Estándares Nacionales en Ed. Secundaria	1997-2000	1M, 2M, 3M	L, M		G, U
Eval. de "aprovechamiento escolar" de Carrera Magisterial	1995-2000	3, 4, 5, 6, 1M, 2M	L, M, CS, CN, LE		G, U, P
NICARAGUA (Dirección de Evaluación)	1996-1997	4, 3M	L, M		
PANAMÁ (SINECE)	1985-1988	6, 6M	L, M, CS, CN		
	1992	3*, 6M*			
	1995		L, M		
	1997	3, 6, 3M, 6M	L, M, CS, CN		
PARAGUAY (SNEPE)	1996	6	L, M	OREALC 1997	G, U
	1997	3, 9	L, M		
PERÚ (CRECER)	1996	4	L, M	OREALC 1997, PISA Plus 2001	G, U
	1998	4, 6, 4M, 5M	L, M, CS, CN		
REPÚBLICA DOMINICANA (Sistema de Pruebas Nacionales)	1991-1996	8*, Ed. Adultos	L, M, CS, CN	OREALC 1997	U
	1997-2000	8*, 3 Ed. Adultos* y Bachillerato	L, M, CS, CN		G
URUGUAY (UMRE)	1996	6*	L, M, AA		G, U, P
	1998	3	L, M, CS, CN		U, P
	1999	6	L, M, AA		G, U, P
		3M*	L, M, CS, CN		G, U, P
VENEZUELA (SINEA)	1998	3, 6, 9	L, M	OREALC 1997	

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

[2] Los grados de educación media se indican con la letra M. Todos los exámenes son basados en una muestra excepto aquellos marcado con "*" que son censales.

[3] L=Lenguaje, M=Matemáticas, CS=Ciencias Sociales, CN=Ciencias Naturales, ES=Educación para la Salud, EA=Educación Artística, AA=Aspectos Actitudinales, LE=Lengua Extranjera, I=Informática.

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

Elaborado por J. Guillermo Ferrer

Fuentes:

a. Comunicaciones personales y electrónicas con jefes y responsables de unidades de medición.

b. Informes nacionales

c. Palafox, J.C. Sistemas de evaluación de la calidad de educación en América Latina y el Caribe.

d. Wolff, L. 1998. Educational Assessments in Latin America: Current Progress and Future Challenges. Working Paper No. 11. Washington, D.C.: PREAL.

e. Rojas, C. y J.M. Esquivel. 1998. Los sistemas de medición del logro académico en Latinoamérica. Washington, D.C.: Banco Mundial (LCSHD Paper series 25).

EQUIDAD - Diferencias según nivel de ingreso

Cuadro A.12 - Años promedio de escolaridad de la población de 25 años, por decil de ingreso

	Total	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Argentina*	9.44	7.04	7.48	7.74	7.71	8.52	8.82	8.99	9.91	11.13	13.57
Bolivia**	8.80	5.96	6.45	7.23	7.67	7.58	8.32	9.15	9.29	10.38	13.12
Chile	8.79	6.24	6.88	7.09	7.40	7.69	8.16	8.47	9.80	10.88	12.83
Panamá	8.68	4.31	5.36	6.30	7.07	7.53	8.16	8.78	9.90	10.88	13.57
Uruguay**	8.02	6.03	6.31	6.54	6.49	6.79	7.34	8.00	8.68	9.74	11.87
Perú	7.20	3.87	4.17	4.95	5.69	6.60	7.05	7.66	8.28	9.04	10.80
Venezuela	7.15	4.66	4.94	5.27	5.72	6.23	6.68	7.20	7.78	8.58	10.81
Ecuador	7.12	3.39	4.39	5.07	5.61	5.64	6.85	7.74	8.23	9.19	11.83
Costa Rica	6.94	4.08	4.88	5.39	5.54	5.91	6.31	6.75	7.65	8.62	11.53
México	6.23	2.14	2.95	3.78	4.15	4.78	5.66	6.06	7.24	8.89	12.13
Paraguay	6.06	3.37	3.67	3.88	4.59	4.81	5.46	5.96	6.62	7.88	10.72
Brasil	5.22	1.98	2.49	2.97	3.41	3.66	4.40	4.99	5.98	7.43	10.53
El Salvador	4.88	1.63	2.14	2.40	2.75	3.27	3.99	4.73	5.90	7.11	10.27
Honduras	4.74	2.07	2.33	2.47	3.06	3.59	3.90	4.70	5.76	6.86	9.58
Nicaragua	4.74	2.17	2.05	2.65	3.33	4.11	4.55	4.94	5.46	6.46	8.49

Fuente: BID, Economic and Social Progress in Latin America and the Caribbean 1998-99, Appendix Table 1.2.III.

Elaborado en base a Encuestas de Hogares para los años 1994-1996.

* Las encuestas de Argentina incluyen sólo Gran Buenos Aires.

** Las encuestas de Bolivia y Uruguay incluyen sólo áreas urbanas.

El decil más bajo es 1 y el más alto 10.

Cuadro A.13 - Matrícula bruta en educación primaria (%), por nivel de ingreso (Urbano & Rural)

	Muy Pobres	Pobres	No Pobres	Total
Jamaica	75.3	79.1	91.4	84.2
Brasil	51.6	57.2	77.8	63.8
Perú	49.7	51.9	66.2	57.4
El Salvador	32.3	34.6	58.8	44.4
Chile	26.5	26.6	42.7	33.5
Honduras	31.7	30.5	34.1	32.2
Ecuador	19.2	23.0	37.0	29.1
Nicaragua	7.7	11.0	40.0	24.2
Costa Rica	2.4	2.1	12.6	5.9

Fuente: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999, Annex D.

Cuadro A.14 - Matrícula bruta en educación primaria (%), por nivel de ingreso (Urbano & Rural)

	Muy Pobres	Pobres	No Pobres	Total
Jamaica	98.5	98.3	99.0	98.6
Chile	95.4	96.3	98.1	97.1
Perú	93.6	94.7	98.0	96.1
Ecuador	89.1	90.9	96.3	93.3
Brasil	83.3	86.8	96.7	90.3
Honduras	86.9	87.6	93.5	90.2
Costa Rica	79.4	81.4	90.8	85.1
El Salvador	75.0	79.9	90.0	84.4
Nicaragua	51.7	59.9	87.3	72.8

Fuente: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999, Annex D.

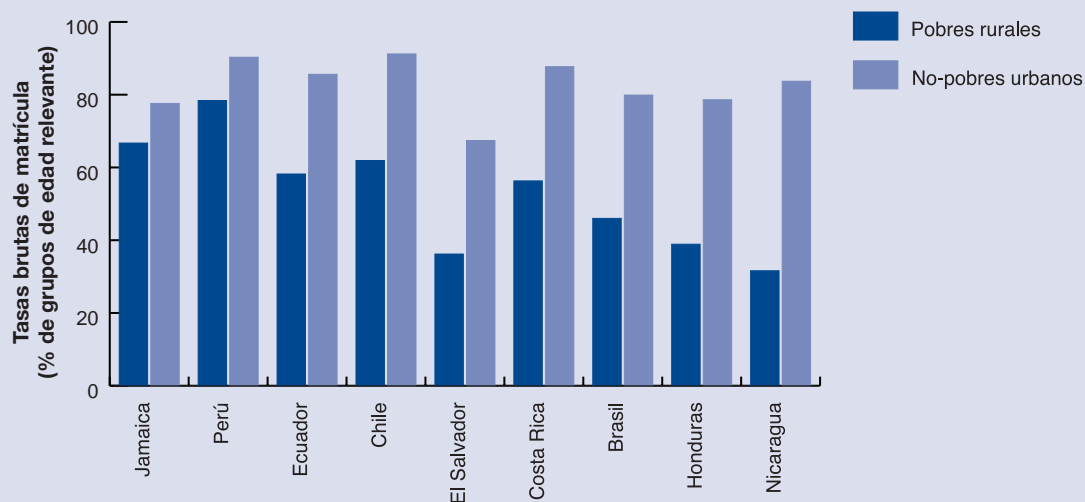
Cuadro A.15 - Matrícula bruta en educación secundaria (%), por nivel de ingreso (Urbano & Rural)

	Muy Pobres	Pobres	No Pobres	Total
Perú	82.0	83.5	88.5	85.9
Chile	77.3	77.9	87.3	82.4
Jamaica	67.6	68.2	76.9	72.2
Ecuador	57.9	62.5	80.8	71.5
Costa Rica	63.3	63.6	79.4	71.2
Brasil	53.9	57.2	77.9	66.7
Nicaragua	35.2	41.4	76.5	59.2
Honduras	50.5	45.9	64.7	55.5
El Salvador	39.6	43.3	60.4	52.8

Fuente: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999, Annex D.

EQUIDAD - Diferencias urbano-rurales

Gráfico A.1 - Diferencias en las tasas brutas de matrícula en secundaria, pobres rurales vs. no-pobres urbanos



Fuente: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999, Annex D.

Cuadro A.16 - Porcentaje de la población entre los 25 y 59 años, por años de escolaridad y zonas

	ÁREAS URBANAS				ÁREAS RURALES			
	0 a 5	6 a 8	9 a 11	12 y más	0 a 5	6 a 8	9 a 11	12 y más
Chile	12.0	21.0	17.0	50.0	40.0	37.0	10.0	12.0
Panamá	10.0	26.0	18.0	47.0	31.0	39.0	11.0	19.0
Argentina a/	10.0	34.0	14.0	42.0	s/d	s/d	s/d	s/d
Paraguay c/	20.0	33.0	12.0	35.0	s/d	s/d	s/d	s/d
El Salvador	33.0	18.0	16.0	33.0	79.0	13.0	5.0	4.0
Rep. Dominicana	32.0	23.0	14.0	31.0	62.0	22.0	8.0	9.0
Costa Rica	12.0	33.0	29.0	27.0	30.0	48.0	14.0	8.0
Honduras	33.0	30.0	10.0	27.0	71.0	22.0	3.0	5.0
México	18.0	27.0	29.0	26.0	52.0	28.0	14.0	7.0
Uruguay	12.0	37.0	25.0	26.0	s/d	s/d	s/d	s/d
Colombia b/	33.0	16.0	32.0	19.0	75.0	10.0	11.0	4.0
Venezuela d/	19.0	34.0	30.0	17.0	s/d	s/d	s/d	s/d
Nicaragua	27.0	29.0	28.0	16.0	s/d	s/d	s/d	s/d
Brasil	49.0	19.0	20.0	12.0	85.0	9.0	5.0	2.0

Fuente: CEPAL, Panorama Social, 1998, Cuadro 25.

a/ Solamente Gran Buenos Aires.

b/ A partir de 1993, la cobertura geográfica de la encuesta se amplió hasta abarcar prácticamente a la totalidad de la población urbana del país.

c/ Incluye sólo Asunción y el Departamento Central.

d/ A partir de 1997, el diseño muestral de la encuesta no permite el desglosamiento urbano-rural. Por lo tanto, las cifras corresponden al total nacional. Los datos para Brasil, Chile, México and Paraguay corresponden al año 1996.

s/d=sin datos

EQUIDAD - Diferencias urbano-rurales

Cuadro A.17 - Matrícula bruta en educación pre-primaria, por nivel de ingreso (urbano vs. rural)

	MUY POBRES		POBRES		NO POBRES		TOTAL	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Brasil	59.0	42.1	62.8	44.8	79.3	60.6	70.0	45.1
Colombia	49.7	s/d	52.1	s/d	69.5	s/d	59.7	s/d
Costa Rica	4.3	1.5	3.2	1.5	16.1	6.3	9.5	2.7
Chile	32.5	11.3	32.6	11.2	45.0	23.7	38.2	14.2
Ecuador	21.1	18.3	28.5	19.7	41.9	25.5	36.5	21.3
El Salvador	41.2	29.9	43.5	30.8	66.5	37.8	57.9	32.3
Honduras	32.2	31.6	31.3	30.2	39.6	28.9	36.5	29.7
Jamaica	80.1	73.8	83.6	76.5	93.2	87.8	89.1	79.5
Nicaragua	16.1	5.6	20.3	7.6	46.7	22.2	38.6	11.0
Perú	36.2	37.5	36.8	38.4	57.0	56.5	47.7	40.8

Fuente: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999, Annex D.
s/d=sin datos

Cuadro A.18 - Matrícula bruta en educación primaria, por nivel de ingreso (urbano vs. rural)

	MUY POBRES		POBRES		NO POBRES		TOTAL	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Brasil	88.9	80.0	88.9	81.9	97.0	92.5	92.7	82.3
Colombia	90.7	s/d	92.6	s/d	97.4	s/d	94.7	s/d
Costa Rica	83.2	78.1	85.6	79.1	92.3	87.9	89.3	81.4
Chile	96.8	92.4	97.5	93.3	98.6	93.8	98.0	93.4
Ecuador	89.2	89.0	92.4	90.2	97.2	94.2	95.4	91.2
El Salvador	84.7	72.2	90.0	74.8	92.9	83.0	91.9	77.0
Honduras	93.3	85.3	90.3	86.7	96.0	90.4	93.9	87.9
Jamaica	98.1	98.6	98.3	98.3	99.2	98.9	98.8	98.5
Nicaragua	62.0	49.0	73.7	54.5	88.5	83.4	84.1	61.0
Perú	94.5	93.0	95.9	93.6	98.5	95.4	97.3	93.9

Fuente: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999, Annex D.
s/d=sin datos

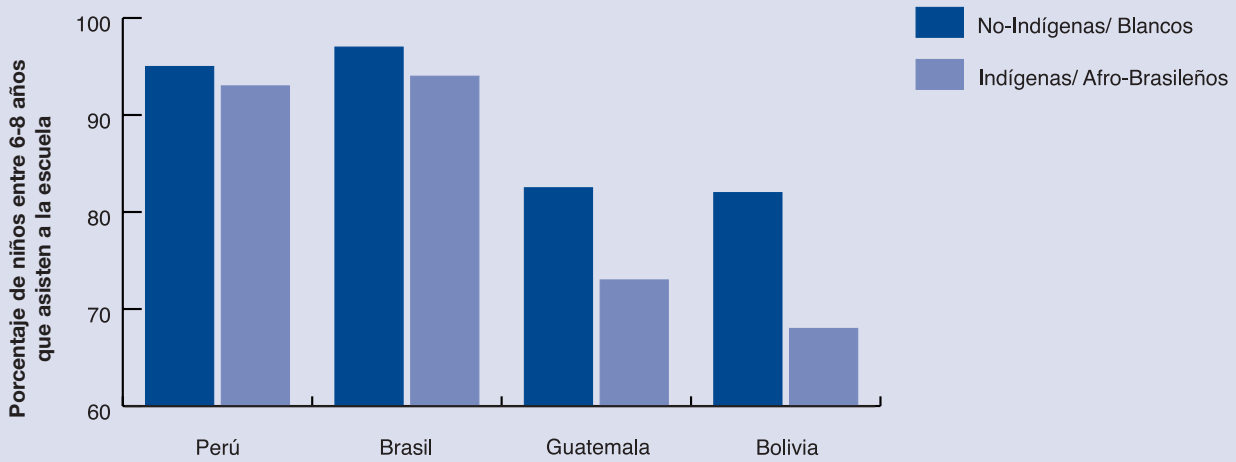
Cuadro A.19 - Matrícula bruta en educación secundaria, por nivel de ingreso (urbano vs. rural)

	MUY POBRES		POBRES		NO POBRES		TOTAL	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Brasil	58.8	47.1	61.9	46.0	79.9	57.2	71.8	48.3
Colombia	70.3	s/d	73.7	s/d	86.6	s/d	80.0	s/d
Costa Rica	75.2	58.6	76.8	56.3	87.7	65.5	83.5	59.5
Chile	83.2	64.3	84.1	61.9	91.2	58.8	87.9	61.1
Ecuador	64.7	55.0	69.7	58.2	85.6	67.5	80.1	60.9
El Salvador	53.4	36.1	56.5	36.2	67.4	42.7	64.4	38.5
Honduras	75.6	44.0	66.0	38.9	78.6	46.0	74.8	41.6
Jamaica	67.2	67.8	71.2	66.7	77.6	75.9	75.1	69.7
Nicaragua	52.4	30.4	62.2	31.6	83.7	51.9	77.5	36.7
Perú	88.2	78.0	88.0	78.4	90.3	75.1	89.4	77.8

Fuente: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999, Annex D.
s/d=sin datos

EQUIDAD - Diferencias étnicas/raciales

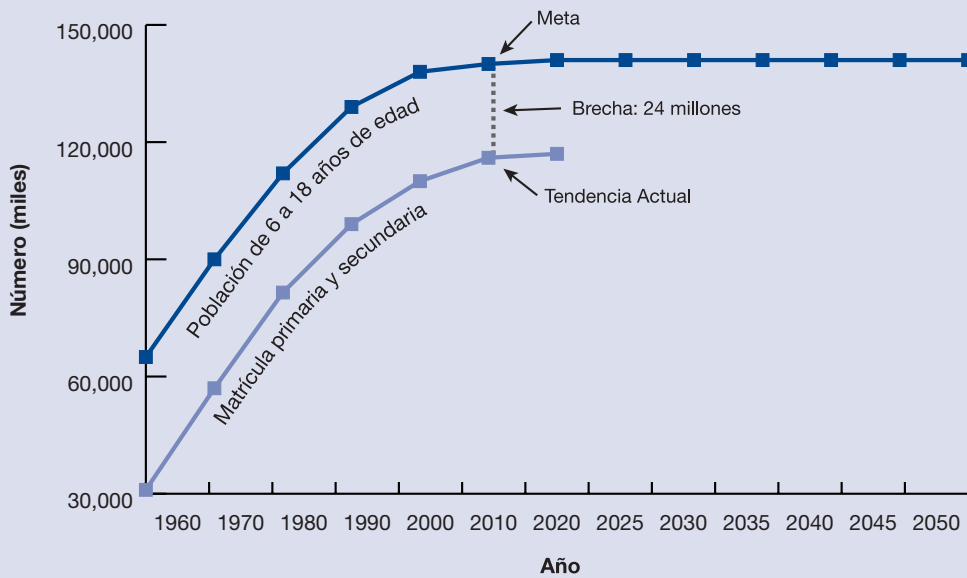
Gráfico A.2- Tasas de asistencia escolar según raza/etnia en los primeros años de educación



Fuente: BID, Measuring Social Exclusion: Results from Four Countries, 2001. Años más recientes 1997-1999.

METAS DE LA CUMBRE

Gráfico A.3 - Proyección del cumplimiento de las metas de matrícula de la Cumbre de las Américas



Fuente: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999.

GÉNERO

Cuadro A.20 - Tasas de analfabetismo juvenil, edades 15 a 24 años, según género

	1980		1996	
	H	M	H	M
Argentina	3	3	2	1
Bolivia	7	20	2	7
Brasil	14	12	10	6
Chile	3	3	2	1
Colombia	8	7	4	3
Costa Rica	4	3	2	2
Cuba	2	2	0	0
Ecuador	6	9	3	4
El Salvador	19	24	12	13
Guatemala	26	43	15	28
Haití	53	57	38	38
Honduras	27	27	19	16
Jamaica	17	8	10	3
México	6	10	3	4
Nicaragua	35	32	30	24
Panamá	6	8	3	4
Paraguay	6	7	3	3
Perú	4	13	2	5
Rep. Dominicana	18	17	10	9
Trinidad y Tobago	4	7	2	3
Uruguay	2	1	1	1
Venezuela	6	6	3	2

Fuente: Banco Mundial, World Development Indicators, 2000, Table 2.12.

Cuadro A.21 - Matrícula bruta en educación pre-primaria, según género

	H	M
Argentina (3-5)	53	56
Belice (3-4)	26	28
Canadá (4-5)	64	64
Chile (5)	97	98
Colombia (3-5)	33	34
Costa Rica (5)	71	70
Cuba (5)	88	87
Ecuador (5)	55	56
El Salvador (4-6)	39	42
Estados Unidos (3-5)	71	70
Guatemala (5-6)	35	34
Guyana (4-5)	89	89
Honduras (4-6)	13	14
México (4-5)	72	74
Nicaragua (3-6)	23	24
Paraguay (5)	51	71
Perú (3-5)	36	37
Rep. Dominicana (3-5)	33	33
Uruguay (3-5)	44	46
Venezuela (3-5)	44	45

Fuente: UNESCO, World Education Report, 2000.
Grupos de edades relevantes se indican entre paréntesis.

Cuadro A.22 - Matrícula bruta en educación primaria, según género

	1990		1996	
	H	M	H	M
Argentina	s/d	s/d	114	113
Belice	113	110	123	119
Bolivia	99	90	s/d	s/d
Canadá	104	102	103	101
Chile	101	99	103	100
Colombia	95	109	113	112
Costa Rica	101	100	104	103
Cuba	99	96	108	104
Ecuador	s/d	s/d	134	119
El Salvador	81	82	98	96
Estados Unidos	103	101	102	101
Guatemala	86	76	93	82
Guyana	98	97	97	96
Haití	49	46	s/d	s/d
Honduras	105	110	110	112
Jamaica	102	101	100	99
México	115	112	116	113
Nicaragua	91	96	100	103
Panamá	108	104	s/d	s/d
Paraguay	107	103	112	109
Perú	119	116	125	121
Rep. Dominicana	s/d	s/d	94	94
Trinidad y Tobago	97	96	99	98
Uruguay	109	108	109	108
Venezuela	94	97	90	93

Fuente: UNESCO, World Education Report, 2000.
s/d=sin datos

Cuadro A.23 - Matrícula bruta en educación secundaria, según género

	1990		1996	
	H	M	H	M
Argentina	s/d	s/d	73	81
Belice	39	44	47	52
Bolivia	40	34	s/d	s/d
Canadá	101	101	105	105
Chile	71	76	72	78
Colombia	47	53	57	66
Costa Rica	41	43	45	49
Cuba	83	95	76	85
Ecuador	s/d	s/d	50	50
El Salvador	26	27	32	36
Estados Unidos	93	94	98	97
Guatemala	s/d	s/d	27	25
Guyana	81	86	73	78
Haití	21	20	s/d	s/d
Honduras	29	37	s/d	s/d
Jamaica	63	67	s/d	s/d
México	53	54	64	64
Nicaragua	34	47	50	60
Panamá	60	65	s/d	s/d
Paraguay	30	32	42	45
Perú	s/d	s/d	72	67
Rep. Dominicana	s/d	s/d	47	61
Trinidad y Tobago	78	82	72	75
Venezuela	29	40	33	46

Fuente: UNESCO, World Education Report, 2000.
s/d=sin datos

GÉNERO

Cuadro A.24 - Porcentaje de la cohorte al quinto grado, según género

	1980		1995	
	H	M	H	M
Chile	94	97	100	100
Colombia	36	39	70	76
Costa Rica	77	82	86	89
Ecuador	s/d	s/d	84	86
El Salvador	46	48	76	77
Guatemala	s/d	s/d	52	47
Haití	33	34	s/d	s/d
Jamaica	91	91	s/d	s/d
México	s/d	s/d	85	86
Nicaragua	40	47	52	57
Panamá	74	79	s/d	s/d
Paraguay	59	58	77	80
Perú	78	74	s/d	s/d
Trinidad y Tobago	85	87	97	97
Uruguay	s/d	s/d	97	99
Venezuela	s/d	s/d	86	92

Fuente: Banco Mundial, World Development Indicators, 2000, Table 2.11.
s/d= sin datos

Cuadro A.25 - Población que completa la educación secundaria, según género

	H	M
Argentina	35	39
Brasil	32	44
Canadá	67	78
Chile	48	57
Estados Unidos	70	77
Paraguay	18	24

Fuente: OCDE, Education at a Glance 2000, Table C2.2.
Razón entre graduados de la educación media superior y la población total en edades normales de egreso (x 100)

DOCENTES

Cuadro A.26 - Años promedio de escolaridad de los maestros de la educación pre-primaria y primaria

Chile (1995)	15.6
Ecuador*	14.7
Bolivia	14.5
Costa Rica	14.2
Panamá	14.2
Paraguay* (1996)	14
Uruguay*	13.3
Brasil (1996)	11.3

Fuente: CEPAL, Panorama Social, 1998.
*Datos se refieren sólo a maestros urbanos.

Cuadro A.27 - Carga horaria semanal de maestros y otros profesionales/técnicos

	Todos los docentes	Todos los profesionales y técnicos*
Ecuador	41	46
Chile (1995)	39	46
Costa Rica	38	46
Panamá	38	45
Paraguay (1996)	35	47
Uruguay	32	44
Brasil (1996)	29	41
Bolivia	25	42

Fuente: CEPAL, Panorama Social, 1998.
Sólo información de áreas urbanas para Ecuador, Paraguay y Uruguay.
* A excepción de los maestros de primaria y secundaria

DOCENTES

Cuadro A.28 - Salarios anuales de maestros de educación primaria en el sistema de educación pública, según Estatutos, US\$ (PPA)

	Inicio	15 años de experiencia	Superior
España	25,319	29,590	37,479
Estados Unidos	25,165	33,973	42,185
Corea	24,150	39,921	66,269
Promedio OCDE	20,530	28,441	35,737
Chile	12,711	15,233	21,237
México	10,036	12,450	19,346
Filipinas	8,210	8,382	12,408
Jordania	7,326	11,594	26,917
Argentina	6,759	9,442	11,206
Malasia	6,550	10,876	15,554
Tailandia	6,412	15,759	42,867
Uruguay	6,225	7,458	13,340
Brasil	4,732	6,451	15,522
Indonesia	2,768	3,992	8,321

Fuente: OCDE, Education at a Glance, 2000.

A excepción de España, EEUU, Corea, y México los datos corresponden al año 1997.

Todos los salarios están referidos a candidatos con niveles mínimos de capacitación y expresados en términos de paridad de poder adquisitivo (PPA).

Cuadro A.29 - Salarios anuales de maestros de educación secundaria en el sistema de educación pública, según Estatutos, US\$ (PPA)

	Inicio	15 años de experiencia	Superior
España	29,547	34,547	44,053
Estados Unidos	24,869	35,455	43,457
Corea	24,150	39,921	66,269
Promedio OCDE	23,201	33,050	41,616
Chile	12,711	15,915	22,209
Malasia	12,535	19,819	27,417
Argentina	10,837	15,773	19,147
Filipinas	8,210	8,382	12,408
Brasil	8,148	11,152	14,530
Jordania	7,326	11,594	26,917
Uruguay	6,847	8,204	14,672
Tailandia	6,412	15,759	42,867
Indonesia	3,659	5,150	8,321
México	s/d	s/d	s/d

Fuente: OCDE, Education at a Glance, 2000.

* Corresponde al salario de los maestros ocupados en el nivel de media superior solamente.

A excepción de España, EEUU, Corea y México, los datos son de 1997 e incluyen todos los programas secundarios.

Datos para los países de OCDE sólo incluyen los programas generales de educación secundaria. Excluyen los programas de secundaria vocacional.

Todos los salarios están referidos a candidatos con niveles mínimos de capacitación y expresados en términos de paridad de poder adquisitivo (PPA).

s/d=sin datos

DOCENTES

Cuadro A.30 - Porcentaje del salario de los maestros en el ingreso familiar total

Porcentaje	
Costa Rica	56
Honduras	54
Colombia	53
El Salvador	52
Panamá	52
Ecuador	48
Bolivia	47
Chile	46
Uruguay	40
Venezuela	35
Brasil	30
Paraguay	20

Fuente: Liang, Teacher Pay in 12 Latin American Countries, 1999.

Cuadro A.31 - Incidencia de pobreza y vulnerabilidad económica, según tipo de actividad

	TOTAL PROFESORES		TOTAL PROFESIONALES Y TÉCNICOS		TOTAL ASALARIADOS	
	% en hogares pobres	% en hogares vulnerables	% en hogares pobres	% en hogares vulnerables	% en hogares pobres	% en hogares vulnerables
Bolivia	29	38	13	22	42	29
Brasil	11	19	6	14	27	26
Chile	2	10	2	7	14	31
Costa Rica	0	11	3	12	12	29
Ecuador	30	42	17	32	45	32
México	6	37	12	26	44	31
Panamá	2	9	3	12	21	27
Paraguay	7	41	6	21	28	37
Uruguay	0	4	1	6	6	21

Fuente: CEPAL, Panorama Social, 1998, Cuadro IV.B.3.

Datos para 1997 a excepción de Chile 1995, Brasil 1996, México 1996, Paraguay 1996.

Bolivia, Ecuador, Paraguay, and Uruguay sólo información para zonas urbanas.

Los datos sobre profesionales excluyen los profesores de la educación primaria y secundaria.

Porcentaje en hogares vulnerables significa el % de personas empleadas que viven en hogares con un ingreso insuficiente para mantener a una familia de 2 + personas que no viven en condiciones de pobreza.

FINANZAS

Cuadro A.32 - Gasto público en educación como porcentaje del total del gasto gubernamental

	1980	1985	1990	1996
Singapur	7.3	s/d	18.2	23.4
México	s/d	s/d	12.8	23.0
Costa Rica	22.2	22.7	20.8	22.8
Venezuela	14.7	20.3	12.0	22.4
Panamá	19.0	18.7	20.9	20.9
Tailandia	20.6	18.5	20.0	20.1
Belice	14.5	15.4	18.5	19.5
Perú	15.2	15.7	s/d	19.2
Colombia	19.2	19.5	16.0	19.0
Paraguay	16.4	16.7	9.1	18.6
Corea	s/d	s/d	s/d	17.5
Hong Kong	14.6	18.4	17.4	17.0
Honduras	14.2	13.8	s/d	16.5
Guatemala	16.6	12.4	11.8	15.8
Uruguay	10.0	9.3	15.9	15.5
Malasia	14.7	16.3	18.3	15.4
Chile	11.9	15.3	10.0	14.8
Estados Unidos	s/d	15.5	12.3	14.4
El Salvador	17.1	12.5	16.6	14.1
Canadá	16.3	11.9	14.2	13.5
Rep. Dominicana	16.0	14.0	8.9	13.4
Ecuador	33.3	20.6	17.2	13.0
Jamaica	13.1	12.1	12.8	12.9
Argentina	15.1	s/d	s/d	12.6
Cuba	s/d	s/d	12.3	12.6
Trinidad y Tobago	11.5	s/d	11.6	11.6
Bolivia	25.3	s/d	s/d	11.1
Guyana	14.0	10.4	s/d	10.0
Japón	s/d	s/d	10.4	9.9
Indonesia	8.9	s/d	s/d	7.8
Nicaragua	10.4	10.2	s/d	s/d

Fuentes: UNESCO, Statistical Yearbook, 1998, Table 4.1, World Education Report, 1998, 2000, Table 10.

s/d=sin datos

Brasil, Honduras, Hong Kong, Indonesia, México, Panamá, Tailandia 1995

Venezuela 1994

El Salvador, 1984 (sólo gasto del Ministerio de Educación)

Guatemala 1979, 1984

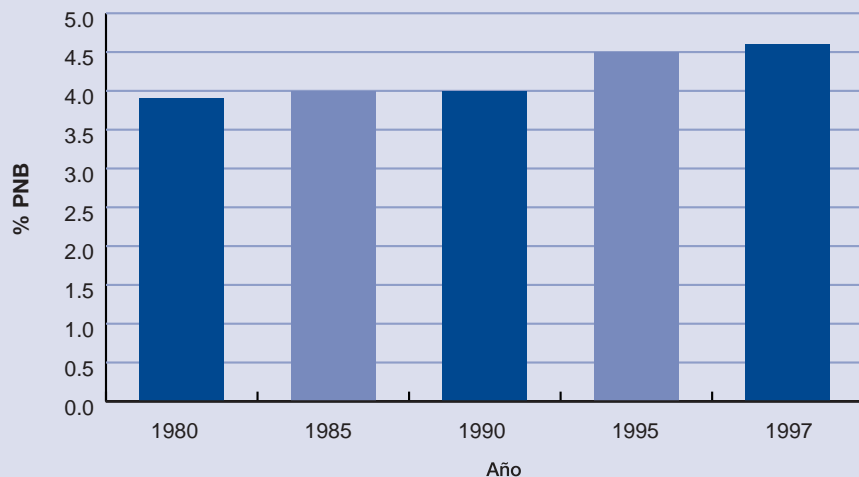
Bolivia, Colombia, Guatemala, Paraguay (sólo gasto del Ministerio de Educación)

Trinidad y Tobago, no incluye gastos del sector terciario.

Uruguay, incluye el gasto privado.

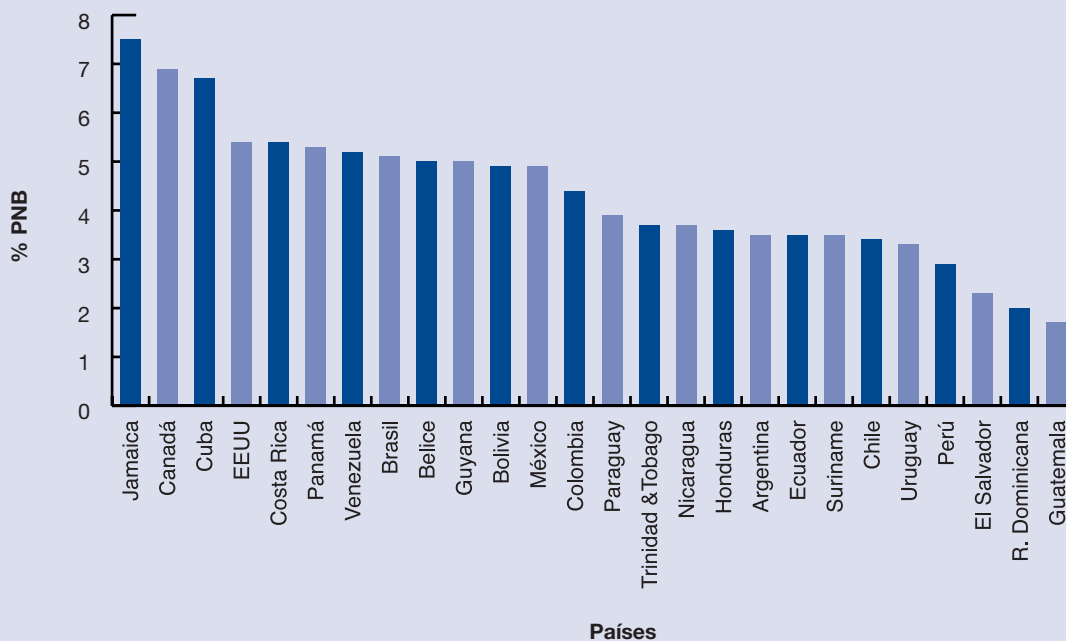
FINANZAS

Gráfico A.4 - Gasto público en educación en América Latina como porcentaje del PNB, 1980-1997



Fuentes: UNESCO, World Education Report, 2000.

Gráfico A.5 - Gasto público en educación como porcentaje del PNB, por países, 1996



Fuentes: UNESCO, Statistical Yearbook, 1998, 1999.

COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN, EQUIDAD Y COMPETITIVIDAD ECONÓMICA

CO-PRESIDENTES

José Octavio Bordón

(Argentina) es ministro de educación de la Provincia de Buenos Aires y miembro del Diálogo Interamericano. Fue presidente de la Fundación Andina y ocupó el cargo de gobernador de la Provincia de Mendoza, Argentina entre 1987 y 1991. Bordón también ha ocupado un cargo en el senado, donde fue presidente del comité de relaciones exteriores. Fue presidente del Partido Justicialista y ha sido profesor visitante en la Universidad de Georgetown.

John Petty

(Estados Unidos) es el actual presidente de Tecsec y miembro del Diálogo Interamericano. Fue presidente del Servicio Nacional Federal. También fue presidente y director ejecutivo de Marine Midland Bank. Petty ocupó el cargo de Secretario Asistente del Tesoro para Asuntos Internacionales de Estados Unidos y fue presidente del Comité de Revisión de Alto Nivel del Banco Interamericano de Desarrollo.

MIEMBROS

Patricio Aylwin Azócar

(Chile) es Presidente de la Corporación Justicia y Democracia. Fue Presidente de la República en el período 1990-1994 y fue uno de los fundadores del Partido Demócrata Cristiano. Abogado, académico y político, Aylwin encabezó la delegación chilena a la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1969 y en 1971 fue elegido Presidente del Senado.

Roberto Baquerizo

(Ecuador) es director administrativo para América Latina de Pro Ventures. También es miembro del Consejo Asesor Internacional del Presidente de la Sociedad de la Américas y del Diálogo Interamericano. Fue presidente del Banco Unión S.A. y de Multiplica, Compañía de Consultoría en Estudios Económicos, con sede en Quito. Baquerizo ocupó el cargo de presidente de Fruit Shippers-Pacific Fruit en Nueva York hasta 1996 y anteriormente había sido director del Banco Central de Ecuador.

Nancy Birdsall

(Estados Unidos) es presidenta del Center for Global Development en el Institute for International Economics en Washington, D.C. Antes fue senior associate de la Fundación Carnegie para la Paz Internacional. Fue vicepresidenta ejecutiva del Banco Interamericano de Desarrollo. Birdsall ha ocupado varios cargos relacionados con políticas y gestión en el Banco Mundial, incluido el de directora del Departamento de Investigación de Políticas y jefa de operaciones del programa social en Brasil. Su trabajo más reciente se desarrolla en el tema de la relación entre la distribución del ingreso y el crecimiento.

Margaret Catley-Carlson

(Canadá) es consultora independiente y miembro del Diálogo Interamericano. Es vicepresidenta del consejo directivo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. Catley-Carlson es también miembro de los directorios y comités asesores de diversos grupos internacionales, públicos y privados, incluyendo Global Asset Management, la Junta Consultiva del Secretario General de la ONU, el Staff College de Nueva York y el Consejo Consultivo de Turín de la Universidad de St. George en Grenada. Fue presidenta del Consejo de la Población.

Juan E. Cintrón

(México) es presidente de Consultores Internacionales CLB, de la Fundación Comunidad A.C. y del Instituto Cultural y Educativo de Cuernavaca. Es miembro de los directorios de numerosas empresas e instituciones académicas en los Estados Unidos y México, incluyendo el Grupo Modelo y el Consejo Consultivo Internacional de la Universidad de Notre Dame en Indiana. Cintrón fue presidente del capítulo mexicano de la Organización de Presidentes del Mundo y de Junior Achievement-México, de la cual es el actual vicepresidente. También es presidente del directorio del Instituto Tecnológico de Monterrey en Cuernavaca.

Jonathan Coles Ward

(Venezuela) es director del Instituto de Estudios Superiores de Administración (IESA). Perteneció a la Fundación Interamericana para la Gestión Educativa, a la Asociación Internacional de Gestión de la Agroempresa, al Diálogo Interamericano y al Yale Club de Nueva York. Fue Ministro de Agricultura de Venezuela, comisionado presidencial para el abastecimiento y distribución de alimentos en situaciones de emergencia y director del Banco Central de Venezuela.

José María Dagnino Pastore

(Argentina) es presidente de Consultores y Emprendimientos y miembro del Diálogo Interamericano. Fue profesor de economía en la Universidad Católica de Argentina y ocupó los cargos de Ministro de Finanzas, Ministro de Economía y Trabajo y Embajador Plenipotenciario en Europa. Dagnino Pastore ha sido también asesor ante los gobiernos de cuatro países latinoamericanos y ha escrito numerosos libros y artículos sobre economía y finanzas. Fue gobernador del Fondo Monetario Internacional, del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo y presidente de la Reunión Anual del FMI en 1969.

Nancy Englander

(Estados Unidos) es vicepresidenta adjunta de Capitol International, Inc. de Los Angeles, California y presidenta y directora del Emerging Markets Growth Fund, un fondo accionario con considerables inversiones en América Latina. Englander es presidenta del directorio y fideicomisaria del New World Investment Fund y directora de una serie de compañías de inversiones de capital en América Latina.

Peter Hakim

(Estados Unidos) es presidente del Diálogo Interamericano, importante centro de análisis e intercambio de información sobre los asuntos del Hemisferio Occidental. Escribe y expone regularmente sobre las relaciones entre Estados Unidos y América Latina y es columnista regular del Christian Science Monitor. Es miembro de directorios y comités asesores del Banco Mundial, del Banco Interamericano de Desarrollo, del Centro Internacional para la Investigación de la Mujer, de la Fundación Carnegie para la Paz Internacional y de Human Rights Watch/Americas.

Ivan Head

(Canadá) es profesor de leyes y director del Centro Liu para Estudios Internacionales de la Universidad de British Columbia. Es oficial de la Orden de Canadá y consejero federal de la Reina además de ser ex-presidente del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID). Head fue asistente especial ante el Primer Ministro en asuntos de política exterior desde 1968 a 1978.

Rudolf Hommes

(Colombia) es socio de Violy, Byorum & Parters, LLC y director del periódico comercial colombiano *Estrategia*. Ha sido Ministro de Hacienda, director de crédito público y asesor ante la junta monetaria de Colombia y presidente del Comité de Desarrollo del Banco Mundial y del Grupo de los 24. Hommes fue también rector de la Universidad de Los Andes de Bogotá.

Enrique Iglesias

(Uruguay) es presidente del Banco Interamericano de Desarrollo. Ha sido Ministro de Relaciones Exteriores de Uruguay, secretario ejecutivo de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL) y presidente del Banco Central de Uruguay. Iglesias ha publicado gran cantidad de textos y ha recibido títulos honoríficos de diversas universidades. Es miembro del Diálogo Interamericano.

Emerson Kapaz

(Brasil) es miembro del Congreso en representación del Partido Popular Socialista. Fue presidente del directorio de Elka Plásticos Ltd. y presidente de la Asociación Brasileña de Fabricantes de Juguetes y de Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), una organización de empresarios brasileños. Kapaz ha sido también presidente del consejo administrativo de la Fundación ABRINQ, que defiende los derechos de los niños, como asimismo miembro del directorio del Consejo Internacional de Industrias de Juguetes.

Jacqueline Malagón

(República Dominicana) es directora de la Fundación Ventura. Fue directora ejecutiva de Acción para la Educación y la Cultura (APEC), una organización no gubernamental que trabaja en la promoción de la reforma educativa en la República Dominicana. Malagón ha sido Ministra de Educación, representante ante el Instituto de Investigación y Capacitación para el Progreso de la Mujer (INSTRAW) de las Naciones Unidas y directora de la organización no gubernamental EDUCA.

José Mindlin

(Brasil) es fundador de Metal Leve S.A., una importante compañía manufacturera brasileña. Es vicepresidente de la Federación de Industrias del Estado de São Paulo y miembro del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. Es presidente del consejo asesor del *Estado de São Paulo*, uno de los periódicos más influyentes de Brasil. Mindlin es también miembro honorario del Consejo Internacional del Museo de Arte Moderno de Nueva York.

Roberto Murray Meza

(El Salvador) es presidente del Grupo AGRISAL y director de numerosas firmas privadas. Es presidente del partido político ARENA. Es miembro del Diálogo Interamericano y del Consejo Asesor del Presidente de la Sociedad de la Américas. Murray Meza fue miembro de la Comisión para la Reconstrucción y el Desarrollo de América Central (la "Comisión Sanford").

José Angel Pescador

(México) es vicepresidente académico de la Universidad Iberoamericana. Fue secretario asistente de los Servicios de Población y Migración y cónsul general en Los Angeles. También fue Secretario de Educación.

Manuel Fernando Sotomayor

(Perú) es presidente de Productos Pesqueros Peruanos, S.A., empresa de procesamiento de pescado del Perú. Es presidente y miembro fundador de Perú 2021, una organización empresarial que promueve proyectos de desarrollo sustentables, segundo vicepresidente de la Confederación Nacional de Instituciones de la Empresa Privada (CONFIEP), vicepresidente del Consejo de Comercio Perú-Japón y fue presidente de la Sociedad Nacional de Empresas Pesqueras y de la Organización de Exportadores de Harina de Pescado. Es miembro del Grupo de los 50.

Oswaldo Sunkel

(Chile) es presidente de la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), socio principal del Centro para el Análisis de las Políticas Públicas de la Universidad de Chile, asesor especial ante la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL) y director de la revista *Pensamiento Iberoamericano*. Es miembro de la Academia de Ciencias Sociales del Instituto de Chile y de la Academia Colombiana de Ciencias Económicas.

Juan Carlos Tedesco

(Argentina) es director de la oficina regional del Instituto Internacional para la Planificación Educativa (IIEP) de Buenos Aires. Fue director del Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra, Suiza. Tedesco ha publicado una serie de artículos y libros sobre educación y sociedad y es miembro de la Academia Nacional de Educación de Argentina, del Instituto Nacional para la Educación de Calidad (INCE) de España y del Consejo Académico de la Universidad de Ginebra, Suiza.

Celina Vargas do Amaral Peixoto

(Brasil) es directora del Servicio de Apoyo a Pequeñas e Medias Empresas del Estado de Río de Janeiro (SEBRAE) y miembro del Consejo Estatal Brasileño para la Reforma, de la Comisión sobre Gobierno Global y de diversas comisiones nacionales sobre temas culturales, históricos y tecnológicos. Vargas do Amaral Peixoto fue directora de los Archivos Nacionales de Brasil entre 1980 y 1990 y ha escrito gran cantidad de textos sobre la historia política y social de Brasil.

Alexandra Vela

(Ecuador) es miembro del Congreso. Fue vicepresidenta de Ecuador (1997-98).

BIBLIOGRAFÍA



Alvarez, B. 1999. "Autonomía Escolar y Reforma Educativa". Santiago, Chile: PREAL. Seminar paper. Unpublished.

Banco Interamericano de Desarrollo. 2000. *Reforming Primary and Secondary Education in Latin America and the Caribbean: An IDB Strategy*. Washington, DC: Inter-American Development Bank, Education Unit, Sustainable Development Department.

Banco Interamericano de Desarrollo. 1996, 1997, 1998-99, y 2000. *Economic and Social Progress in Latin America*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.

Banco Mundial. 1999, 2000, and 2001. *World Development Indicators*. Washington, D.C.: World Bank.

Banco Mundial. 1999. *Educational Change in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: World Bank, Human Development Network, Latin America and the Caribbean.

Brunner, J.J. 2000. "Educación: Escenarios del Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información". *Documento de Trabajo No. 16*. Santiago, Chile: PREAL.

CEPAL. 1997, 1998, 1999, and 2000. *Panorama Social de America Latina*. Santiago, Chile: United Nations.

Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa. 2000. *Mañana es Muy Tarde*. Washington, D.C.: PREAL.

Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. 1998. *El Futuro Está en Juego*. Washington, D.C.: PREAL.

Coordinación Educativa y Cultura Centroamericana. 1998. *Anuario centroamericano de estadísticas de educación*.

Ferrer, G. 1999. "Aspectos del Currículo Intencional en América Latina: Revisión de Tendencias Contemporáneas en Currículo, Indicadores de Logro, Estándares y Otros Instrumentos". Lima, Perú: PREAL/GRADE, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación.

Gajardo, M. 1999. "Reformas Educativas en América Latina: Balance de Una Década". *Documento de Trabajo No. 15*. Santiago, Chile: PREAL.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. 2000. *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para Alumnos en el Tercero y Cuarto Grado de la Educación Básica. Informe Técnico*. UNESCO/OREALC. Manuscript.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. 1998. *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.

Liang, X. 1999. *Teacher Pay in 12 Latin American Countries: How Does Teacher Pay Compare to Other Professions, What Determines Teacher Pay, and Who Are the Teachers?* Washington, D.C.: World Bank, Human Development Network.

Londoño, J.L. 1995. *Poverty, Inequality, and Human Capital Development in Latin America 1950-2025*. Washington, D.C.: World Bank Technical Department, Latin America and the Caribbean. Paper prepared for the World Bank's Annual Bank Conference on Development in Latin America and the Caribbean. Revised January 1996.

McMeekin, R.W. 1998. *Education Statistics in Latin America and the Caribbean*. Technical study. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department, Education Unit.

Navarro, J.C. y A. Verdisco. 2000. *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank, Education Unit.

OCDE. 1998, 1999, y 2000. *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD: Center for Educational Research and Innovation.

OXFAM. 1999. *Education Now: Break the Cycle of Poverty*. Oxfam International.

PNUD. 1998, 1999, and 2000. *Human Development Report*. New York: Oxford University Press.

Ravela, P., R. Wolfe, G. Valverde, y J.M. Esquivel.

2001. "Los Próximos Pasos: ¿Hacia Dónde y Cómo Avanzar en la Evaluación de Aprendizajes en América Latina?" *Documento de Trabajo No 20*. Santiago, Chile: PREAL.

Ravitch, D. 1997. "Estándares Nacionales en Educación: Estado de la Práctica." *Documento de Trabajo No. 4*. Santiago, Chile: PREAL.

UNESCO. 1998 y 1999. *Statistical Yearbook*. Paris, France and Lanham, MD: UNESCO jointly with Bernan Press.

UNESCO. 1998 y 2000. *World Education Report*. Paris, France: UNESCO.

Winkler, D., y A. Gershberg. 2000. "Los Efectos de la Descentralización del Sistema Educativo sobre la Calidad de la Educación en América Latina" *Documento de Trabajo No. 17*. Washington, D.C.: PREAL.

Wolff, L., y C. de Moura Castro. 2000. *Secondary Education in Latin America and the Caribbean: Critical Policies for Growth and Reform*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank, Education Unit, Sustainable Development Department.

Wolff, L. 1998. "Educational Assessments in Latin America: Current Progress and Future Challenges". *Working Paper No. 11*. Washington, D.C.: PREAL.

PUBLICACIONES DE PREAL

INFORMES

DOCUMENTOS DE TRABAJO

RESÚMENES EJECUTIVOS

La mayoría de estos documentos están disponibles en línea en la página web de PREAL (www.preal.org).

Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. 1998. *El Futuro Está en Juego*. Washington, D.C.: PREAL. Español, inglés y portugués.

Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa. 2000. *Mañana es Muy Tarde*. Washington, D.C.: PREAL. Español e inglés.

No. 20 Pedro Ravela, Richard Wolfe, Gilbert Valverde y Juan Manuel Esquivel
“Los Próximos Pasos: ¿Cómo Avanzar en la Evaluación de Aprendizajes en América Latina?”

No. 19 Guillermina Tiramonti
“Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina de los ‘90”

No. 18 Henry M. Levin
“Las Escuelas Aceleradas: Una Década de Evolución”

No. 17 Donald Winkler and Alec Ian Gershberg
“Los Efectos de la Descentralización del Sistema Educativo sobre la Calidad de la Educación en América Latina”

No. 16 José Joaquín Brunner
“Educación: Escenarios del Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información”

No. 15 Marcela Gajardo
“Reformas Educativas en América Latina. Balance de una Década”

No. 14 Javier Corrales
“Aspectos Políticos en la Implementación de las Reformas Educativas”

No. 13 Stephen M. Barro
“The Development of Internationally Comparable Indicators of Education Finance: The OECD Experience and its Implications for MERCOSUR”

No. 12 Edwin G. West
“Un Estudio sobre Principios y Prácticas de los Vouchers Educativos”

No. 11 Laurence Wolff
“Educational Assessments in Latin America: Current Progress and Future Challenges”

No. 10 Inés Aguerrondo
“América Latina y el Desafío del Tercer Milenio: Educación de Mejor Calidad con Menores Costos”

Serie de Resúmenes de Políticas

No. 9 junio 2001 *Estructuras salariales docentes: Características actuales y nuevas propuestas*

No. 8 abril 2001 *¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?*

No. 7 diciembre 2000 *La descentralización y democratización de la educación española*

- No. 6** julio 2000 *La paradoja de la reforma educacional: Pronosticar el fracaso y encontramos con el avance*
- No. 5** marzo 2000 *Obstáculos políticos en la implementación de las reformas educativas*
- No. 4** noviembre 1999 *Educación primaria: Inversiones en tres áreas determinantes de la calidad*
- No. 3** julio 1999 *Descentralización educacional: Aprendizaje de tres décadas de experiencia*
- No. 2** marzo 1999 *Desarrollo de estándares nacionales y evaluaciones: Tras la meta de mejor educación para todos*
- No. 1** noviembre 1998 *Evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos*

Serie de Mejores Prácticas

- No. 7** marzo 2001 *Programas para reducir el rezago educativo en la enseñanza primaria*
- No. 6** septiembre 2000 *Iniciativas orientadas a la formación y perfeccionamiento de los docentes*
- No. 5** junio 2000 *Iniciativas para escuelas públicas más autónomas en Estados Unidos*
- No. 4** marzo 2000 *Nuevas formas de financiamiento de la educación*
- No. 3** diciembre 1999 *Tecnologías en alianza con los sistemas educativos*
- No. 2** agosto 1999 *Autogestión escolar: Aumento de la cobertura educacional en zonas rurales pobres*
- No. 1** abril 1999 *Escuelas que protagonizan el mejoramiento educacional*

LIBROS

Financiamiento de la Educación, con UNESCO.

Avaliação e Determinação de Padrões na Educação Latino-Americana, con la Fundação Getulio Vargas.

Evaluación y Reforma Educativa, con la Academy for Educational Development (AED) y U.S. Agency for International Development (USAID).

Comunidades Educativas donde Termina el Asfalto: Escuelas Fe y Alegría en América Latina, con el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y Academy for Educational Development (AED).

La Educación y la Reforma de la Educación en Cinco Países Centroamericanos, con la Universidad Centroamericana y la Fundación Ford.



El PREAL es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Fue creado 1995 con el objetivo de establecer una red amplia y activa de actores a cargo de la promoción de la reforma educativa en los países de la región. Actualmente representa, en el concierto internacional, una importante voz independiente que persigue involucrar a líderes de la sociedad civil en tareas relacionadas con el diseño de políticas y el manejo de reformas educativas. La mayoría de las actividades de PREAL son desarrolladas por una red regional de centros de investigación y políticas públicas que trabajan en la promoción de la reforma educativa.

El PREAL contribuye al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación por medio de la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la búsqueda de acuerdos nacionales y apoyos a organizaciones del sector público y privado para perfeccionar la política educacional y los procesos de reforma y la identificación y difusión de innovaciones y mejores prácticas.

Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Fundación Avina, el Fondo GE, la Fundación Tinker y otros donantes.



**DIALOGO
INTERAMERICANO**

El Diálogo Interamericano es un destacado centro norteamericano de análisis de políticas y de intercambio de ideas e información sobre asuntos hemisféricos. Está integrado por más de cien distinguidos ciudadanos del continente americano, entre ellos dirigentes políticos, empresariales, académicos, de los medios de comunicación y líderes de la sociedad civil y el mundo no-gubernamental. Siete miembros del Diálogo han sido presidentes de sus países y más de doce han ocupado cargos ministeriales.

El Diálogo procura mejorar cualitativamente el debate y el proceso de toma de decisiones referentes a los problemas hemisféricos; brindar oportunidades de cooperación económica y política regional; y presentar propuestas de acción innovadoras y prácticas a los gobiernos, organismos internacionales y organizaciones no-gubernamentales. Desde 1982, y en el marco de sucesivos gobiernos republicanos y demócratas así como de los correspondientes cambios de autoridades de gobierno en los países de América Latina, la región del Caribe y Canadá, el Diálogo ha contribuido de manera importante al diseño de objetivos y opciones en el campo de las relaciones interamericanas.



La Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile, es una institución de derecho privado, sin fines de lucro, constituida en 1968, con el propósito de crear una instancia académica independiente destinada a apoyar y facilitar la investigación interdisciplinaria y pluralista en torno a aspectos relevantes del desarrollo nacional e internacional.

CINDE se caracteriza por un estilo de trabajo descentralizado, apoyado en una amplia red de colaboradores externos, que se materializa por medio de proyectos de investigación, seminarios, talleres y grupos de estudio o de trabajo, con libertad de publicación en los diversos medios existentes. De esta manera, CINDE constituye un lugar de encuentro, de intercambio de información y de debate entre profesionales y especialistas de distintas corrientes y ámbitos sociales, interesado también en promover el intercambio de experiencias internacionales.



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Internet: www.preal.org



Inter-American Dialogue
1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510
Washington, D.C. 20036 USA
Tel: (202) 822-9002
Fax: (202) 822-9553
Correo electrónico: iad@thedialogue.org
Internet: www.thedialogue.org & www.preal.org



Corporación de Investigaciones para el Desarrollo
Santa Magdalena 75, Piso 10, Oficina 1002
Santiago, Chile
Tel: (56-2) 334-4302
Fax: (56-2) 334-4303
Correo electrónico: infopreal@preal.org
Internet: www.preal.org

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Fundación Avina, el Fondo GE, la Fundación Tinker y otros donantes.