Latin America Basic Education Summit

Cumbre Latinoamericana de Educación Básica

The Conference Center

of the Americas

Biltmore Hotel

Miami, Florida

7 - 8 de Marzo, 2001

B R I E F I N G B O O K

Agradecimientos

Este documento fue preparado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Algunos miembros del equipo de PREAL tuvieron una participación destacada en su elaboración, edición y revisión, incluyendo a Ana María de Andraca, Francesca Bosco, Tamara Ortega Goodspeed, y Antonio Sancho.

El Informe Resumido y los Resúmenes de Políticas se fundamentan en análisis preparados por PREAL y su extensa base los datos, con la excepción del artículo relativo a la Revolución Tecnológica y la Educación que ha sido preparado por José Joaquín Brunner. Patricia Arregui tuvo una participación destacada en los resúmenes sobre estándares educativos y programas de evaluación.

Los puntos de vista fueron elaborados por Fernando Léniz, presidente de Anagra S.A. (Chile); Nicanor Restrepo, presidente de Suramericana de Inversiones S.A. (Colombia); León Trahtemberg, director del colegio experimental León Pinelo (Perú); Juan Carlos Navarro, jefe interino en la Unidad de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (Venezuela); Rafael Rangel, rector del Sistema Tecnológico de Monterrey (México); Donn B. Atkins, gerente general del IBM-América Latina (E.E.U.U.); Robert A. Spielvogel, especialista senior y director de tecnología del Development Center, Inc. (E.E.U.U.); y Maria Helena Guimarães de Castro, presidente del Instituto Nacional de Estudios y Investigaciones Educacionales (Brasil).

Las traducciones fueron realizadas por Maritza Blajtrach, Paulo Garchet, Patricio Mason, y Rachel Menezes.

Se agradece especialmente a Lois Jackson y Robin Willner (IBM) quienes desempeñaron un papel clave en la revisión de los documentos originales y en la formulación de este documento, y también a la junta y el presidente, Louis V. Gerstner, Jr. de Achieve, Inc. por inspirar la Cumbre Latinoamericana de la Educación Básica con sus actividades exitosas en los E.E.U.U.

Una mención especial merece también Karin Shipman de Studio Grafik, quién fue responsable del diseño y diagramación de este material.

Contenidos

Agradecimientos 2

Introducción 4

Sección I. El Estado de la Educación: Un Informe Resumido 5

La Educación es Clave 5

América Latina se Queda Atrás 5

Avances y Desafíos 9

Oportunidades 13

Sección II. Resúmenes de Políticas 15

Fortaleciendo la Rendición de Cuentas 15

Estándares Educacionales = Mejor Educación para Todos 17

Las Evaluaciones Educacionales en América Latina 20

Formación y Perfeccionamiento de los Docentes 22

Revolución Tecnológica y Educación 25

Sección III. Puntos de Vista

Educación y Futuro: La Necesaria Participación de los Profesores *por Fernando Léniz* 29

El Compromiso Empresarial con la Educación *por Nicanor Restrepo* 30

Las Reformas que no Reforman *por León Trahtemberg* 33

El Rol de la Tecnología en la Reforma de la Educación Básica *por Robert A. Spielvogel* 35

La Profesión Docente: Más allá de la Capacitación *por Juan Carlos Navarro* 38

Educación: Una Inversión en la Comunidad Global *por Donn B. Atkins* 41

Cómo la Tecnología Puede Ayudar a Extender la Educación *por Rafael Rangel* 42

El Nuevo Debate sobre Estándares en Educación
por Maria Helena Guimarães de Castro 46

Sección IV. Recursos 49

Introducción

Desde hace tiempo, dirigentes empresariales han reconocido que una población bien educada es elemento clave para el desarrollo, el crecimiento económico y la obtención de ventajas competitivas. Con estas ideas, los principales directivos de las filiales latinoamericanas de IBM, Motorola, AT&T, Bank América, MasterCard, Citigroup, Discovery Communications Latin America/Iberia, *The Miami Herald* y William M. Mercer, entre otras compañías, comenzaron a reunirse en el año 2000 buscando formas de unir fuerzas–en asociación con otros líderes empresariales–y potenciar la reforma educativa en América Latina.

Con la certeza de que la posibilidad de aprovechar la actual revolución tecnológica para el progreso de la región descansa en una fuerza de trabajo con sólidos conocimientos en matemáticas y ciencias, han postulado la necesidad urgente de reformar la educación básica. Trabajadores con capacidad de adaptación rápida a situaciones cambiantes y con habilidades para resolver problemas emergentes y tomar decisiones oportunas son esenciales para el desarrollo y crecimiento económico sostenido. Para disponer de una fuerza de trabajo de tales características y competir en la economía nacional y global exitosamente, es esencial tranformar los sistemas de educación pública.

Concluyendo que ningún grupo aisladamente puede introducir los cambios necesarios, los dirigentes empresariales han decidido dar pasos, que van más allá de la ayuda filantrópica, y han asumido un compromiso personal y corporativo para realizar una inversión estratégica. En este esfuerzo se les han unido grandes compañías latinoamericanas–de alcance nacional algunas y regional otras–como Suramericana de Inversiones S.A., Promon Tecnología, Banco Mercantil, CANTV y otras. También han recibido el estímulo y apoyo de personalidades como Enrique Iglesias–Presidente del BID, Rosabeth Kanter–Universidad de Harvard, Gustavo Bell Lemus–Vicepresidente de la República de Colombia, Paulo Renato y Hugo Juri–Ministros de Educación de Brasil y Argentina respectivamente y Rafael Rangel–Presidente del Sistema Tecnológico de Monterrey.

En forma unánime decidieron convocar a un pequeño y selecto grupo de dirigentes empresariales, de gobiernos y del sector educación de la región para consensuar posiciones respecto de la reforma de la educación básica y redactar un documento, breve y conciso, que sirva de marco para la discusión, establezca las líneas de un plan de acción y formule un llamado a la concertación de esfuerzos nacionales. Dicho documento se centra en los temas de estándares educacionales, rendición de cuentas y responsabilidad por los resultados y profesionalización docente.

Los empresarios estiman que pueden ayudar en estas áreas y que también es posible utilizar en ellas la tecnología para facilitar su transformación. Es así como surgió la idea de esta Cumbre Latinoamericana de la Educación Básica, que se celebra los días 7 y 8 de marzo de 2001.

No obstante su deseo de incorporarse activamente a los esfuerzos de muchos gobiernos empeñados en mejorar la calidad de la educación básica de la región, los dirigentes empresariales han reconocido que no son expertos en educación. Sin embargo, están también conscientes de que disponen de recursos, experiencia y relaciones con la comunidad que son útiles y necesarios para impulsar la reforma educativa. Ello los ha motivado para aúnar voluntades y sumarse a las autoridades gubernamentales y educacionales generando una base de apoyo amplia y sólida para promover la reforma.

El grupo reconoce que los gobiernos de la región han dado pasos significativos en este sentido. Ello ha significado el aumento de la cobertura, el establecimiento de mecanismos de evaluación y la experimentación de nuevas formas de desarrollo profesional docente. Su meta es construir sobre dichas bases.

Los objetivos de la cumbre de marzo en Miami son los siguientes:

- Afirmar que dar educación de calidad a todos los niños es una necesidad imperiosa y urgente;
- Identificar las principales dificultades para mejorar las escuelas, concentrándose en los estándares, la rendición de cuentas y responsabilidad por los resultados y la profesionalización docente;
- Formular un plan de acción que estimule la colaboración entre los distintos sectores con el objetivo de mejorar la calidad y la equidad de la educación primaria y secundaria.

Reconocemos que la complejidad y profundidad de los problemas, y aspectos necesarios de ser tomados en consideración para lograr la meta de educación de calidad para todos, impide que sean resueltos en una única reunión. A pesar de ello, estamos ciertos de que, trabajando juntos, podemos dar un fuerte impulso a un proceso efectivo de reforma.

Gracias por aceptar este desafío y unirse a este esfuerzo. A continuación encontrarán informativos que abordan el estado actual de la educación en la región y algunas ideas iniciales para su mejoramiento.

El Estado de la Educación: Un Informe Resumido

I. La Educación es Clave

Pocos temas generan mayor consenso que la idea de que la educación es crucial para el desarrollo. Ningún país ha obtenido un progreso económico significativo sin expandir la cobertura y mejorar la calidad de la educación. La mayoría de las economías que han tenido un alto crecimiento primero han instituido un sistema de educación básica universal y luego han mejorado la calidad a través del establecimiento de altos estándares y el constante aumento de la inversión por alumno. Algunos estudios muestran que hasta un 40% de la diferencia en el crecimiento entre los países del Este de Asia y América Latina puede atribuirse a la educación, especialmente a la educación básica de alta calidad.

Una buena educación da como resultado trabajadores más flexibles, mejor preparados para aprender durante el trabajo y para tomar buenas decisiones. Estimula la actividad empresarial y prepara a los ciudadanos para una participación responsable en las instituciones de la democracia y la sociedad civil. Una educación de calidad es decisiva en la reducción de la pobreza y la promoción de la equidad.

II. América Latina se Queda Atrás

Todas las evaluaciones de la educación en América Latina concluyen que existen graves problemas y que se requieren cambios fundamentales. El mayor–y muy significante–logro de la región durante las tres últimas décadas ha sido una significativa expansión de la cobertura, principalmente en la educación preescolar y básica. Sin embargo, a pesar de que cada vez es mayor el número de niños matriculados en las escuelas, la calidad de la educación que reciben es inadecuada. La instrucción en lenguaje, matemática, y ciencias es deficiente. Pocos alumnos adquieren las habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico y toma de decisiones que son cruciales para el éxito en la economía global. Sólo los niños provenientes de familias con una buena situación económica tienen la posibilidad de asistir a escuelas privadas que les entregan una educación adecuada. La mayoría estudian en escuelas públicas que no logran prepararlos a un nivel que les permita participar exitosamente en la sociedad moderna. En una época en que los recursos humanos constituyen cada vez más la ventaja comparativa de las naciones, América Latina se está quedando atrás.

Entre los indicadores de los problemas educacionales de la región, se incluyen los siguientes:

BAJOS PUNTAJES EN LAS PRUEBAS

Las comparaciones internacionales ilustran el mal rendimiento de las escuelas latinoamericanas.

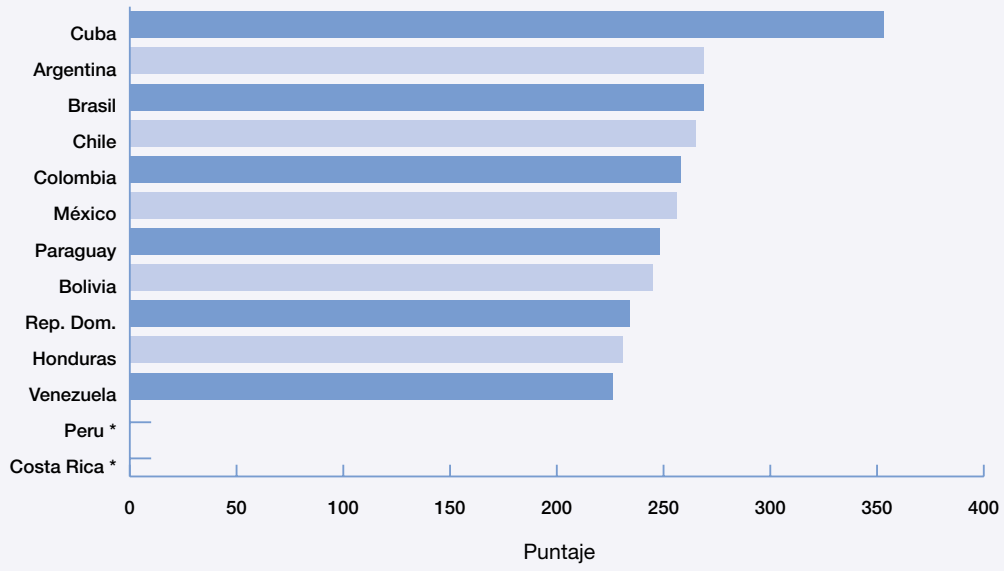
- Sólo un país de América Latina–Chile–participó en una prueba mundial de aptitudes en matemática y ciencias para octavo grado en 1999 y obtuvo el 35° lugar entre 38 países, ubicándose muy por debajo de sus competidores asiáticos como Tailandia y Malasia.
- Sólo dos países de América Latina escogieron participar en la misma prueba mundial en 1996. Uno de ellos–Colombia–obtuvo el 40° lugar entre los 41 países examinados, ubicándose por debajo de todos los países participantes de Asia, Europa del Este y el Medio Oriente. El otro país–México–se negó a divulgar sus puntajes.
- En la única prueba de rendimiento aplicada al nivel regional (por la UNESCO en 1998), un país–Cuba–superó por un gran margen al resto de la región en las pruebas de rendimiento de matemática y lenguaje de tercer y cuarto grados.

Rendimiento en Matemática –Cuarto Grado

*Participó, pero no se divulgaron los resultados.

Fuente: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1998 UNESCO

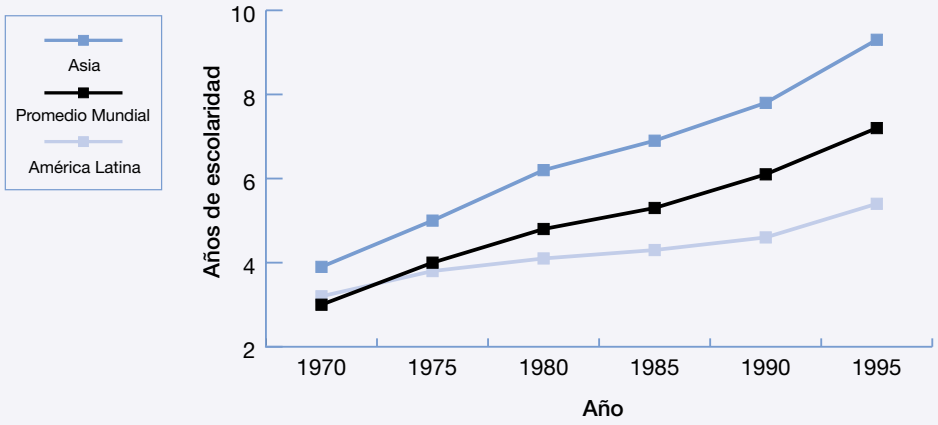
GRÁFICO 1



Educación de la Fuerza de Trabajo, 1970-1995 (Años de escolaridad promedio)

Fuente: Londoño y Székely, 1997.

GRÁFICO 2



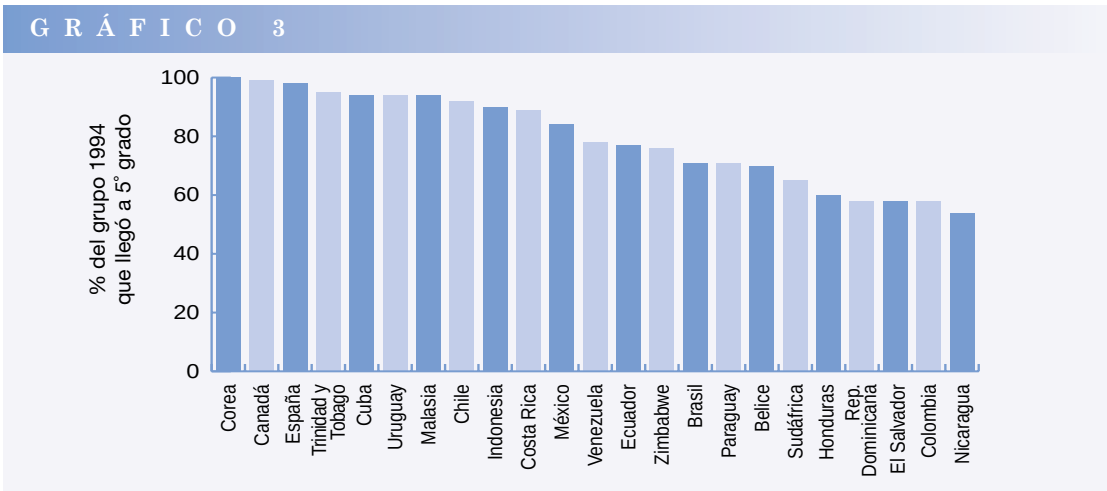
(Gráfico 1). Incluso el cuarto inferior de los alumnos cubanos superó el promedio regional. Chile y Colombia, que han obtenido bajos puntajes en las pruebas al nivel mundial, obtuvieron puntajes promedio en esta prueba, lo que sugiere que la mayor parte de la región también exhibiría un rendimiento deficiente en las pruebas al nivel mundial. Dos países–Perú y Costa Rica–se rehusaron a divulgar sus resultados en la prueba regional.

BAJOS NIVELES DE EDUCACIÓN

Los alumnos de América Latina y El Caribe ingresan a la fuerza de trabajo con un nivel educacional inferior al de sus contrapartes de Asia y el Medio Oriente, y esta brecha va en aumento. La fuerza de trabajo latinoamericana alcanza en promedio menos de seis años de escolaridad, lo que equivale a dos años menos de lo que los patrones mundiales y su propio nivel de desarrollo llevarían a predecir. (Gráfico 2). Peor aún,

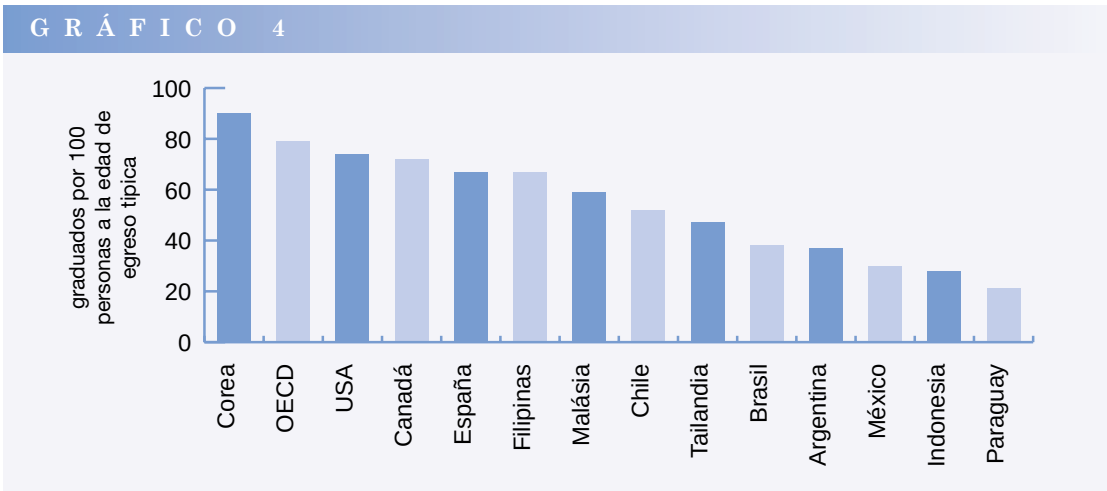
Egreso de Cuarto Grado, 1998

Fuente: UNESCO World Education Report, 1998.



Egreso de Enseñanza Secundaria, 1998

Fuente: OECD Education at a Glance 1998.



la escolaridad promedio de la fuerza de trabajo aumentó en menos de un 1% anual durante la década de los noventa, en comparación con las tasas anuales sostenidas de alrededor de 3% durante tres décadas en el caso de los cuatro tigres asiáticos (Corea, Taiwan, Singapur y Hong Kong). Debido a este avance tan dispar, América Latina se está quedando atrás de sus competidores. Esta tendencia es particularmente preocupante en vista del constante esfuerzo de los gobiernos por proporcionar acceso universal a la educación.

INEFICIENCIA

A pesar del aumento del número de alumnos que se matriculan en el sistema escolar, pocos logran completar sus estudios. En muchos países, entre un cuarto y la mitad de los alumnos que ingresan a la escuela básica no logran llegar a quinto grado. 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. En contraste, casi todos los alumnos que ingresan a la escuela básica en los Tigres del Este de Asia, Egipto y China llegan a quinto grado. En América Latina, sólo Cuba, Uruguay y Chile exhiben tasas de egreso comparables. (Gráfico 3).

Aún menor es el número de alumnos que terminan la enseñanza secundaria. En 1998, sólo alrededor de la mitad de los alumnos chilenos y sólo el 30% de los alumnos mexicanos se graduaron de la enseñanza secundaria. Argentina y Brasil no lo hicieron mejor; un poco más de un tercio de sus alumnos egresaron de la enseñanza secundaria, menos que en Tailandia, Malasia y las Filipinas. Y son dos de los países más grandes y desarrollados de la región. No queda más que asumir que la situación en el resto de los países es peor. (Gráfico 4).

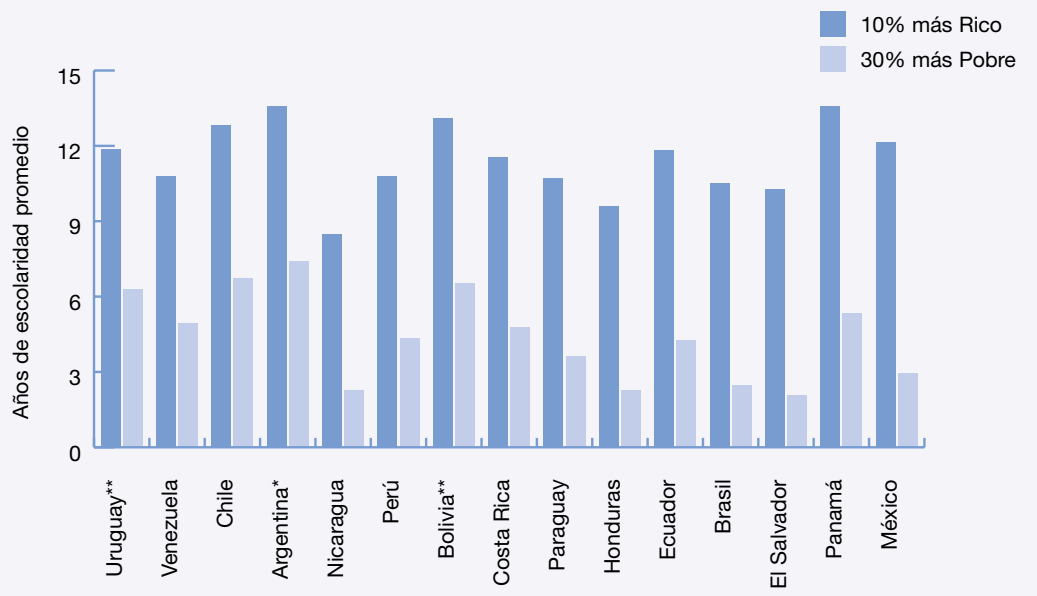
Años Promedio de Educación de las Personas de 25 Años Según Condición Económica, 1996.

* Se incluye sólo el Gran Buenos Aires

** Se incluyen sólo las zonas urbanas

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

GRÁFICO 5



Estas deficiencias existen a pesar del gasto público relativamente elevado en educación. Los gobiernos latinoamericanos han aumentado su inversión en educación de 3,9% del PNB en 1980 a un promedio de 4,6% en 1997, superando los niveles del Este y del Sur de Asia y no muy lejos del 5,1% invertido por los países en desarrollo.

INEQUIDAD

La educación puede ser la herramienta más eficaz para reducir la desigualdad en el ingreso. En la actualidad, sin embargo, los sistemas educativos en América Latina están haciendo precisamente lo opuesto: están exacerbando la desigualdad.

En la mayoría de los países, el 10% más rico de entre las personas con 25 años de edad tienen 6-8 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). Y las cifras para Argentina, Bolivia y Uruguay dejan fuera a la población rural, que suele ser la más desposeída.

Las poblaciones indígenas se encuentran en una situación particularmente desfavorecida. Los limitados datos disponibles sugieren que los niños de las comunidades indígenas reciben considerablemente menos educación (y tienen mayor probabilidad de ser analfabetos) que los niños que no tienen procedencia indígena.

El problema de la desigualdad se ve ilustrado por la diferencia entre las escuelas públicas y las escuelas privadas. Las mejores escuelas de la región son privadas y muchas de ellas están al mismo nivel de las mejores escuelas del mundo. La mayoría de las escuelas privadas invierten considerablemente más dinero por alumno, lo que les permite pagar mejores sueldos a los maestros y entregar mayor cantidad de material pedagógico. En promedio, las escuelas privadas ofrecen más horas o más instrucción anualmente y tienden a cubrir un mayor porcentaje del currículum oficial que las escuelas públicas. Como resultado, prácticamente todas las familias con recursos como para hacerlo envían a sus hijos a escuelas básicas y secundarias privadas. Prácticamente todas las familias pobres no tienen otra opción que a sus hijos a escuelas públicas.

La falta de equidad se advierte también en el gasto público en educación, que tiende a asignarse en forma desigual entre los diferentes niveles. A pesar de la deficiente cobertura y calidad de la educación básica y secundaria, se asignan 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 gastos discrimina significativamente en contra de los pobres.

Sin embargo, en relación con la igualded de género, la situación de América Latina es relativamente buena. En la mayoría de los países, las niñas exhiben la misma probabilidad de asistir a la escuela y completar su educación que los niños. La notoria excepción es la de las poblaciones indígenas, en las cuales las niñas continúan recibiendo menos educación que los niños. Actualmente, el desafío es eliminar los estereotipos de género en las escuelas y asegurar que las niñas tengan la misma probabilidad de estudiar matemática y ciencia que los niños.

América Latina presenta la distribución más desigual del ingreso en el mundo. En gran medida, esta desigualdad refleja que no se está invirtiendo en educación de calidad para todos los niños.

III. Avances y Desafíos

Los gobiernos de América Latina reconocen la necesidad por acción y han empezado responder a estos temas dando cada vez más prioridad a la reforma educativa durante los últimos años. En la Cumbre de Las Américas celebrada en Miami en 1994, los jefes de estado acordaron establecer tres objetivos educacionales para un período de 15 años. En 1998, convirtieron a la Cumbre de Las Américas celebrada en Santiago en la "cumbre de la educación", comprometiéndose a revitalizar la educación y a convertirla en una fuerza sostenida en favor del desarrollo económico y la equidad social.

La mayoría de los países han iniciado algún tipo de reforma. Los líderes empresariales, políticos, de las iglesias, los medios de comunicación y la sociedad civil han comenzado a exigir mejores escuelas. Entre las iniciativas más comunes, se encuentran las siguientes:

- Acuerdos nacionales sobre reforma educativa negociados entre los líderes gubernamentales, políticos, empresariales, de la iglesia y la sociedad civil destinados a llevar el tema de la política educacional más allá de los caprichos de la política partidista.
- Aumento de la descentralización para expandir la autoridad de las municipalidades y las escuelas mismas.
- Programas con el propósito específico de mejorar la calidad y aumentar la equidad en las escuelas básicas más desfavorecidas.
- Nuevo currículum y jornada escolar más larga.
- Mayor uso de pruebas de rendimiento para supervisar el avance de los alumnos.
- Iniciativas tendientes a aumentar los salarios de los maestros y a relacionar la remuneración con el desempeño.
- Nuevos enfoques con respecto a la formación de los docentes y a su posterior perfeccionamiento.
- Iniciativas tendientes a aumentar la inversión pública relativa en la educación básica.

Sin embargo, la educación sigue estando en crisis. Al menos cuatro problemas básicos–falta de estándares establecidos y evaluación del desempeño, limitada autoridad y responsabilidad por los resultados en las escuelas, mala calidad de la docencia y un nivel de inversión demasiado bajo en las escuelas básicas y secundarias–explican las deficiencias educacionales en la región.

1. FALTA DE ESTÁNDARES Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO NO CONSOLIDADOS

Ciertamente, la mayoría de los países cuenta con un currículum nacional y varios de ellos han intentado mejorar los indicadores de rendimiento volviéndolos más claros y medibles. Pero, a la fecha, ningún país del hemisferio ha establecido, difundido, y aplicado estándares educacionales nacionales generales.

Hay una iniciativa importante en curso en América Central. Un consorcio de ministros de educación está trabajando con miras a establecer estándares comunes en lenguaje, matemática y ciencias naturales para las escuelas básicas. Se han preparado los estándares preliminares, pero aún no se han debatido ampliamente ni aprobado en ninguno de los países.

Sin embargo, un sistema moderno de estándares educacionales requiere más. Debe incluir lo siguiente:

- Estándares de contenido, que definan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en cada grado desde la educación básica hasta el nivel superior de la educación secundaria y

- Estándares de rendimiento, que den cuenta de las diferencias entre logros insuficientes, aceptables y sobresalientes.

Debido a que no se han establecido estándares educacionales, no es fácil para los padres y empleadores hacer responsables a las escuelas por lo que los alumnos aprenden ni asegurar que la educación tenga la calidad y la importancia que quisieran.

El avance en los mecanismos de evaluación del rendimiento de los alumnos ha sido considerablemente mayor. Casi todos los países han establecido pruebas que permiten medir el indicador más importante del éxito educacional: el aprendizaje de los alumnos. En todos ellos, las pruebas cubren matemática y lenguaje; en al menos nueve, cubren también ciencias naturales y sociales. Brasil, México, y Uruguay también están desarrollando pruebas de rendimiento al nivel provincial o del estado.

Sin embargo, debido a que estos sistemas de pruebas son nuevos, muchos presentan serias deficiencias: la capacidad de administración de pruebas y de medición es deficiente, los objetivos de las pruebas no son claros, los resultados de las pruebas no se utilizan para mejorar las escuelas y existe una resistencia generalizada a medir y comparar el aprendizaje.

Como consecuencia, el análisis de los resultados de las pruebas es rudimentario en el mejor de los casos y muy pocas veces satisface las necesidades de información de los educadores, autoridades responsables, padres y empleadores.

2. *LIMITADA AUTONOMÍA Y AUSENCIA DE MECANISMOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS*

El modelo tradicional de gestión de las escuelas es anacrónico e imperfecto. La responsabilidad recae en los gobiernos centrales, que construyen y equipan las escuelas, establecen los sueldos y las políticas de personal, contratan (pero rara vez despiden) a los maestros, seleccionan los textos escolares, establecen el currículum, desarrollan las pruebas y deciden con respecto a los asuntos académicos y administrativos. Los padres, los directores de las escuelas y los maestros casi no tienen ninguna autoridad sobre los aspectos esenciales de la gestión escolar–los presupuestos, el personal, los materiales y el currículum–y muy poca responsabilidad por los resultados.

Los ministerios de educación tienden a ser grandes, burocráticos y a estar sobrecargados de responsabilidades. Generalmente su planta está compuesta por una excesiva cantidad de personal no docente y tienden a presentar un desempeño por debajo de los estándares de cualquier empresa privada. Los ministros cambian frecuentemente y son designados por razones más bien políticas que profesionales.

Este modelo está comenzando a cambiar lentamente en unos pocos países, principalmente por efecto de programas tendientes a delegar alguna parte de la autoridad en la toma de las decisiones desde el gobierno central a las provincias o municipalidades. Pero sólo unos pocos países (específicamente de América Central y la mayor parte de Brasil) han transferido significativa autoridad y responsabilidad a las escuelas y las comunidades locales.

Para que los administradores de las escuelas y los docentes sean capaces de introducir cambios para mejorar la educación se requiere que se les capacite en las habilidades administrativas básicas. Son pocos los casos donde se les ha dado la valiosa oportunidad de desarrollar tales habilidades.

3. *MALA CALIDAD DE LA DOCENCIA.*

Los maestros tienden a estar mal preparados, a recibir una mala remuneración y a ser administrados en forma deficiente. La mayoría exhiben un nivel educacional significativamente inferior al de sus contrapartes de los países desarrollados. Muy pocos cuentan con un grado universitario. (Cuadro 1). La formación que reciben suele ser de baja calidad, con demasiado énfasis en la teoría, demasiado poco énfasis en la práctica en el aula y una insuficiente preparación en conocimientos específicos como matemática y ciencias.

Los sueldos de los maestros no son lo suficientemente buenos como para atraer a los mejores candidatos y la buena calidad de la docencia no se ve retribuida en términos de la remuneración. Reformas cruciales tales como las evaluaciones docentes, la vinculación de los sueldos con el desempeño y el hecho de dar a los directores de las escuelas la facultad de despedir a los maestros incompetentes prácticamente no existen. Los maestros tienen poco control sobre los materiales pedagógicos y la gestión de las escuelas, y no son directamente responsables ante los padres y las comunidades locales y, a veces, ni siquiera ante sus empleadores.

En muchos países, como respuesta a la gestión centralizada en materia de contratación de maestros, los gremios docentes se han transformado en monopolios nacionales en lo que respecta al manejo de la oferta de docentes. Tienden a oponerse a las iniciativas tendientes a establecer un control local, aumentar la responsabilidad por los resultados y establecer incentivos para el desempeño. Los gremios docentes se han concentrado casi exclusivamente en el aumento de los sueldos. Con raras excepciones, no han desempeñado un rol importante en los esfuerzos por mejorar el aprendizaje.

El resultado es un serio desmedro de la profesión docente. El prestigio es bajo al igual que el estado de ánimo y el desempeño es mediocre.

Antecedentes educacionales de los maestros en países seleccionados, 1994

% con título universitario o grado equivalente

Fuente: UNESCO World Education Report, 1998.

CUADRO 1

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

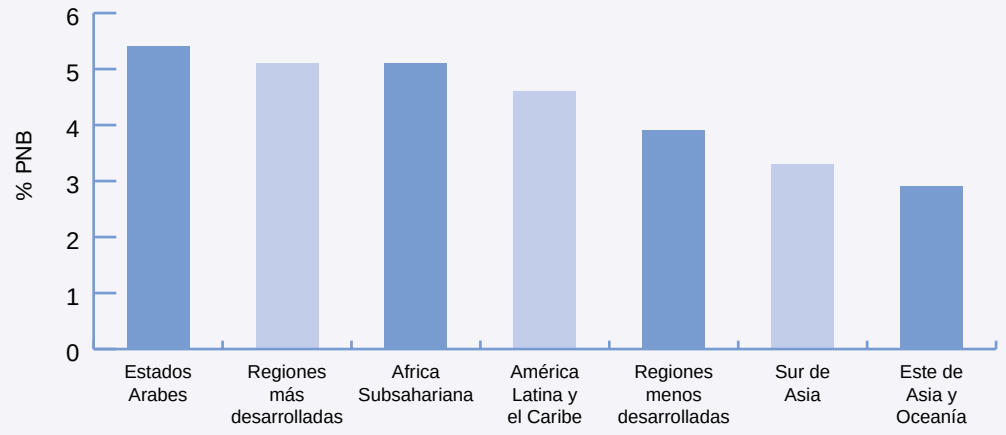
4. *NIVEL DE INVERSIÓN DEMASIADO BAJO EN LAS ESCUELAS BÁSICAS Y SECUNDARIAS*

Si bien los gobiernos invierten el 4,6% del PNB en educación cada añ–sobre el promedio de 3,9% de los países en desarrollo (Gráfico 6)–los fondos invertidos por alumno son relativamente bajos. América

Gasto Público Estimado en Educación por Región, 1997

Fuente: UNESCO World Education Report, 2000.

GRÁFICO 6

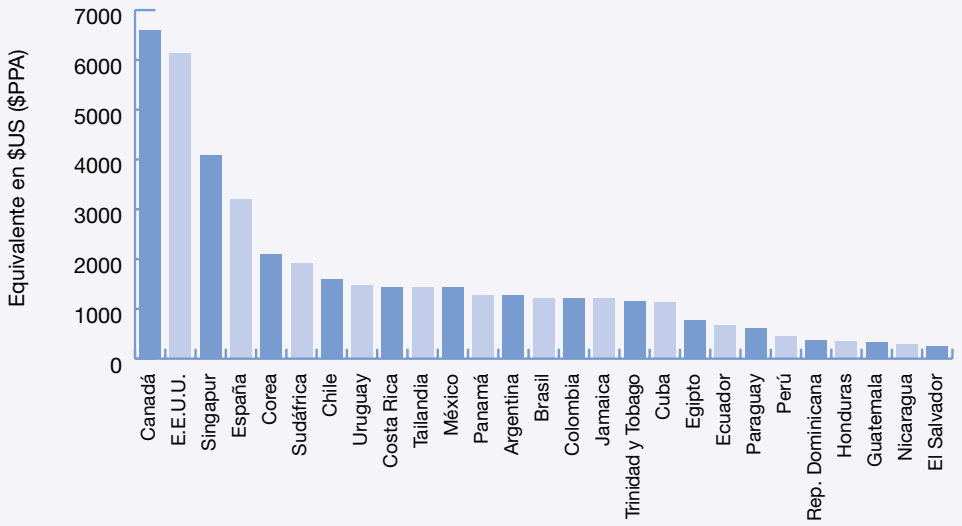


Gasto Público por Alumno ($PPA)*, Todos los Niveles 1997

Fuente: Sancho, Antonio, 2000. No publicado. UNESCO data.

*Paridad de Poder Adquisitivo ($PPA)

GRÁFICO 7

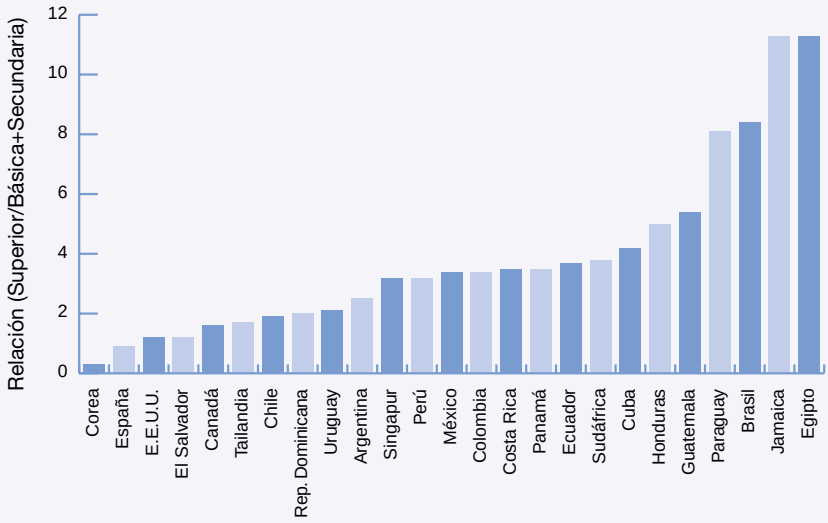


Relación entre el Gasto por Alumno en la Educación Superior versus el Gasto en la Enseñanza Básica/ Secundaria ($PPA)*, 1997

Fuente: Sancho, Antonio, 2000. No publicado. UNESCO data.

*Paridad de Poder Adquisitivo ($PPA)

GRÁFICO 8



Latina invierte, por alumno, sólo la mitad de lo que invierten los países desarrollados en el mejor de los casos (comparando Chile con España) y 4% en el peor de los casos (comparando El Salvador con Canadá). (Gráfico 7). Así, es difícil pensar que los gobiernos están preparando a sus alumnos para competir en la economía global cuando existen diferencias tan marcadas.

Aun más, los gobiernos tienden a sobreinvertir en la educación superior y a subinvertir en la educación primaria y secundaria, en parte debido a la mayor influencia política de los estudiantes universitarios. Si bien España, Canadá y Estados Unidos invierten casi la misma cantidad por alumno en ambos niveles, la mayoría de los países latinoamericanos invierten por lo menos el doble. Dos de ellos–Brasil y Paraguay –invierten ocho veces más. (Gráfico 8). Dado el gran número de alumnos que en la mayoría de los países no logran ni siquiera egresar de la educación básica, esta fuerte inversión pública en la educación universitaria parece, en el mejor de los casos, prematura.

IV. Oportunidades

Compromisos y proyectos que ya han sido iniciados ofrecen una oportunidad especial para seguir adelante. Sin embargo, existen muchos desafíos. Es preciso introducir cambios fundamentales en el enfoque tradicional con respecto a la entrega de educación primaria y secundaria. Las Escuelas no están entregando ni la cantidad ni la calidad de educación requerida para competir exitosamente en una economía global. Tienden a reforzar la desigualdad en lugar de reducirla. Y, con demasiada frecuencia, valiosos fondos públicos están siendo desperdiciados. Esta situación sugiere, por lo menos, ocho oportunidades de reforma (no necesariamente en orden de prioridad):

1. Tomar medidas claras y sistemáticas tendientes a que las escuelas y los maestros sean responsables ante las comunidades a las cuales sirven, estableciendo claros objetivos de desempeño, evaluando con precisión el avance en el cumplimiento de los objetivos y facultando a los directores de las escuelas y a los padres para tomar medidas correctivas si no se cumplen los objetivos.

2. Establecer estándares educacionales nacionales de contenido y rendimiento en cada país y considerar el establecimiento de un sistema regional de estándares educacionales.

3. Fortalecer los sistemas de evaluación en cada país y establecer un sistema regional de pruebas en matemática, ciencias, estudios sociales y lenguaje.

4. Descentralizar la autoridad y la responsabilidad hasta el nivel de las escuelas mismas, otorgando a los directores de las escuelas y a los líderes de la comunidad reales facultades de administrar el personal, el currículum y los presupuestos.

5. 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.

6. Revitalizar la profesión docente, estableciendo evaluaciones docentes, remuneraciones basadas en el mérito y consecuencias por un desempeño deficiente.

7. Reasignar el gasto público en educación de manera de aumentar la inversión por alumno en la educación básica y secundaria y reducir la brecha con el nivel universitario. Aumentar el financiamiento explorando estrategias de financiamiento alternativas que incluyan la cooperación con el sector privado y los costos compartidos al nivel universitario.

8. Desarrollar un plan sistemático que permita incorporar nuevas tecnologías convenientes en términos de costos en todo el sistema escolar.

Resúmenes de Políticas

I. Fortaleciendo la Rendición de Cuentas

La responsabilidad por los resultados es crucial para mejorar la educación.

Los sistemas basados en la responsabilidad por los resultados establecen objetivos y ofrecen claros incentivos para su logro. Miden el avance y nos dicen dónde debemos concentrar nuestra atención y recursos para poder mejorar. Nos ayudan a identificar el éxito, a retribuirlo y a reproducirlo en otros lugares. Nos ayudan a cerciorarnos de que los docentes, las escuelas y los alumnos se desempeñan a niveles adecuados. Las comunidades que colectivamente establecen altos estándares educacionales y se esfuerzan por cumplirlos benefician a todos los niños, sean ricos o pobres.

Lamentablemente, la responsabilidad por los resultados constituye una idea relativamente nueva en las escuelas de la región, una idea que pocas veces se discute, no se comprende bien y no se aplica en la medida necesaria.

Tradicionalmente, las escuelas han constituido un monopolio público, administrado en forma centralizada por ministerios nacionales o departamentos de educación al nivel de los diferentes estados de un país, que no rinden cuentas prácticamente ante nadie. Toman decisiones claves acerca de los recursos escolares, incluyendo los presupuestos, la planta docente, los textos de estudio y la administración. También establecen los sueldos de los docentes sobre la base de rígidas fórmulas relacionadas principalmente con la antigüedad en el cargo y no con el desempeño.

Rara vez se evalúa a los docentes e incluso más raro es que se los despida. La autoridad de los directores de las escuelas es limitada y los usuarios de la educación–los alumnos, los padres, las comunidades locales y los empleadores–casi no tienen influencia. El resultado es que las escuelas responden más a los intereses de quienes proveen la educación–principalmente los ministerios públicos y los gremios docentes–que a los intereses de quienes la reciben.

La rendición de cuentas implica establecer objetivos y hacer responsables de los resultados a quienes corresponde: alumnos, padres, docentes, directores de las escuelas y funcionarios ministeriales. Implica establecer claros incentivos que estimulen el desempeño a un nivel profesional adecuado. Ayuda a cerciorarse de que las escuelas entreguen el nivel de educación que se espera.

Para promover la rendición de cuentas en la educación se requieren por lo menos cuatro condiciones:

ESTÁNDARES

Los países deben establecer estándares educacionales generales, de manera que todos sepan de qué se están haciendo responsables las escuelas. Muy importantes son los estándares generales de contenido y desempeño, que definan lo que se espera que los alumnos sepan en cada grado y describan el tipo de rendimiento considerado sobresaliente, aceptable e insuficiente. También son útiles los estándares mínimos en cuanto a formación y desempeño de los maestros, y disponibilidad de materiales pedagógicos tales como bibliotecas, textos, computadoras, y laboratorios.

A pesar de los serios esfuerzos por mejorar los currículos nacionales y locales, ningún país del hemisferio ha logrado hasta el momento establecer, difundir y aplicar cabalmente estándares educacionales nacionales que permitan fijar altas expectativas para todos los alumnos. Muchos han establecido estándares mínimos en cuanto a formación docente, pero pocos han logrado aplicarlos. Prácticamente ningún país ha establecido estándares mínimos con respecto a la disponibilidad de materiales pedagógicos, aunque Brasil ha tomado pasos significantes en esta dirección.

INFORMACIÓN

Los usuarios de la educación, incluyendo las escuelas, los padres, los líderes de la comunidad y los empleadores, deben tener acceso a información confiable con respecto a los logros de los alumnos, el desempeño de las escuelas y las medidas que deben tomarse para mejorar la situación. Sin ello, los usuarios no tendrán un claro panorama sobre el cual puedan basar su evaluación sobre el desempeño de las escuelas. La primera prioridad es un sólido sistema de pruebas nacionales en matemática, ciencias y lenguaje–y otras áreas y competencias que cada país estime cruciales–que permitan supervisar el logro de los alumnos a través del tiempo. Los resultados deben ser divulgados sabia y ampliamente, en formatos que sean fáciles de comprender. También, es preciso evaluar periódicamente a los docentes y el desempeño sobresaliente debe ser reconocido en forma pública. Los padres y las comunidades locales deben recibir regularmente información actualizada con respecto a las calificaciones de los docentes, los materiales pedagógicos y los presupuestos escolares.

Esta información es escasa en la mayoría de los países de América Latina. Ninguna organización independiente supervisa ni informa a los actores de la educación acerca de los logros y deficiencias de las escuelas y el avance de las reformas educativas. En la mayoría de los países se aplican pruebas de rendimiento, pero los resultados no se divulgan de manera adecuada o incluso no se los da a conocer en forma pública. Ningún país evalúa periódicamente a todos sus docentes. Las informes de progreso educacional o "national report cards"–que se han convertido en una herramienta vital para supervisar y responsabilizar a las escuelas por los resultados en América del Norte y Europa–no son comunes en América Latina. Por consiguiente, los clientes de las escuelas suelen carecer de la información necesaria para presionar eficazmente en favor del cambio.

CONSECUENCIAS

Para que la rendición de cuentas opere efectivamente, el cumplimiento de los objetivos (o el no cumplimiento de los objetivos) debe tener consecuencias. Es preciso retribuir a los buenos maestros. Los malos maestros deben ser identificados y se les debe prestar ayuda para que mejoren su desempeño. Debe establecerse un sistema de calificación del desempeño de las escuelas, de manera que las buenas escuelas puedan identificarse y sus métodos puedan ser reproducidos. Las escuelas que no sean capaces de entregar buena educación deben ser sujetas a medidas correctivas. Los certificados o títulos deben ser retenidos hasta que los alumnos demuestren que cumplen con los estándares educacionales nacionales acordados.

En las escuelas de la región, el logro o el fracaso no tienen consecuencias. Los buenos maestros no reciben un sueldo mejor que los malos maestros y la mala enseñanza casi nunca afecta los sueldos ni la seguridad laboral. Las escuelas continúan recibiendo financiamiento año tras año independiente de los resultados de sus alumnos. Los certificados se otorgan con una mínima referencia a los objetivos educacionales.

AUTORIDAD

Las escuelas, las comunidades locales y los padres deben tener la autoridad necesaria para tomar decisiones e introducir cambios. Si no cuentan con esta autoridad, tiene poco sentido hacerlos responsables de las deficiencias. Los directores de las escuelas necesitan tener la facultad de contratar, promover, perfeccionar y, si todo lo anterior falla, despedir a los maestros. También necesitan tener la facultad de establecer y asignar los presupuestos escolares. Debe darse autonomía a los maestros para diseñar los cursos y seleccionar los materiales, a cambio de su acuerdo en que se los hará estrictamente responsables por los resultados en términos de aprendizaje. Deben participar en la administración y la reforma de las escuelas. Las comunidades deben tener influencia sobre la manera en que se administran las escuelas, los maestros que se seleccionan y la remuneración que reciben. Los padres deben tener alguna elección con respecto a la escuela a la enviarán a sus hijos.

Afortunadamente, la mayoría de los países han delegado algún grado de autoridad por la toma de las decisiones desde el nivel central a otros niveles de gobierno. Sin embargo, se ha transferido muy poca autoridad a las escuelas mismas. En aquellos países en que existen reformas destinadas a dar autonomía a las escuelas, la tendencia es a aplicarlas sólo parcialmente, en gran medida debido a la falta de

confianza en sus capacidades. La autoridad delegada suele limitarse a las decisiones pedagógicas o al diseño de pequeños proyectos y se asignan pocos o ningún recurso adicional al perfeccionamiento de los docentes o a nuevos programas.

En resumen, la responsabilidad por los resultados requiere participación–de los docentes, los empleadores, los padres y las comunidades–en la toma de las decisiones educacionales. Es preciso asignar claramente las responsabilidades a cada participante; éstas deben ser aceptadas y luego deben controlarse los resultados. No basta esperar que los funcionarios ministeriales mejoren las escuelas. La buena educación depende de que cada uno cumpla su función.

II. Estándares Educacionales = Mejor Educación para Todos

¿Qué debieran aprender **todos** los estudiantes de un país y cómo puede saberse si lo han logrado? Estas son dos preguntas que están en el centro del debate acerca del establecimiento de estándares nacionales para evaluar a los estudiantes.

En general, se denomina estándar tanto a una meta (lo que debe lograrse) como a una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien o cuánto se ha logrado). En educación, los estándares son declaraciones claras, exigentes y consistentes sobre lo que se espera que aprendan los alumnos de un sistema educativo. Hay diversos tipos de estándares, siendo los más conocidos:

- **Estándares de contenido, o estándares curriculares**, que definen lo que los profesores deberían enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan.

- **Estándares de desempeño escolar**, que describen diversos grados de dominio o niveles de logro respecto a un estándar para determinado nivel o ciclo de estudios. Describen, y con frecuencia ejemplifican, qué tipo de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable o sobresaliente.

- **Estándares de "oportunidad para aprender"**, que definen la disponibilidad mínima de programas, lecciones, personal y otros recursos que las escuelas, distritos y estados deben proporcionar si esperan que sus estudiantes sean capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempeño exigentes.

Los estándares son, en primer lugar, un medio de comunicar a distintas audiencias, no sólo a las especializadas, lo que los estudiantes deberían saber en cada área de conocimientos, grado o nivel y lo que deberían saber hacer con esos conocimientos. Además, establecen cuán bien deberían poder hacerlo, conforme a una gradiente de desempeños basada en lo deseable y en lo observable. Adicionalmente, los estándares educacionales deben servir para propiciar prácticas de rendición de cuentas o responsabilidad por los resultados. Los logros y las brechas entre esos resultados y las expectativas de logro deben poder analizarse y vincularse a cada uno de los diversos responsables de cuánto y cuán bien aprenden los estudiantes.

Los estándares nacionales, y su grado de cumplimiento, también pueden comunicar a empleadores el significado real de un certificado de estudios escolares. Para los inversionistas transnacionales y nacionales, un país que cuenta con un sistema debidamente consensuado y claramente establecido de estándares escolares o de capacitación y formación profesional puede ser un elemento crítico para su evaluación de alternativas de inversión, en la medida que da cuenta explícita de la calidad de la fuerza de trabajo disponible en un área o localidad determinada.

LA SITUACIÓN LATINOAMERICANA

Mientras algunos países (Brasil y Chile, en especial) han iniciado algunos aspectos de esta agenda, el panorama latinoamericano en materia de estándares muestra que ningún país cuenta aún con lo que podría considerarse un conjunto de estándares educacionales técnicamente sólidos, ampliamente difundidos y socialmente legitimados:

- En casi todos los procesos de reforma curricular en curso en América Latina, se ha expresado

repetidamente la necesidad de llegar a definiciones claras, consensuadas y medibles sobre las competencias y capacidades que debe ayudar a desarrollar un sistema educativo.

- Varios países han avanzado significativamente hacia la definición de los contenidos mínimos que todos los alumnos deben aprender. Los currículos reformados son muy superiores a los antiguos listados de datos e información que los alumnos debían adquirir en cada grado escolar.

- Ni los currículos oficiales ("currículos intencionales") ni los currículos enseñados en la sala de clases ("currículos implementados") en América Latina parecen contener metas altas y crecientes de competitividad y excelencia académicas comparables a las que explícitamente se están persiguiendo en otras regiones del mundo.

- Más aun, salvo excepciones, en los países de América Latina no se ha especificado, discutido y difundido cuáles son las expectativas de logro, ni cómo se habría de saber si alumnos han aprendido lo que deben aprender.

- Ante la falta de estándares públicamente conocidos y compartidos, y ante la falta de pruebas nacionales de rendimiento académico alineadas con esos estándares, el significado de esas pruebas nacionales resulta muy difícil de interpretar. El hecho de que en promedio, los alumnos usualmente responden alrededor de la mitad de las preguntas de las pruebas, no significa–contra lo que muchos puedan creer–que los alumnos sepan la mitad de lo que se espera que aprendan. Es sólo efecto de la manera como se construyen las pruebas.

RECUADRO 1

Centroamérica Impulsa Estándares Comunes de Educación

La Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) está impulsando un proyecto que busca establecer estándares comunes de contenido y desempeño en matemática, castellano, y ciencias naturales para el nivel de enseñanza primaria de los países de esta región. La CECC, órgano que coordina a los Ministerios de Educación centroamericanos, busca a través de este proyecto:

- **Fortalecer y revisar los proyectos de reformas curriculares que se están llevando adelante en cada uno de los países participantes;**
- **Tomar conciencia de que para lograr una educación de calidad hacen falta metas claras y objetivas;**
- **Establecer un marco de referencia para los sistemas de medición de logro académico; y**
- **Definir un ideal de calidad para la educación primaria en Centroamérica.**

Los equipos nacionales integrados por personal de los ministerios de cada país son los encargados de producir estándares nacionales de acuerdo a los nuevos curricula de educación primaria. Estos estándares serán desarrollados consultando a los organismos locales. Una vez que se completen los estándares para cada país un equipo regional los integrará para todos los países que componen la CECC.

Varios países han elaborado ya borradores de estándares nacionales en el contexto de este esfuerzo, pero aún no se han divulgado para el debate ni tampoco han sido aprobados a nivel nacional.

En septiembre de 1999, los ministros de educación de la región obtuvieron financiamiento para consolidar el trabajo ya desarrollado a esa fecha. Este nuevo proyecto en etapa de implementación producirá una guía para los maestros, material para los padres y la comunidad en general. También se divulgará amplia información acerca de los estándares a nivel local, nacional y la comunidad educativa. El mismo tiempo, se busca lograr coherencia entre estos estándares y los mecanismos de evaluación del rendimiento y los programas de capacitación de maestros, a la vez que desarrollar también estándares para los estudios de ciencias sociales en el nivel primario.

Fuente: PREAL *Informa* (Octubre 1999).

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES:

Para avanzar en el desarrollo de estándares en la región, sería de gran utilidad:

1. Promover debates informados sobre el rol de los estándares en la educación.

2. Considerar la utilidad de formulación de estándares para la selección de candidatos a formación magisterial; para las condiciones en que se puede ofrecer servicios de formación y capacitación; y para la certificación inicial y renovada de competencias profesionales docentes. Luego usar estos estándares para diseñar modelos de evaluación de desempeño docente consistentes. En dicho proceso, las organizaciones docentes deberían tener un rol protagónico.

3. Mantener observatorios y promover foros permanentes respecto a tendencias internacionales (y, obviamente, locales) en lo referente al establecimiento de estándares y sistemas de evaluación de aprendizajes, tanto escolares como extra-escolares.

RECUADRO 2

¿Qué pasos podrían conducir a elevar los estándares en sociedades democráticas?

Las siguientes conclusiones y recomendaciones surgen de la experiencia internacional.

- **El modelo que funciona comienza con una visión de lo que debiera ser la educación y con la creencia de que todos los niños pueden tener altos rendimientos.**
- **El sólo hecho de elevar las expectativas puede mejorar el desempeño escolar del estudiante.**
- **Una vez que la idea de elevar el desempeño académico ha sido formulada, es necesario contar con tres requerimientos generales para lograr éxito en esta iniciativa: 1) estándares de contenidos claros; 2) cambios en todo el sistema educativo, incluyendo pruebas, desarrollo profesional, textos de estudio, y tecnología; 3) y un compromiso de apoyo a largo plazo para la agenda de reforma en cada colegio.**
- **El cambio debe ser sistemático, abordando tanto los estándares como las evaluaciones, los que deben estar coordinados entre sí.**
- **El cambio requiere de un fuerte liderazgo, además de una clara determinación para prevenir que los estándares nacionales se diluyan en estándares mínimos.**
- **El establecimiento de estándares debiera involucrar a la opinión pública.**
- **Si los estándares son percibidos como el primer paso en la reforma educativa, y no como el fin del proceso, pueden transformarse en un medio para asegurar la igualdad de oportunidades.**
- **Los estándares pueden–y deberían–adaptar métodos y estilos de enseñanza diferentes. El punto no está en crear una práctica uniforme, sino un currículum desafiante que sea igualmente accesible a todos los estudiantes.**
- **Se debe prestar atención a la transición de la escuela al trabajo. Es necesario que los estudiantes entiendan que lo que aprenden en el colegio les servirá en el mundo laboral. Los empleadores, por su parte, debieran comunicar sus expectativas a las escuelas en forma clara y eficaz.**
- **Las universidades deben estar conscientes de la influencia que sus estándares de ingreso ejercen sobre los requisitos de graduación de la enseñanza secundaria.**
- **Las evaluaciones deben tener consecuencias significativas, tales como el éxito en ser admitido a la universidad o en obtener un trabajo. Las buenas evaluaciones están basadas directamente en lo que se enseña en la escuela.**
- **Para medir el desempeño del estudiante, se requiere de múltiples tipos de evaluaciones. Se recomienda que el método usado en las pruebas sea el de desempeño escolar y no el de la selección múltiple. Por ejemplo, escribir ensayos, desarrollar experimentos científicos, verse involucrados en debates acerca de algún hecho histórico, etc.**
- **Los estados y los gobiernos locales deberían crear informes para colegios y localidades en forma individual, incluyendo información acerca de desempeño del estudiante en general, tasas de deserción escolar y años de estudio, calificaciones de profesores, recursos, infraestructura, programas que se ofrecen y patrones de selección de cursos por parte de los alumnos.**

Finalmente, cabe señalar que en un sistema educacional bien integrado, estándares y evaluaciones van de la mano. Los estándares sirven como un recurso indicativo importante para los estudiantes, padres, profesores, empleadores, y universidades, transmitiendo a cada uno en el sistema educativo lo que se espera de ellos; las evaluaciones proporcionan información acerca de cuán bien se han cumplido las expectativas. Los estándares le dicen a los niños lo que tienen que hacer para tener éxito en el colegio; las evaluaciones les dicen si están progresando. Las evaluaciones también dicen a los empleadores y universidades si los alumnos graduados de la enseñanza secundaria poseen verdaderamente el conocimiento y las destrezas para trabajar o para seguir estudiando.

De esta forma, lo primero que llama la atención en América Latina es que se han hecho importantes esfuerzos por desarrollar sistemas de medición y evaluación, pero que casi ningún país cuenta todavía con sistemas de estándares. Avanzar en esta dirección es importante ya que, sabiendo lo que se pretende lograr, es más fácil también medir y evaluar lo que efectivamente se está logrando.

III. Las Evaluaciones Educacionales en América Latina

Generalmente la prensa y el público quieren saber si las escuelas son "mejores" o "peores" de lo que solían ser en el pasado. También se interesan en poder compararlas entre si en términos de su calidad.

Una pregunta de mayor importancia, que debería preocupar a todos los involucrados en el sistema educativo–los usuarios o "clientes", los proveedores de los servicios y los contribuyentes a su mantenimiento–es si los alumnos están aprendiendo tanto como pueden o debieran, de manera de estar preparados para una vida personal rica, para la convivencia ciudadana y para su posterior inserción exitosa en el mercado laboral.

Cualquiera de esas preguntas puede ser respondida con evaluaciones bien estructuradas que midan tanto lo que los estudiantes han aprendido como cuán bien y por qué han logrado lo aprendido.

En efecto, los sistemas de medición y evaluación de logros educativos pueden servir para múltiples usos, tales como:

- Proporcionar información a las autoridades y a los maestros acerca de qué tanto y qué tan bien están aprendiendo los niños.
- Evaluar si determinadas reformas o programas educacionales están teniendo los resultados esperados y rectificar su curso, si fuere necesario.
- Identificar aquellas escuelas que sobresalen, así como los factores que explican su mejor desempeño, de manera de darles reconocimiento y promover su emulación.
- Identificar escuelas que tienen menor rendimiento o mayores carencias para apoyarlas, dedicarles recursos en forma preferencial o decidir sobre otro tipo de intervenciones correctivas o compensatorias.
- Alinear el currículum que se pretende aplicar con el que realmente se aplica, los textos escolares, los conocimientos de los profesores, la pedagogía en la sala de clases y el aprendizaje.
- Facilitar debates públicos sobre prioridades en educación, a partir de aspectos cruciales como el logro de aprendizajes, y no a través de impresiones subjetivas.
- Posibilitar la investigación sobre factores, escolares y no escolares, que inciden en el rendimiento de los alumnos para buscar soluciones a los problemas de aprendizaje.
- Facilitar la rendición de cuentas del sistema educativo a la sociedad y contar con datos que permitan responder a cuestionamientos ciudadanos sobre la eficacia y eficiencia de la asignación del gasto en educación y la calidad de los resultados.

- Estimular la responsabilidad y rendición de cuentas en todos los niveles de gestión del sistema educativo, incluyendo en ello a las escuelas.

Hoy en día, se puede y debe diseñar diversos tipos de pruebas y evaluaciones, dependiendo de los fines que persiguen los sistemas nacionales de medición de logros de aprendizaje y de los usos que se piensa dar a la información resultante.

También se han desarrollado evaluaciones internacionales para comparar destrezas y conocimientos de estudiantes de distintos países. Ellas sirven tanto como una forma de estimular a las naciones participantes a que examinen la estructura, las prácticas y los currículos de sus sistemas educativos como para repensar los contenidos del aprendizaje y la manera en que se enseñan las asignaturas.

LA SITUACIÓN LATINOAMERICANA

América Latina no es ajena a las evaluaciones educacionales y varios países cuentan ya con algo de experiencia nacional en el tema (por ejemplo, Chile, Argentina, México, Costa Rica, Colombia, Brasil). Desde fines de los años 70, unos pocos países de la región han participado también en estudios internacionales. Los resultados en ambos tipos de evaluaciones han sido generalmente decepcionantes, obteniéndose puntajes significativamente más bajos que los tácita o explícitamente esperados o que los obtenidos por los países de América del Norte, Europa y Asia.

En la década de los '90 casi todos los países latinoamericanos han hecho esfuerzos para medir la calidad del aprendizaje escolar mediante sistemas de pruebas nacionales. Sin embargo, en la mayoría de ellos no puede decirse que existe ya un mecanismo de medición de la calidad permanente, sólidamente institucionalizado y articulado eficazmente con todos los demás componentes del sistema. Muchos de los sistemas presentan debilidades como las que se enuncian a continuación:

- Pocos sistemas han establecido pública y claramente, y con anterioridad a sus primeras aplicaciones, qué tipo de acciones, decisiones e inferencias se derivarían de los resultados de las mediciones. Esto impide evaluar la validez de los resultados y conclusiones de algunas de ellas, a la vez que no fomenta la legitimidad social del sistema de evaluación.

- En general, debido a la carencia de una cultura de rendición de cuentas, los responsables de los servicios educativos–funcionarios y docentes–manifiestan reticencia, desconfianza o incluso resistencia hacia las mediciones, mientras los responsables de las evaluaciones muchas veces se resisten a revelar algunos de sus resultados.

- Muchos de los instrumentos de evaluación siguen enfatizando la medición de capacidades básicas de pensamiento: memorización o definiciones formales de conceptos, habilidades para el cómputo o para resolver problemas que no requieren de procesamientos complejos de información.

- En la mayoría de los casos no se cuenta con instrumentos que permitan hacer seguimiento de los resultados y comparaciones que sean consistentes a través del tiempo.

- La mayoría de los países no ha elaborado ni se ha comprometido con un plan de trabajo de largo plazo respecto al desarrollo de sus capacidades de evaluación.

- La participación latinoamericana en experiencias internacionales de medición de logros de aprendizaje es muy limitada.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

La agenda regional para los próximos años en esta materia debiera considerar lo siguiente:

1. Que en cada país, y en la región, se haga explícita la estrategia a través de la cual se espera que el sistema de evaluación de logros contribuya a la mejoría de los aprendizajes y se genere un consenso mínimo al respecto.

2. Que se definan y expliciten posibilidades de uso y mecanismos de difusión de los resultados de las evaluaciones nacionales o locales.

3. Que se dote de la mayor transparencia posible a los procesos de construcción y análisis de pruebas, así como que se difundan amplia, cuidadosa e intensivamente sus resultados.

4. Que se mejore la calidad técnica de los instrumentos de medición y de recolección de datos complementarios, así como de los modos de procesar y reportar los resultados, haciéndolos compatibles con los fines y estrategias previamente definidos.

5. Que se documente y difunda la experiencia internacional en el desarrollo de pruebas referidas a criterios, sobre todo en lo que se refiere a la medición de competencias complejas mediante pruebas de desempeño, a la confiabilidad de sus métodos de calificación y a las formas y medios de reportar de manera comprensible y útil sus resultados.

6. Que se documente el impacto que los actuales sistemas nacionales de evaluación de logros escolares están teniendo sobre las prácticas pedagógicas y la evaluación en salas de aula.

7. Que se evalúe la conveniencia de crear organismos competentes e independientes de los gobiernos para gestionar el sistema de pruebas, manteniendo un organismo gubernamental pequeño, especializado y altamente eficiente en la supervisión de dichas actividades.

8. Que se participe regularmente en experiencias internacionales de medición de logros de aprendizaje, desarrollando estrategias que utilizan los resultados para fortalecer los sistemas educativas nacionales.

IV. Formación y Perfeccionamiento de los Docentes

Una buena docencia requiere de buenos maestros, los que a su vez necesitan una buena formación, una buena gestión y una buena remuneración. Lamentablemente, en América Latina los maestros tienden a estar mal preparados, mal dirigidos y mal remunerados, por lo cual es muy difícil que hagan un buen trabajo.

Son dos los problemas–la formación y los sistemas de incentivos–que se encuentran en la raíz de las deficiencias en la calidad de la docencia en la región. Muchos países están haciendo grandes esfuerzos por mejorar la formación docente, pero son muy pocos los que están intentando mejorar los sistemas de incentivos. Este es un tema polémico, que requiere cambios fundamentales en cuanto a la gestión de los recursos humanos en los sistemas educativos.

FORMACIÓN

En promedio, los maestros latinoamericanos reciben menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la preparación que reciben es deficiente. Los maestros de enseñanza básica en la región tienen dos años menos de formación profesional que en los países desarrollados.

Los programas cortos y planes de estudios altamente teóricos suelen sacrificar la práctica en el aula y la preparación de las materias, aspectos fundamentales en la formación de buenos maestros. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, un cuerpo docente mal capacitado, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos desfavorecidos. 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 estudiar pedagogía.

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

RECUADRO 1

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 ayudan a promover la equidad, atrayendo a alumnos mejor capacitados a áreas atípicas y aumentan la dignidad de la profesión docente imponiendo altas exigencias. 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 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 (de Moura Castro, 1999; cita).

Fuente: Navarro y Verdisco, 2000, actas de la conferencia de Costa Rica

- 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.

Algunos países utilizan las escuelas o instituciones de formación docente regulares para desarrollar programas de perfeccionamiento de postgrado. Otros usan esquemas convencionales no conducentes a un grado. Otros han adoptado mecanismos de perfeccionamiento descentralizados que incluyen lo siguiente:

- Perfeccionamiento basado en el aula, creación de centros de docentes y autoayuda docente;
- Perfeccionamiento y seguimiento permanentes en lugar de cursos aislados;
- Perfeccionamiento grupal y redes de apoyo entre pares;
- Uso intensivo de apoyo pedagógico y tutorías;
- Integración del perfeccionamiento dentro de un marco más amplio de estándares e incentivos para la carrera docente; y
- Adaptación del perfeccionamiento a las prioridades locales.

RECUADRO 2

Río de Janeiro, Brasil

El proyecto de donación "Reinventando la Educación" en Brasil usa el método Wired-for-Learning/Learning Village para apoyar el perfeccionamiento de los profesores en materias como biología, física, química y matemáticas–áreas en que los profesores son particularmente escasos. Siguiendo un modelo de perfeccionamiento profesional similar al de otros sitios internacionales de "reinventando la Educación", los profesores participan en entrenamiento práctico e intercambian sus experiencias con otros maestros. A través de este programa, cientos de docentes del área metropolitana de Río han recibido su entrenamiento. Wired-for-Learning/Learning Village está ahora disponible en portugués y está siendo implementado más ampliamente.

Lamentablemente, la mayoría de los programas de perfeccionamiento son breves, 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 el mejoramiento de las habilidades de la mayoría de los maestros.

Reconociendo estas deficiencias en la preparación de los docentes, muchos países latinoamericanos han convertido el apoyo a los programas de capacitación docente en un componente regular de las reformas educativas. Sin embargo, los programas más innovadores suelen encontrarse aún en las etapas piloto o estar limitados a determinadas escuelas o estados. Los aspectos políticos, más que la necesidad o la equidad, suelen determinar dónde se harán las innovaciones, y los costos pueden ser elevados.

INCENTIVOS

Fuera de la capacitación docente, se están haciendo pocos esfuerzos por fortalecer la profesión docente. Las estructuras de incentivos, incluyendo la remuneración de los maestros, no han sido modificadas por largo tiempo y no estimulan el buen desempeño profesional. Reformas cruciales, como las evaluaciones del desempeño, la vinculación de los salarios con el rendimiento y el hecho de dar a los directores la facultad de despedir a los maestros mediocres, son prácticamente inexistentes.

Los problemas que rodean el tema de los sueldos de los maestros son polémicos y complejos. Por una parte, en muchos países los maestros parecen ganar tanto o más que otros profesionales con formación y experiencia similares una vez consideradas la duración de la jornada de trabajo y las vacaciones. Por otra parte, es evidente que los sistemas de remuneraciones no están produciendo el tipo de docencia que se necesita. Específicamente:

- La docencia no paga lo suficiente como para atraer a los mejores y más brillantes candidatos.
- La remuneración de los maestros no premia la buena docencia.
- Las estructuras de remuneraciones dificultan la contratación de maestros de calidad superior en las escuelas públicas de las zonas rurales u otras áreas desfavorecidas.

La compensación financiera insuficiente es sólo parte del problema. La ausencia de incentivos no monetarios, tales como evaluaciones de desempeño

Innovaciones en el Perfeccionamiento Docente

***Programa de Formación Permanente de Docentes* (PFPD)–Colombia**
El *Programa de Formación Permanente de Docentes* (PFPD) de Bogotá, Colombia fue desarrollado como una alternativa de perfeccionamiento ante la proliferación de cursos breves y de mala calidad para los maestros. El propósito del programa es capacitar 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 les permiten obtener 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 su graduación. 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 y Verdisco, 2000, Base de Datos PREAL / *Mejores Prácticas del Preal* (www.preal.cl); y "Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends". Inter-American Development Bank. Washington, DC., 2000.

regulares, apoyo al trabajo en el aula, y el reconocimiento y estándares profesionales también dificultan la buena docencia. Los maestros rara vez participan en el diseño de las reformas y se espera que apliquen lo que se les encomienda de manera comprometida y con los mínimos recursos.

Una parte importante del problema es que la docencia realmente no es tratada como una profesión. Por definición, los profesionales reciben una buena formación y se espera que apliquen su juicio independiente en el desarrollo de su trabajo. Deben cumplir las normas profesionales, pues de lo contrario se enfrentan a serias sanciones. Si las autoridades responsables contrataran a docentes adecuadamente calificados y los trataran como profesionales, habría menos necesidad de supervisar su desempeño laboral. Además, los gobiernos gastarían menos recursos tratando de compensar las deficiencias en la docencia.

RECUADRO 4

Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED). Premios a Liceos de Excelencia.

El SNED del Ministerio de Educación de Chile es un programa de incentivos a los maestros implementado a partir de 1996. Se trata de un esquema de pago por mérito asociando las remuneraciones con el rendimiento de los alumnos y la excelencia profesional. Los establecimientos cuyo desempeño ha sido calificado como excelente, según calificaciones bianuales, reciben este incentivo con el cual cerca de 31 mil docentes tienen un premio que, en promedio, equivale a alrededor de un 100% del salario mensual de un profesor de escuela pública, durante dos años.

El 90% de los montos debe destinarse a los docentes del establecimiento distribuyéndose según las horas de desempeño. El 10% restante se destina a para profesores que se han destacado, de acuerdo a definiciones de cada establecimiento.

Los establecimientos se seleccionan de acuerdo a los puntajes obtenidos en la prueba SIMCE, agrupando establecimientos de características similares. Considera, además, factores de iniciativa institucional (como constitución de consejo de profesores, desarrollo de talleres docentes), mejoramiento de condiciones de trabajo e integración de profesores y apoderados.

Fuente de información: Mizala, A. y Romaguera, P. " Sistemas de Incentivos en Educación y la Experiencia del SNED en Chile" Mimeo. 1999.

V. Revolución Tecnológica y Educación

La globalización y la revolución de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTICs) están transformando los principales contextos dentro de los cuales se desenvuelve la educación, alterándolos de manera significativa. Este es el caso de las cinco dimensiones siguientes:

ACCESO A LA INFORMACIÓN

A lo largo de la historia la información ha sido escasa y de difícil acceso. Hoy, sin embargo, es abundante y fácil de obtener. Por ejemplo, se estima que en la actualidad la World Wide Web se amplía, diariamente, en 7 millones de páginas electrónicas. A su turno, las personas que acceden a Internet, aunque todavía concentradas en los países del norte, crecen a un ritmo sostenido, estimándose que podrían alcanzar a mil millones dentro de los próximos cinco años y a 50 millones en América Latina. De manera que en el futuro el problema para la educación no será dónde encontrar la información sino cómo ofrecer acceso a ella sin exclusiones y, a la vez, cómo enseñar y aprender a seleccionarla, evaluarla, interpretarla, clasificarla y usarla.

USO DEL CONOCIMIENTO

También el conocimiento está dejando de ser lento, escaso y estable. Por el contrario, aumenta y cambia a gran velocidad y, al mismo tiempo, su utilización se torna cada día decisiva para la economía y la sociedad. Se calcula que en la actualidad el conocimiento (de base disciplinaria, publicado y registrado internacionalmente) duplica su volumen cada cinco años, estimándose que para el año 2020 se duplicará cada 73 días. Todo esto representa una verdadera mutación. Ni la uniformidad del currículum, ni su pretensión abarcante, ni el supuesto básico de la "educación IQ"–de que todas las inteligencias son iguales–hacen ya sentido. En cambio, surgen preguntas en torno a qué se deberá enseñar en el futuro, cómo podrá el currículo adaptarse a las transformaciones del conocimiento, qué se deberá hacer para incorporar el cambio permanente a la escuela y cómo proceder frente a la especialización del conocimiento.

DISPONIBILIDAD DE NTIC PARA LA EDUCACIÓN

Nos encontramos en tránsito desde una educación de base *low tech* a una educación *high tech*. También la escuela tendrá que adaptarse a este cambio, tal como ocurre con las empresas y las universidades, con las funciones de gobierno y del hogar. Las tecnologías del aprendizaje se mueven desde lo análogo a lo digital, desde la transmisión frontal a las formas interactivas de comunicación y desde el control exógeno sobre el proceso de enseñanza a la participación y el control por parte del alumno. Nace así una escuela abierta al mundo y parte de múltiples redes, igual como el texto plano o lineal comienza a ser reemplazado por el hipertexto. A la luz de estos cambios, ¿podrán mantenerse inalterado los roles tradicionales de la escuela y el profesor? ¿Qué métodos pedagógicos será necesario adoptar y desarrollar? A medida que la educación se globalice, ¿Qué actitud deben asumir los gobiernos y las familias? ¿Qué hará la escuela para subsistir en un mundo multi-canales, donde los niños dedican más horas a la televisión que a hacer tareas, y más energía a sus pares que a sus profesores? ¿Cómo enseñará a seleccionar y discriminar informaciones? ¿Podrá hacerlo o quedará ella misma sepultada bajo la marea? ¿Cómo hará para separar el "ruido" de los contenidos valiosos y para conducir a los alumnos por el camino de "aprender a aprender"?

MERCADO LABORAL

El mundo del trabajo experimenta profundas transformaciones tanto desde el lado de la distribución de los empleos entre sectores económicos como del contenido de los puestos de trabajo. Estos cambios se expresan, por ejemplo, en los siguientes aspectos:

- Contingentes cada vez más amplios se emplean en el sector de servicios, donde una de las exigencias es haber adquirido las necesarias destrezas de comunicación;
- Las ocupaciones demandan cada vez más un mayor nivel de escolarización, lo que se premia salarialmente, con lo cual de paso se ensancha la distancia entre los que tienen baja y alta educación;
- Un número creciente de puestos requiere que las personas sepan leer y entender información técnica y estén alfabetizadas computacionalmente; y
- Las personas necesitan ahora formarse para trayectorias laborales inestables, con alta rotación de puestos.

Por lo mismo, se requerirá en adelante mayor atención a las características personales de cada alumno; desarrollar su creatividad, iniciativa y flexibilidad; formar sus múltiples inteligencias para resolver problemas ambiguos y cambiantes del mundo real; dotar a las personas de la habilidad para trabajar junto a otros y comunicarse en ambientes laborales crecientemente tecnificados; asegurar que todos los jóvenes adquieran las destrezas de lectura y computación, uso del idioma inglés y capacidad de reconocer y tolerar la diversidad.

Ni la educación podrá mantenerse separada de los lugares de trabajo, ni éstos podrán dejar de aprender y enseñar. La sociedad del aprendizaje está en el horizonte. Pero, ¿cuándo arribará y a qué costo para la modalidad escolar heredada de la

Revolución Industrial?¿ Llegará a todas partes o sólo a los países más avanzados? ¿Servirá para estrechar o ampliará la brecha que separa a las naciones y las personas con invisibles abismos de conocimientos y destrezas?

MUNDOS DE VIDA

Vivimos una época cercana al reino de la anomia. Es decir, próxima a "un estado de extrema incertidumbre, en el cual nadie sabe qué comportamiento esperar de los demás en cada situación". En vez de integración moral y un orden aceptado de sanciones tiende a imperar una ambigüedad normativa. La escuela deja de operar en un medio estable de socialización. Por el contrario, tiene que asumir nuevos roles en un contexto social cuyas bases tradicionales se han debilitado. Las interrogantes que surgen son apremiantes. ¿Cómo organizar la educación en vista de los cambios en la familia? ¿Cómo proceder frente a una cultura pluralista, donde distintos valores comandan la lealtad de diferentes grupos y personas? ¿Qué puede hacer la educación para mitigar los efectos de la anomia, como la droga y la criminalidad juveniles? ¿Y qué papel le corresponderá jugar en el desarrollo de una cultura cívica democrática? La ciencia está en condiciones de responder parsimoniosamente a estos problemas; la educación, en cambio, no puede esperar.

Estrategias de adaptación

Para adaptarse a los cambios de su entorno inmediato, la educación–especialmente en los países desarrollados–está siguiendo tres estrategias básicas:

1. HACIA LA EDUCACIÓN CONTINUA PARA TODOS ("LIFE LONG LEARNING FOR ALL"–LLA)

Ante todo constituye una respuesta frente a los cambios en los contextos laboral, de conocimiento e información en que opera la educación. Representa no sólo una estrategia para ampliar la cobertura y el tiempo de formación, sino una nueva concepción educativa que, necesariamente, llevará a una reorganización de la escuela y los procesos formativos.

Las principales implicaciones serán:

- Revalorización de la educación básica y secundaria que proporcionan los fundamentos para una estrategia exitosa de formación a lo largo de la vida.
- Provisión escolar que conserva el carácter servicio público aunque aumentan modalidades privadas y mixtas de gestión.
- Amplia difusión del paradigma "aprender a aprender" como eje de la formación escolar.
- Creciente preocupación por las escuelas rezagadas y los alumnos provenientes de hogares más pobres o con necesidades especiales (minorías, discapacitados, etc.).
- Necesidad de que todos los jóvenes completen la secundaria como condición mínima para ingresar al trabajo o seguir estudiando.
- En general, creciente reclamación de que la enseñanza basada en disciplinas se combine con aplicaciones prácticas, contacto con la comunidad, etc.
- Mayores opciones para que las personas definan sus trayectorias formativas individuales a nivel post-secundario.
- Demanda por educación a lo largo de la vida que no tendrá exclusivamente finalidades vocacionales y utilitarias sino también de formación personal y clarificación de "mundos de vida".
- Universalización de la educación terciaria con ampliación del sector técnico-vocacional.
- Formación post-secundaria hacia LLA se desarrolla crecientemente en un mercado altamente diversificado de ofertas y demandas.

2. *HACIA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EL APRENDIZAJE DISTRIBUIDO*

A mediano plazo, la educación a distancia y el aprendizaje distribuido–mediados por las tecnologías de red–representan el principal medio para la formación continua a lo largo de la vida. Básicamente, las NTICs hacen posible organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo la regla "anytime, anywhere, for anyone". La rápida introducción de estas tecnologías se verá facilitada por los costos declinantes de las tecnologías y las conexiones a Internet, combinado con la creciente potencia de ambos. Según los entendidos, en el próximo futuro puede esperarse que las nuevas tecnologías:

- Proporcionen acceso e información para apoyar los procesos de aprendizaje (WWW–sitios y portales especializados, CD Roms interactivos, hipermedia, libros electrónicos, etc.)

- Faciliten el aprendizaje colaborativo, interactivo y distribuido (conferencias asincrónicas y sincrónicas, tele aprendizaje, formación de comunidades de aprendizaje y redes de conocimiento)

- Permitan presentar fenómenos complejos para su análisis y manipulación (instrumentos de visualización como mapas, presentación gráfica de grandes cantidades de datos y de manipulación como simulaciones-basadas-en-modelos, del estilo de SimCity, etc.)

- Identificar patrones de *performance* sub-óptima mediante "cognitive audit trails" y prestación de apoyo tutorial "inteligente" para mejorar el desempeño en dominios delimitados. (En 5 a 7 años: agentes computacionales semi-inteligentes instalados en aplicaciones que apoyan acciones definidas por el usuario. En 7 a 10 años: "sensores de conciencia" que operan con input de *biofeedback* del usuario al computador, facilitando un monitoreo de estados de ánimo).

3. *HACIA UNA INSTITUCIONALIZACIÓN DE REDES*

La educación continua y el pleno aprovechamiento de las potencialidades que envuelven las NTICs supone que la educación se organizará en un sistema institucional distinto del actual, legado de varios siglos de centralismo, control burocrático, coordinación de tipo administrativa, jerarquización rígida, arquitectura de partes y piezas estancos, separación de niveles, intensa supervisión pública, financiamiento exclusiva o preferentemente fiscal, etc. En cambio, una institucionalidad de redes representa exactamente lo opuesto: estructuras abiertas con límites no fijos sino cambiantes, múltiples conexiones y vías de comunicación entre las unidades y nodos, alta frecuencia de contactos entre ellas, jerarquías no lineales sino entrecruzadas, descentralización, flexibilidad, autonomía de los organismos o programas de base, formas de coordinación provistas más por el mercado que por el Estado, más a través de mecanismos de acreditación y evaluación que por medios de control directo. Los términos claves aquí serán los siguientes: autonomía, diversidad y conecciones. En particular, cada escuela será un micro-cosmos con identidad propia y capacidad autónoma de gestión, tendrá mayor cercanía con la comunidad local, la responsabilidad por el desempeño escolar recaerá en los que "producen" la educación y los docentes será remunerados de acuerdo a desempeño.

Puntos de Vista

Educación y Futuro: La Necesaria Participación de los Profesores

Fernando Léniz

Hace poco los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE) chileno y, luego, los del TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) han actualizado en este país la preocupación por el estado de su sistema educacional y, equivocadamente, han hecho creer a muchos que la reforma de dicho sistema es errada y mal enfocada. Sin dejar de reconocer que los contenidos y metodologías a aplicar serán siempre perfectibles y materia de debate–que ojalá sea continuo–soy de los que cree que, en general, la reforma educacional en Chile está dirigida por gente muy capaz y preparada, y correctamente orientada. Sin embargo, está incompleta en un aspecto fundamental, cual es el de resolver cómo lograr la incorporación activa del profesorado y mejorar la gestión de los colegios.

Esta reforma no podrá llevarse a cabo sin la participación entusiasta de la inmensa mayoría del profesorado actual (no menos del 80%). No basta que haya muchos profesores–tal vez miles–de conducta heroica que ya se sienten comprometidos y participan activa y creativamente en este proyecto. Para que la reforma tenga éxito y alcance a todos los niños, especialmente a los de los estratos más pobres de la sociedad, el número de profesores comprometidos debe constituir una mayoría tal que arrastre a los pocos renuentes a plegarse con entusiasmo o retirarse del sistema.

Pero, para que este entusiasmo se encienda, es necesario romper el círculo vicioso que hoy dice que no se puede inyectar más recursos a un esquema que da inamovilidad a los profesores y los hace impermeables a esquemas de incentivos, y en el que, por otro lado, hay un Colegio de Profesores que, ante los muy modestos sueldos que reciben, defiende a brazo partido el privilegio de una virtual inamovilidad.

La experiencia muestra que todos los seres humanos reaccionamos a estímulos y motivaciones, pero que hay rangos de valores necesarios para que los estímulos funcionen.

El cambio de actitud que se requiere del profesorado es indispensable para el éxito de la reforma educacional proyectada, lo que implica que éste deberá asumir responsabilidades directivas, aprender a administrar recursos escasos, a manejar esquemas de castigo y estímulo por desempeño y a vivir con ellos, y a participar y administrar sistemas de permanente actualización y capacitación en nuevos métodos y equipos educacionales.

Pero difícilmente un profesor, cuyo ingreso líquido es del orden de los US$ 500 mensuales después de 5 años de universidad y 10 años de ejercicio profesional, esté dispuesto a asumir responsabilidades y riesgos, a dedicar tiempo para capacitarse y modernizarse y a enfrentar todas las molestias y problemas del "cambio", por un aumento de alrededor de un 10% en términos reales (el que, macroeconómicamente, es muy relevante).

Por ello probablemente será imposible inducir esta nueva actitud sin el estímulo de un incremento "sustancial" de las rentas actuales, entendiendo por "sustancial" que esos US$500 mencionados puedan transformarse rápidamente (no en un horizonte incierto de 10 años) en cifras más cercanas a los US$1.000 ó US$1.200 mensuales.

Sin niveles de ese orden, no se puede esperar actitudes más "flexibles" de los organismos gremiales del profesorado ni, mucho menos, un mayor interés de la juventud que tiene vocación de enseñar.

Como puede deducirse fácilmente de lo señalado, el costo de este aumento indispensable de remuneraciones es muy elevado y tendrá que ser de cargo fiscal. Frente a este planteamiento las objeciones que siempre surgen son del siguiente tenor: primero, que la economía no resiste una presión inflacionaria como la que generaría este aumento del gasto (alrededor de US$2.000.000.000 por año); y, segundo, que los recursos no existen.

A la primera observación hay que contestar que el incremento del gasto necesario (que en verdad es inversión) no se producirá de golpe, sino a medida que cada colegio se vaya convirtiendo a la reforma de manera comprobada y eficiente. A la segunda observación hay que decir que es difícil justificar para el país una inversión más rentable que en la educación de su juventud. Desde luego, más que las inversiones que el Estado mantiene en petróleo, cobre, T.V. y otras áreas. Si, después de vender todas estas propiedades estatales, aún faltan recursos, resulta difícil encontrar una mejor justificación para el incremento de algún impuesto.

No quiero pensar en lo que puede llegar a ser Chile en 20 años más si no se hace ya la reforma educacional, con una población adulta aún más ignorante (al menos en términos relativos) y frustrada que la actual ante su incapacidad, no digamos de competir, sino siquiera de comprender lo que será el mundo en el año 2020. Y decir que Chile será un país desarrollado en su segundo centenario, sin aplicar desde ahora una reforma eficaz, sólo servirá para avivar falsas ilusiones hoy y asegurar frustraciones para mañana.

Fernando Léniz *es presidente de Anagra S.A. (Chile). Fue ministro de hacienda y editor del diario* El Mercurio.

El Compromiso Empresarial con la Educación

Nicanor Restrepo

En nuestros países latinoamericanos el compromiso y el soporte de la empresa privada a la educación es, no sólo importante y definitivo, sino indispensable. Es una obligación de los empresarios si queremos mejorar las condiciones de vida de nuestros ciudadanos y garantizar la competitividad de nuestros negocios. La educación es un vehículo indispensable para el desarrollo de las naciones, en condiciones de equidad y justicia.

La competencia actual entre los países ha pasado ya al campo del conocimiento, lo que hace más dramática y profunda la brecha existente entre las regiones industrializadas y las nuestras. Dar el salto es cada vez más difícil para las naciones en desarrollo; situarse en el nivel de competencia requiere cada vez más esfuerzo y más tiempo de recuperación.

La participación de las empresas privadas debe ir más allá del apoyo financiero que pueda ofrecerse a los programas educativos del gobierno y de las instituciones públicas y privadas. Es necesario involucrarse directamente en la calidad y el planeamiento de la educación, aportando, en lo posible, el recurso humano, el conocimiento, la experiencia y la tecnología que poseen las empresas.

Nuestros países tienen una profunda necesidad de fortalecer la educación básica, y sobre todo la educación básica pública, de tal manera que podamos garantizar que la gran mayoría de la población escolar pueda tener acceso a ella y, además, en condiciones de buena calidad. Uno de los objetivos prioritarios de nuestras

sociedades latinoamericanas debería ser el de convertir la educación pública en la mejor y más amplia opción disponible. La educación privada debería ser únicamente una alternativa más para aquellas personas que quieran darle a sus hijos una educación con algún enfoque religioso o especializado y que tengan la manera de pagar por estas diferencias.

La educación básica, además de concentrarse en la enseñanza de las ciencias, las matemáticas, las artes, la lengua y la literatura, fundamentos clásicos de validez universal, debe hacer énfasis en el desarrollo integral del individuo como ser bio-psico-social e histórico. Debe buscar desarrollar el espíritu crítico-investigativo, lo cual se considera esencial para la formación de ciudadanos competentes.

Todos debemos tener claro que el problema crítico es la educación básica. Los empresarios, a veces, tendemos a olvidar este punto primordial. Cuando las empresas apoyan la educación, usualmente, dirigen sus esfuerzos hacia el nivel superior (las universidades y las escuelas tecnológicas) por la sencilla razón de que son estas instituciones sus directas proveedoras de personal con conocimiento. Debemos comprender que la calidad del conocimiento de estas personas depende en gran parte de la calidad de la educación básica que recibieron; que en la medida en que un mayor sector de la población tenga acceso a una buena educación básica podrá ingresar más fácilmente y en mayor número a la universidad. Se ha comprobado que la educación básica de buena calidad aumenta la flexibilidad de los trabajadores, incrementa su capacidad de aprender en el trabajo y les entrega mayores y mejores herramientas para tomar buenas decisiones.[1] Para que el sistema funcione adecuadamente, las bases tiene que ser firmes, profundas, extendidas y de buena calidad.

Cada vez más la demanda de competencias habilidades en las empresas está ligada al conocimiento. Los empresarios debemos comprometernos con la generación de una oferta de conocimiento que tenga la calidad requerida y que nos permita competir en igualdad de condiciones con las naciones industrializadas.

Es una premisa por todos aceptada que la educación de buena calidad contribuye al desarrollo económico, la equidad social y la democracia. Ningún país ha logrado avances económicos significativos sin ampliar y mejorar su sistema de educación básica. Se estima que la educación es responsible de casi el 40% del diferencial de crecimiento existente entre los países del este asiático y América Latina. El principal factor responsible de dicha diferencia es la expansión de escuelas primarias de alta calidad en esta región del Asia.[2]

El compromiso y la participación de los empresarios en el mejoramiento de la educación básica en nuestros países latinoamericanos son, por lo tanto, no sólo una responsabilidad social con las comunidades, sino también un tema de vital interés para mejorar y garantizar la competitividad de los negocios.

Los empresarios debemos aportar mucho más que recursos económicos para la solución de este problema. Los conocimientos especializados de la empresa en administración, finanzas y tecnología serían también una valiosísima contribución para modernizar y mejorar la gestión escolar.

La educación de los maestros para mejorar sus conocimientos y elevar sus capacidades de enseñanza es un aspecto crítico en el mejoramiento de la educación. Las empresas privadas pueden hacer una gran labor en este campo al apoyar a los docentes en áreas como la informática y otras ciencias que son dominadas por los negocios, pero que para los maestros significan enfrentarse a tecnologías que desconocen.

---

[1] *The Future at Stake.* International Task Force on Education, Equity, and Economic Competitiveness, *PREAL,* 1998, p. 10.
[2] *Ibid*.

Las empresas privadas también pueden financiar, dirigir y apoyar programas pilotos en el área de educación básica que, si logran implementarse a gran escala podrían tener enorme impacto sobre el sistema educativo.

Aprovechar los nexos que la empresa privada mantiene con las instituciones de educación superior para el mejoramiento de la calidad de los docentes y del sistema educativo básico en general es otra de las grandes posibilidades de apoyo por parte del sector empresarial. Una interesante experiencia en este sentido es la del Servicio Social Educativo Universitario–SSEU,[3] diseñado y dirigido por el Centro de Ciencia y Tecnología de Antioquia (Medellín, Colombia), con el apoyo técnico de algunos grupos académicos de investigación de varias universidades locales y de la empresa privada. En este programa, estudiantes destacados y con afinidad y motivación por el tema de la educación interactúan con docentes y directivos de instituciones escolares públicas para apoyar el fortalecimiento de los ambientes de enseñanza-aprendizaje de las ciencias y el uso educativo del computador en la enseñanza básica, aprovechando las metodologías e innovaciones pedagógicas desarrolladas por los grupos académicos de investigación.

Este programa busca entre otras cosas:

- Fomentar las comunicaciones entre los diferentes sectores en los que se divide el sector educativo (educación superior–educación básica, en este caso) para mejorar el flujo de conocimiento y permitir su divulgación, estableciendo nuevos vínculos antre la universidad y la escuela;
- Unir la teoría y la práctica, en donde las escuelas básicas representan la teoría y las empresas y las escuelas de ciencias encarnan la práctica y la aplicación;
- Comprometer socialmente a la universidad, los futuros profesionales y la empresa privada con la calidad de la educación básica de su región;
- Posibilitar a alumnos y docentes de las instituciones educativas participantes la exploración, descubrimiento y creación de formas de aprender y enseñar sanas y diferentes a las tradicionales.

Otra valiosa e interesante experiencia colombiana, en la que la empresa privada ha dado mucho más que su aporte económico para la educación básica, es el programa de líderes del siglo XXI,[4] en el que empresarios destacados han aceptado participar e interactuar directamente con colegios para asesorarlos con su experiencia, su conocimiento y el de sus compañías sobre la implementación de programas de calidad para las instituciones educativas.

Además de todo lo anterior, la gran contribución de los empresarios latinoamericanos al mejoramiento de la educación debe ser su apoyo a los gobiernos, políticos y funcionarios que estén comprometidos con esta inmensa y titánica tarea de modernización y optimización del sistema educativo en cada uno de nuestros países. Debemos rodearlos, apoyarlos y, en la medida de lo posible, darles el soporte que requieran. Es importante también el papel de los empresarios para convocar a los dirigentes gremiales y asociaciones sectoriales para que dediquen parte de sus esfuerzos y programas al mejoramiento de la educación. Estas son responsabilidades que les corresponden y les incumben a todos y cada uno de los empresarios, sin importar el tamaño de su compañía o las condiciones financieras del negocio. Si queremos aumentar la competitividad de nuestras empresas y fomentar el desarrollo económico, promover la equidad social y fortalecer la democracia en nuestra región, todos debemos hacer algo por el mejoramiento de la educación básica en Latinoamérica.

Nicanor Restrepo *es presidente de Suramericana de Inversiones S.A. (Colombia).*

[3] Antioquia Center for Science and Technology. **La Universidad y la Escuela Aprender Enseñando**, Reflexiones desde la experiencia del Servicio Social Educativo Universitario–SSEU, Medellín, Colombia, December 2000.

[4] Manrique de Llinas, Hortensia. **Líderes Siglo XXI/Foro de Presidentes.** *In:* Socios para el Progreso, La Educación y el Sector Privado en América Latina y el Caribe, a project of the Chairman's International Advisory Council of the Americas Society with Inter-American Dialogue and the Latin American Business Council (CEAL). Jeffrey M. Puryear, ed., 1996, pp. 34-36.

Las Reformas que no Reforman

León Trahtemberg

Si asumimos que la distancia educacional promedio entre los países latinoamericanos y los líderes mundiales ya es de 20 a 50 años utilizando los indicadores internacionales habituales, debemos preguntarnos si es posible cerrar esa brecha utilizando los libretos reformistas ensayados hasta ahora. **Ninguna de las reformas educativas consideradas "exitosas" en América Latina ha logrado acercar el desempeño de sus estudiantes a los estándares de los países de vanguardia. Esto obliga a preguntarse si siguieron el camino correcto y si será posible lograrlo alguna vez.** En mi opinión esos esfuerzos reformistas no llegan muy lejos porque pretenden inútilmente imitar el libreto reformista que han seguido los europeos o asiáticos. Las desventajas de partida con las que llegan los alumnos latinoamericanos a la escuela–contando además muchos de ellos con menos de la décima parte de inversión por persona respecto a los países desarrollados, con profesores cuya extracción social y cultural corresponde al tercio inferior de la población, y dentro de sistemas de gestión muy centralistas, burocráticos y rígidos–hacen imposible cerrar la brecha.

Si las fórmulas convencionales son inviables en América Latina, ¿cómo inventar las nuevas fórmulas? La única manera es reconfigurar el sistema reconsiderando los factores que más influyen en el aprendizaje de los alumnos, procurando que a través de ello se superen las carencias o ineficiencias. Algunos ejemplos de las restricciones que afectan a los sistemas educativos de la región y que se requiere abordar son:

1) Los Docentes como Clientes.

A pesar que los clientes para los cuales se creó el sistema educativo son los alumnos, las estrategias administrativas y legales están más bien orientadas a satisfacer a los profesores. El pensamiento convencional dice que un joven que quiere ser profesor estudia la carrera y luego espera ejercerla toda su vida. Pero eso no sería así si pensáramos en lo que es mejor para los niños. ¿Cómo se comparan niños de educación inicial en manos de maestras de 30 años que se vinculan con ellos como lo harían sus madres, frente a maestras que tienen 50 años y lo hacen como sus abuelitas, muchas de ellas agotadas y desactualizadas? Pensemos en los adolescentes de secundaria que podrían ser altamente estimulados por jóvenes universitarios que, si bien han preferido estudiar ingeniería, biología o sicología, podrían ser figuras de identificación y promotores de su mejor aprendizaje si ingresaran a enseñar al colegio. Quizá habría que institucionalizar fórmulas que permitan un "mix" entre profesores de carrera y "profesores de paso".

2) La Educación Primaria como Eje del Sistema.

¿Cuándo empieza la educación básica? Generalmente en 1ero de primaria. Algunos ya le agregan un año de educación inicial. Eso es un absurdo para quienes piensan en los niños con criterios evolutivos. Todos los estudios médicos, psicológicos, pedagógicos, nutricionales, sociológicos, etc. demuestran que los primeros 5 años de vida de una persona son claves para formar su personalidad y todo su posterior desarrollo físico y mental (que en realidad empieza antes del embarazo). Sin embargo, dejamos que los niños lleguen "como puedan" a los 5 o 6 años de vida y luego los recibimos en los colegios con la expectativa que logren resultados similares a los que logran los suizos, japoneses o franceses que se escolarizan después de condiciones iniciales muy superiores. Pretenderlo es una locura. Desde el punto de vista de la inversión y los retornos, tendría mucho más sentido que los 11 o 12 años de escolaridad gratuita que ofrecen los estados empezaran desde que el niño nace, con currículos y planes de actividades secuenciales y acumulativos que ya hayan recorrido una gran parte del trabajo al llegar el niño de 6 años a la primaria.

3) El Monopolio de lo Intelectual Colisiona con el Reto de la Autoestima

Uno de los mayores problemas actuales de los colegios son los niños que "no andan bien", no tanto por falta de habilidades intelectuales sino por apatía, falta de motivación, afecto y sentido de pertenencia. Todas las encuestas sobre los grandes problemas nacionales (respecto a los jóvenes) hablan sobre desempleo, falta de

expectativas de éxito en el futuro; soledad, incomunicación, depresión; falta de plan de vidas, metas, ideales, valores; violencia social, promiscuidad sexual, consumo alcohol, tabaco, drogas. Los problemas de la juventud son cada vez más desatendidos por la creciente falta de vínculos humanos fluidos y constructivos entre los jóvenes, los padres y los profesores. ¿Cómo enfrenta eso la escuela? En lugar de enfocar estas tareas sociales y afectivas con el apoyo de los pedagogos, consejeros y psicólogos, lo esencial del currículo y los estándares sigue concentrándose en las habilidades numéricas y verbales de los alumnos. Parecería que todos los estudios psicopedagógicos de la última década sobre las Inteligencias Múltiples (Gardner), Inteligencia Emocional (Goleman) y creatividad no existieran.

4) Las Promesas de la Tecnología.

Los promotores de la educación apoyada por la tecnología anuncian que cada alumno podrá aprender a su ritmo, a su nivel y según sus intereses. Cada alumno aprenderá on-line con el mejor profesor el mejor curso, y será capaz de trabajar individualmente y a la vez en grupo. El currículo será modular, por temas transversales e interdisciplinarios, con mínimos comunes, diversificado. Se trabajarán pocos temas, pero a fondo, para "aprender a pensar". Se diluirán las barreras entre la escuela y el hogar, la empresa, los centros de recreación, los centros de investigación, los bancos de datos, etc. Sin embargo, ¿qué demanda lograr esto? Para todas las estrategias de educación a distancia y virtual (sin un profesor al lado) se requiere de automotivación para el aprendizaje autodirigido. Pero la mayoría de alumnos no cuentan con eso y, si los dejamos libres, muchos usarán la computadora para salirse del tema y jugar. Por otro lado los profesores deberán ser versátiles en el uso de la computadora–con la cual no nacieron y en la cual son superados por sus alumnos–deberán tener el tiempo para trabajar en equipo, capacitarse, entrar on-line, monitorear, dar retro-alimentación a los alumnos, lo que les consume 4 veces más de tiempo que el sistema convencional. Además, deberán pasar de la evaluación monodisciplinaria a la multidisciplinaria, con equipos docentes que preparan los temas, enseñan y evalúan colectivamente. ¿Cómo lidiarán con todo esto y con los decisivos aspectos tutoriales extra académicos (personales, grupales, sociales, etc.)? ¿Dónde se conseguirá al director capaz de movilizar su centro educativo en función de los requerimientos administrativos, curriculares y pedagógicos que demandan estas tecnologías para ser efectivas? Aún no hay respuestas.

5) El Marketing le Gana a la Investigación.

Mientras tanto se seguirán derrochando los pocos dineros disponibles para comprar los objetos de moda, sin respaldo de la investigación educacional, que en general es lenta y se refiere al pasado, lo que en una época de innovaciones tecnológicas de tan alta rotación deja fuera de juego a los investigadores y pedagogos. Los productos tecnológicos se consumirán más por impacto del marketing comercial que como resultado de una evaluación seria de sus bondades o limitaciones pedagógicas. Sabemos que mucha gente–padres de familia y colegios–primero compra las computadoras y después investiga qué hacer con ellas, quedándose generalmente con las aplicaciones más básicas.

Conclusión

Parece inevitable que la exclusión social y la brecha de la inequidad educativa crecerán a la par que las dificultades económicas en los países de la región, lo que impedirá a la mayoría de ellos dar saltos importantes en la inversión educacional. A su vez, la profesión docente se seguirá deteriorando, lo que condicionará no solamente el origen económico-cultural de los postulantes a profesores sino también sus posibilidades reales de convertirse en actores decisivos del salto educacional y tecnológico, lo que limitará los avances y logros de los alumnos que estén a su cargo.

Por otro lado, la mayoría de las reformas previas han disociado lo administrativo de lo pedagógico, y se han centrado en el nuevo método, manual, libro o estándares que luego se ha convertido en el paradigma de la reforma. De este modo han causado la gran contradicción entre la actividad no participativa de los profesores

en la concepción de la reforma, y el modelo pedagógico participativo, activo, reflexivo y creativo que estas reformas quieren introducir. Si no hacemos algo al respecto seguiremos la inexorable ruta del pasado. En los años 90´s los alumnos recibieron del Estado los libros, y los profesores la capacitación para enseñar a pensar según las bases del constructivismo. El resultado práctico fue que el alumno ha seguido siendo memorista, repetitivo y rutinario. En la nueva década, los alumnos y profesores recibirán computadoras bajo la expectativa que transformará la educación. El resultado podría ser un uso mecánico de la computadora e Internet, en formas de asignatura convencionales del currículo, familiarizando a los alumnos con la tecnología pero sin enseñarles a pensar y sacarle el mayor provecho.

Las reformas que son muy normativas y burocráticas son muy poco creativas y no inducen a la creatividad y a la capacidad de reacción rápida e innovadora en los centros educativos ante los problemas que tienen que resolver. También hay que tomar en cuenta que la existencia de la cultura de "copiar de otros", "lo extranjero es mejor", "la solución vendrá de fuera" ha acomplejado a los latinoamericanos que, por lo general, han sido incapaces de pensar que pueden hacer las cosas mejor, más rápido y a menor costo que los países desarrollados. **América Latina debe permitirse desarrollar su propia experiencia educativa para saber qué funciona y qué no en cada país, a qué costo y en cuánto tiempo**. Para ello hay que estimular la diversidad de experiencias en múltiples centros educativos (que un uso mal entendido de los estándares podría impedir) para convertir a nuestros países en grandes laboratorios de instituciones que ponen a prueba ideas y experiencias locales, de las que se pueda aprender para luego replicar las más exitosas con todo el apoyo del Estado. A su vez hay que darle más reflejos internos a las instituciones que conforman el sistema. Para ello hay que darle más autonomía y alicientes a los colegios de modo que cada uno resuelva óptimamente sus propios problemas. Después juzgaremos los resultados.

León Trahtemberg *es educador, consultor, y director del colegio experimental León Pinelo.*

El Rol de la Tecnología en la Reforma de la Educación Básica

Robert A. Spielvogel

Una serie de programas piloto e innovaciones que se están llevando a cabo en la región de América Latina están utilizando las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). En algunos casos, se trata de programas aislados y, en otros, de las primeras etapas de planes más amplios tendientes a generar capacidades como parte de una estrategia global. Estos proyectos aprovechan una sólida historia de uso de diversas formas de tecnología tales como la televisión, la radio, los cassettes de video y las computadoras para abordar algunas de las necesidades educacionales crónicas en la región.

Al mismo tiempo, el interés público por obtener y utilizar la tecnología en las escuelas es fuerte. Para los países de la región, el tema ya no es si se deben introducir las TIC en los programas educacionales públicos sino de qué manera pueden financiarse dichas iniciativas y dónde debe comenzarse. El desafío que enfrentan las autoridades educacionales en todos los niveles es de qué manera compatibilizar este entusiasmo generalizado por la tecnología con una comprensión práctica de dónde y cómo aplicar los recursos y la energía para obtener el máximo beneficio dada la inevitable situación de que los recursos siempre serán menos que óptimos.

En primer lugar, se está haciendo evidente que por sí solas las tecnologías casi nunca provocan un cambio sustancial en las escuelas. Para tener éxito, diversos factores deben cambiar también junto con la introducción de las tecnologías, como por ejemplo, debe existir la voluntad de probar nuevas formas de pedagogía, un

compromiso por cambiar el currículum o la participación en programas continuos de perfeccionamiento docente. Si bien pueden utilizarse las tecnologías como catalizadores o activadores, no son el único mecanismo de mejoramiento educacional y ni siquiera son el factor principal en muchas áreas.

En segundo lugar, si bien las tecnologías no constituyen toda la solución, pueden servir como un componente crítico cuya presencia en un programa global de mejoramiento educacional es vital, tal vez incluso necesaria, para obtener un avance significativo. Parte de esta capacidad radica en las capacidades inherentes a las tecnologías para facilitar ciertas funciones educacionales cuyo costo sería prohibitivo sin las economías ofrecidas por estas tecnologías. Un ejemplo de esto son las ventajas de la educación a distancia, a través de la radio u otros híbridos de la televisión y la Internet u otras tecnologías, que permiten llevar los programas educacionales a las poblaciones rurales. En otros casos, se han hecho posibles formas de aprendizaje completamente nuevas, que no tienen precedente alguno en la educación tradicional. Hoy día, jóvenes estudiantes pueden analizar conjuntos de datos o imágenes satelitales entregadas mediante CD-ROM o la Internet en circunstancias de que hace sólo unos pocos años este sofisticado aprendizaje sólo podía encontrarse en las más avanzadas escuelas de posgrado.

Una parte de lo que las tecnologías pueden aportar se encuentra en una forma menos tangible, pero igualmente poderosa. Muchos de los actores involucrados en los complejos y aparentemente insuperables problemas de la educación en la región tienen la voluntad de probar soluciones que involucran la tecnología cuando otras iniciativas de reforma que no incluyen la tecnología permanecen estancadas debido a posiciones ideológicas rígidas y arraigadas. Las personas aceptan que la introducción de la tecnología requiere algún cambio y estarán dispuestas a experimentar al menos en algún grado. Esto no quiere decir que no exista una considerable ansiedad con respecto a la tecnología y las nuevas necesidades de aprendizaje que ésta impone en todos los niveles del sistema educacional; más bien existe un número suficiente de participantes, ya sean maestros, administradores, alumnos o miembros de la comunidad, que tienen la voluntad de utilizar la tecnología de alguna forma ahora que son posibles nuevas oportunidades de cambio.

¿Cómo puede utilizarse esta oportunidad para apoyar la reforma de la educación básica en la región?

Lo más importante es compatibilizar las inversiones en tecnología con objetivos explícitos para lograr mejores resultados en la enseñanza y en el aprendizaje. Para algunos países de la región, esto significa aplicar un criterio más estratégico en el patrocinio de experimentos y pilotos. En lugar de ensayos aislados guiados por oportunidades fortuitas, la experimentación debe usarse para contribuir a un proceso de planificación más detallado y comprensivo. Esto puede hacerse independiente de la fuente de financiamiento del experimento o de la agencia u organización responsable de su administración, y requiere tener claridad acerca de lo que se puede aprender a partir de dichas inversiones dentro de un marco de mejoramiento de la educación bien articulado.

En otros países que ya están introduciendo la tecnología en forma más sistémica en las escuelas, se requiere una gestión directa para asegurar que estos esfuerzos no sean fines en sí mismos. De hecho la tecnología no debe incorporarse a las escuelas como una nueva área curricular o sólo como un nuevo programa. Por el contrario, las tecnologías deben ser introducidas dentro de un contexto general de cambio de amplios aspectos de la enseñanza-aprendizaje con el fin de lograr resultados educacionales concretos.

En cualquier caso, la estrategia con respecto a las inversiones en tecnología debe formar parte de un plan coherente de mejoramiento educacional. Es necesario tener muy claro que los beneficios que podrían derivarse de estas herramientas no son inherentes a las herramientas mismas, sino que dependen de la manera en que éstas se utilicen.

Hay tres áreas en las que la tecnología puede incidir en el mejoramiento educacional:

1. Cambios en los resultados en términos de aprendizaje de los alumnos

Obviamente, esta es el área más crítica y el área en la cual todas las demás iniciativas deberán finalmente tener impacto. Sin embargo, debido a que tomará tiempo y considerables recursos dar acceso a todos los alumnos de todos los niveles a los medios tecnológicos, los educadores deben centrarse en áreas claves y establecer técnicas probadas para trabajar en situaciones en las cuales las computadoras y otras ayudas sigan siendo escasos. Dado que la situación mejora aceleradamente debido a la disminución de precios e introducción de elementos más avanzados, no tiene ningún sentido esperar para dar comienzo a esfuerzos sistémicos por crear infraestructura y, aun más importante, por desarrollar la capacidad humana de trabajar con la tecnología dentro del sistema.

Si bien es importante centrar el uso de las tecnologías en áreas básicas del currículum para asegurar que sirvan a un amplio espectro de necesidades educacionales del sistema, existen dos áreas en las cuales las TIC pueden promover un aprendizaje que es singular a las tecnologías mismas. Ambas desempeñan una función crítica en el bienestar económico futuro de la región.

En primer lugar, es preciso dar oportunidades de desarrollar habilidades técnicas críticas básicas para las TIC a los alumnos. Existen imperiosas razones para esto:

a) Las escuelas mismas tendrán que descansar en los alumnos para ayudar a construir y operar la infraestructura técnica que emergerá en los sistemas educacionales. Incluso los sistemas escolares que cuentan con más recursos en Europa y América del Norte han debido cultivar su propia capacidad de dar apoyo y mantener las infraestructuras cada vez más complejas requeridas por las TIC.

b) También existe demanda por estas habilidades en las comunidades y empresas que rodean las escuelas; es preciso desarrollar las bases para estas habilidades como parte de un plan sistémico que reconoce la continuidad entre los programas de la educación superior y la educación vocacional en las áreas técnicas y las experiencias preparatorias para estas habilidades en los programas de estudio de K-12.

c) Para un creciente porcentaje de alumnos, las crecientes necesidades de la sociedad de contar con egresados con habilidades relacionadas con las TIC ofrecen una considerable oportunidad económica no existente anteriormente.

En segundo lugar, mientras que la preparación para oportunidades de educación superior y vocacional orientadas a la tecnología puede ser relevante sólo para un porcentaje de alumnos, es posible sostener que todos los alumnos necesitarán dominar ciertos aspectos básicos de la tecnología de la información para desenvolverse en el mundo en el que tendrán que vivir como adultos. En efecto, es esta percepción de que los alumnos actuales necesitarán ser capaces de usar las herramientas de la información y las comunicaciones en el futuro lo que explica la presión popular por llevar la tecnología a las escuelas.

Gran parte de los componentes básicos de la tecnología de la información son sinónimos de los componentes del rendimiento académico superior. Las habilidades específicas asociadas al uso de una aplicación de software o una herramienta computacional particular cambiarán a medida que evolucionan dichas aplicaciones y herramientas: si bien es preciso dominarlas con el fin de usar lo que se encuentra disponible hoy, debe entenderse también que no son tan importantes desde el punto de vista educacional y no deben transformarse en un fin en sí mismas. Más bien es la necesidad de ser capaces de leer, interpretar, investigar y comunicarse eficazmente lo que es permanente y debe constituir el objetivo más amplio.

2. Perfeccionamiento docente

Esta es un área en la cual las tecnologías pueden tener un profundo impacto en el corto plazo. Esto es verdadero tanto en la formación de nuevos maestros como en el perfeccionamiento continuo de los profesionales que ya se encuentran trabajando en las escuelas. Puede aportar a los sistemas educacionales maneras convenientes desde el punto de vista económico de entregar servicios de apoyo y oportunidades de aprendizaje directamente a los maestros en sus salas de clases y escuelas. Para los docentes, las tecnologías como la Internet pueden servir para comenzar a eliminar el aislamiento profesional que ha sido el sello de la docencia. Existen numerosos ejemplos tanto en la región como en el mundo de las maneras en las cuales las tecnologías han ayudado a desarrollar un nuevo profesionalismo que ofrece beneficios tangibles tanto para las instituciones educacionales como para los maestros como individuos.

3. Administración educacional

Los verdaderos (además de prácticos) beneficios que la tecnología puede aportar a la eficiencia organizacional en las instituciones educacionales suelen no ser tomados en consideración cuando se evalúa el impacto de la tecnología sobre la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, es en esta área donde se pueden obtener ganancias significativas dado que las soluciones requeridas son similares a aquéllas que ya están funcionando en otros sectores. Esta es un área en la cual a menudo pueden utilizarse directamente los conocimientos especializados de otros sectores. El objetivo que debe buscarse aquí es la conveniencia económica y obtener la mejor información para la toma de decisiones.

A medida que prosperan las iniciativas y los experimentos en la región, es preciso articular indicadores de cambio y beneficio específicos y realistas en estas tres áreas. Los proyectos de los países deben mantener el objetivo de presentar evidencia del impacto en estas tres categorías desde el inicio, a través de las etapas de planificación y ejecución. Al nivel regional, existe la necesidad de comunicar los trabajos que se están desarrollando sobre el tema de la tecnología en la educación, centrándose en compartir los resultados en estas áreas de manera de recopilar el conocimiento con respecto a qué es lo que funciona en qué condiciones.

Robert A. Spielvogel *es investigador senior y director de tecnología del Centro de Desarrollo de la Educación.*

*La Profesión Docente: Más allá de la Capacitación**

Juan Carlos Navarro

Supongamos que contratamos a una firma consultora especializada en el manejo de recursos humanos, encargándoles que revisen la manera en que funciona la profesión docente en un ministerio de educación de gran tamaño en un país en desarrollo. Después de una minuciosa revisión de las normas y prácticas que rigen la profesión docente, el informe de la consultora probablemente concluiría lo siguiente:

- Quienes ingresan a la profesión pertenecen en su mayor parte a las filas de los egresados menos competentes de la educación secundaria. De hecho, la gran mayoría de ellos no ha escogido la docencia como su opción de carrera preferida y tiende a pensar que sus capacidades no son particularmente compatibles con las tareas y habilidades características de la profesión.

- Con unas pocas excepciones, ingresan a programas posteriores a la educación secundaria cuya calidad es deficiente y que a menudo ni siquiera exigen requisitos de admisión.

- El proceso de contratación de maestros no es selectivo. No existe un sistema de certificación y el proceso de contratación adolece de falta de transparencia y de una generalizada aplicación de criterios no profesionales, incluyendo las influencias políticas.

- Una vez que se ha contratado a los maestros, los administradores no tienen ningún mecanismo para despedir a quienes muestran un desempeño notoriamente deficiente ni para gratificar a quienes prestan un servicio sobresaliente. Nunca se evalúa a los maestros y se los promueve sólo en función de la antigüedad.

- Los maestros trabajan con poco apoyo humano o material.

- Los maestros gozan de una jubilación anticipada y relativamente generosa; sin embargo, no está claro que su particular esquema de pensiones sea sostenible desde el punto de vista financiero para los gobiernos en un futuro cercano.

- Las personas más capacitadas tienden a frustrarse y a abandonar la profesión en una etapa temprana de sus carreras.

Efectivamente, un estudio sobre las opiniones de los docentes ha mostrado que adolecen de falta de motivación, muchos mantienen dos empleos con el fin de ganar lo suficiente para vivir decentemente y se sienten poco apreciados y abrumados por una enorme cantidad de trabajo de oficina no relacionado con sus actividades docentes. A pesar de que en principio declaran un considerable grado de compromiso con la profesión y los niños a quienes sirven, les disgusta mucho el ambiente en el cual trabajan diariamente, probablemente por muy buenas razones. Cualquier consultor notaría además que los gremios docentes tienen un amplio control sobre las decisiones críticas relativas a los recursos humanos que se toman en los ministerios de educación latinoamericanos, en un grado tal que los administradores sólo tienen una influencia muy limitada en decisiones tales como quién enseña, dónde, a quién y cómo. En conclusión, el sistema de educación no está atrayendo a las personas correctas debido a una combinación de bajos sueldos, bajos estándares profesionales, pocas oportunidades de desarrollo profesional, una capacitación deficiente y una falta de apoyo durante el servicio.

Situación Común

En una situación como ésta, no es de sorprender que el aprendizaje en muchos sistemas escolares de los países en desarrollo deje mucho que desear. Ciertamente, varias de las características señaladas por los consultores podrían encontrarse también en los sistemas educacionales de los países desarrollados. Sin embargo, lo que distingue a la profesión docente en los países en desarrollo no es la presencia de estas características, sino la ausencia de aquellos mecanismos que permitirían que las instituciones educacionales subsanaran la situación creada por todos los factores mencionados anteriormente. Los directores de escuelas firmes y profesionales son extremadamente escasos. Las asociaciones de padres o comunidades circundantes activas y exigentes constituyen la excepción en lugar de la regla y el acuerdo institucional que les daría una real influencia en los asuntos escolares es aun más excepcional. No existe información pública acerca del desempeño del sistema y, en caso de existir, no se encuentra adecuadamente recopilada ni divulgada. Tampoco existe un apoyo pedagógico eficaz y son raras las instituciones de capacitación bien establecidas. Los recursos básicos, los materiales y la infraestructura son muy deficientes.

¿Cómo llegaron a esta situación los ministerios de educación? Un estudio de consultoría podría plantear esta pregunta, pero no daría respuestas más allá de confirmar que es mucho el trabajo que tendrán que realizar aquellos países que desean asegurarse de contar con fuerzas docentes productivas, motivadas, capacitadas y a la altura de la tarea de brindar una educación de buena calidad. ¿Por dónde habría que empezar?

Organización de la Tarea por Realizar

Si la anterior descripción de la condición actual de la profesión docente se ajusta a la realidad, el mejoramiento de la educación a través del perfeccionamiento de la docencia es una tarea de enormes proporciones. Al intentar abordar los problemas docentes, se suele enfrentar algunos de los problemas más difíciles tanto para los gobiernos como para las sociedades. Dichos problemas tienen cargas políticas e ideológicas, sus consecuencias financieras–en casi cualquier escenario–son enormes y, en la mayoría de los casos, su definición técnica ha sido débil, vaga y conceptualizada en forma menos que convincente.

De hecho, las intervenciones de políticas orientadas directamente a influir en las carreras y la calidad docentes, con excepción de la capacitación, constituyen un aspecto de la administración de la educación bastante poco desarrollado. En efecto, muchos proyectos y políticas educacionales pueden ser interpretados como intentos deliberados por resolver una larga lista de problemas de los sistemas educacionales–desde problemas de infraestructura a tecnología de la información–excluyendo aquellos temas directamente relacionados con la manera en que los maestros trabajan y se desempeñan al interior del sistema. Importantes reformas llevadas a cabo en varios países en desarrollo buscan explícitamente mejorar la calidad de la fuerza docente a través de intervenciones que promueven la participación de los padres en las escuelas, las evaluaciones o una mejor administración escolar. Se espera aumentar la responsabilidad por los resultados, movilizar a los actores y hacer más ágil y eficiente el funcionamiento diario de las instituciones educacionales. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los administradores evitan abordar directamente las distorsionadas normas y prácticas que rigen quién se convierte en maestro y cómo, las formas de evaluar el desempeño de los maestros y un sistema de retribución o sanción basado en dichas evaluaciones. Todos estos elementos son críticos para la calidad de la educación entregada.

La capacitación–la política más común y poco debatida orientada a abordar el tema de la calidad de la docencia–ha tenido relativamente poco impacto en la mayoría de los países en desarrollo, particularmente a la luz de las considerables inversiones efectuadas. Afortunadamente, en la actualidad existe una comprensión generalizada de los problemas referentes a las prácticas convencionales de capacitación docente y surgen muchas innovaciones en esta área. Sin embargo, un énfasis desmedido en la posibilidad de mejoramiento de la calidad docente a través de las prácticas de capacitación por sí solas deja sin considerar importantes problemas relacionados con los incentivos y la dirección.

Políticas Relacionadas con los Docentes

Evidentemente, lo que se requiere es un enfoque múltiple. Una manera de empezar consiste en organizar las políticas relacionadas con los docentes en dos subgrupos destinados a influir en un correspondiente par de objetivos generales que se refuerzan mutuamente:

- El primer grupo contemplaría las acciones destinadas a mejorar la composición de la futura fuerza docente. Implica establecer programas de formación docente más sólidos y radicalmente reorganizados, instituyendo procesos de selección transparentes y altamente profesionales, implantando mecanismos de certificación y haciendo atractiva la carrera docente a través de mejores sueldos, oportunidades de promoción claramente estructuradas y un reconocimiento explícito del desempeño.

- El segundo grupo incluiría las acciones destinadas a mejorar la preparación y el desempeño de la fuerza docente existente. Aparte de mejorar los programas de formación docente o aplicar cualquiera de las otras medidas de largo plazo mencionadas anteriormente, los países deben continuar trabajando con los maestros una vez que han ingresado al sistema; esto incluye el perfeccionamiento continuo y la actualización de las habilidades de los profesores en ejercicio. Las acciones deben incluir programas de

perfeccionamiento renovados, la evaluación del desempeño docente, la definición de estándares de buena docencia, incentivos para el desempeño y un adecuado apoyo pedagógico entregado en forma permanente junto con una mejor dirección en el ámbito escolar. Todo esto requiere mejorar la contratación y la capacitación de los directores de las escuelas.

Juan Carlos Navarro *es jefe interino de la Unidad de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo.*

---

*Este documento representa las opiniones personales de Juan Carlos Navarro y no representa la posición del Banco Interamericano de Desarrollo.

*adaptado de un artículo con el mismo título publicado en TechKnowLogia, Volumen 2, Número 6, Noviembre/Diciembre 2000. Sitio web: http://www.techknowlogia.org/TKL_active_pages2/TableOfContents/main.asp?IssueNumber=8.

Educación: Una Inversión en La Comunidad Global

Donn B. Atkins

Son muchas las razones por las cuales el sector privado debiera prestar atención a la educación pública. Algunas empresas tienen necesidades inmediatas de contratar empleados calificados recién egresados. Otras están ansiosas por atraer personal experimentado para trabajar en una nueva comunidad–personal que se preocupará y consultará acerca de las escuelas a las cuales asistirían sus hijos en caso de trasladarse. Y muchas están buscando nuevos mercados, que se ven favorecidos por las compras de consumidores con mayor educación.

En IBM, reconocemos que todos estos temas, y varios otros, son importantes. Ciertamente, IBM debe contar con una fuerza de trabajo altamente capacitada para seguir obteniendo buenos resultados en un mercado cada vez más competitivo y global. También requerimos una base de clientes con un buen nivel de educación, que finalmente generen demanda por nuestros productos y servicios.

Sin embargo, también reconocemos que ninguna compañía puede tener éxito si es parte de una comunidad sin éxito, y ninguna sociedad puede tener éxito si no cuenta con una población educada. Nuestra empresa depende de comunidades bien establecidas–comunidades con sólidas bases cívicas y una ciudadanía llena de vitalidad. A largo plazo, el punto no es si los jóvenes están capacitados para ocupar puestos específicos en nuestra industria, sino si están preparados para participar cabalmente en la sociedad global y alcanzar su pleno potencial tanto en el hogar como en el lugar de trabajo.

Para lograr lo anterior, nuestras escuelas deben servir a TODOS los niños, de todas las comunidades y procedencias, independiente de sus problemas y necesidades, y respetando sus dotes y talentos singulares. En una economía global, nuestra comunidad es ahora el mundo entero y todos sus niños.

Es evidente que ésta es una meta que compartimos con todo padre y todo funcionario público, una meta que a veces parece demasiado distante. Como empresa, tenemos una visión pragmática con respecto a la manera de abordar un desafío de tal envergadura y complejidad. El primer paso es establecer *altos estándares académicos* de manera que haya absoluta claridad con respecto a las metas y objetivos para todos los alumnos. En segundo lugar, se deben establecer *evaluaciones*, no como medida punitiva, sino como una etapa diagnóstica para asegurar que ninguna escuela o niño sea dejado atrás. En tercer lugar tenemos el *establecimiento de puntos de referencias*, que, si bien sigue siendo poco frecuente en el área de la educación, debiera convertirse en un procedimiento regular. Esta es una práctica común en el mundo de la empresa, donde la competencia y la eficiencia exigen que las compañías identifiquen los métodos más eficaces para

compartirlos y reproducirlos. Y, finalmente, una permanente *responsabilidad por los resultados* garantizará que las tres primeras medidas se lleven a cabo de manera equitativa y rigurosa para reformar y mejorar las escuelas. Los sistemas eficaces de responsabilidad por los resultados incluyen gratificaciones y sanciones aplicadas de manera justa con el fin de estimular el mejoramiento continuo.

Algunos veces se malinterpreta la reforma basada en los estándares, debido a que no se la considera en forma global. Como ocurre con todo proceso exitoso, es esencial que todos los componentes estén operando. Por ejemplo, sin una intervención orientada a ayudar a los alumnos y a las escuelas a mejorar su condición, incluso las evaluaciones más eficaces tienen poco sentido. El establecimiento de puntos de referencia que no conduce a la asistencia técnica y a la divulgación de las mejores prácticas se convierte en un esfuerzo inútil. Y, en ausencia de mejoramientos en la enseñanza y el aprendizaje, los estándares académicos pueden transformarse en una promesa vacía.

Las empresas tienen mucho que ganar como resultado del éxito de la educación pública y, por lo tanto, tenemos la responsabilidad de participar como verdaderos socios. Esta participación comienza por destinar tiempo y atención–tiempo para entender las necesidades singulares de las escuelas y los educadores. Requiere que las empresas utilicen su importancia pública y sus relaciones para dar visibilidad a este importante tema, atrayendo la atención de la sociedad hacia éste e impulsando la acción en el área. Las empresas deben también colaborar con las instituciones gubernamentales y educacionales en la tarea de discernir cuál es la mejor forma de aplicar adecuada y eficazmente los métodos utilizados por el sector privado. Finalmente, las empresas deben invertir sus recursos y conocimientos especializados, estimulando a sus empleados a aportar trabajo voluntario y encontrando oportunidades de apoyar a las escuelas.

No existe una receta mágica para mejorar la educación pública. Pero existen maneras de ir avanzando y de acelerar el cambio. La colaboración decidida y activa entre el sector privado y el sector público es el mejor primer paso para enriquecer a todas las comunidades y dar a todos los jóvenes la oportunidad de lograr el éxito. El costo de no hacer nada o incluso demasiado poco es un precio que no podemos darnos el lujo de pagar.

Donn B. Atkins *es gerente general de IBM-Latin America.*

Cómo la Tecnología Puede Ayudar a Extender la Educación

Rafael Rangel

Nuestra época se caracteriza por ser un mundo modelado por la ciencia y la tecnología y, por tanto, por la importancia que tiene la información y el conocimiento para el desarrollo de las empresas e instituciones de cualquier género en un mundo altamente competitivo. Por eso, la educación está adquiriendo una importancia cada vez mayor, pues representa el soporte fundamental para desarrollar el capital humano y para la generación de riqueza.

La fortaleza de un país, pues, radica en el grado de educación de sus habitantes; una educación que permite adquirir no sólo conocimientos sólidos sino, además, las habilidades que se requieren para ir a la par con el avance tecnológico y los valores que los convierten en ciudadanos responsables y solidarios con respecto al desarrollo de su país.

Ante esta situación, nuestros países se enfrentan al reto de superar sus rezagos históricos en el campo de la educación, así como también al de rediseñar sus procesos didácticos para desarrollar las nuevas habilidades

que se requieren ahora y las actitudes de una ética ciudadana. Mi convicción es que nuestros países sólo podrán salir adelante si hacen uso de la tecnología de las telecomunicaciones y de la informática para dar el salto que nos permita estar a la par, o al menos disminuir la brecha que nos separa de los países más desarrollados con respecto al nivel educativo.

La brecha se da en todas las áreas del sistema educativo. A este respecto, me permito citar un ejemplo que ilustra lo anterior.

En 1987, sólo el 35% de los profesores del Sistema Tecnológico de Monterrey, del que formo parte, tenía un título de post-grado. Para que el Instituto pudiera renovar su acreditación ante la SACS debía ponerse al nivel de las universidades que integran dicha Asociación; y uno de los requisitos consistía precisamente en elevar las credenciales académicas de sus profesores.

Este hecho nos obligó a ver qué posibilidades nos ofrecía la tecnología de las telecomunicaciones y de la informática para dar este gran salto.

La experiencia que tuvimos en el Tecnológico fue que la tecnología, nos permitió lograr que para estas fechas prácticamente el 100% de nuestros profesores de profesional hayan obtenido su grado académico de maestría y muchos de ellos inclusive el doctorado; lo cual nos ha hecho vislumbrar las posibilidades que la tecnología de las telecomunicaciones y de la informática brinda para extender la educación, y una educación de calidad, a un gran número de personas.

Mi ponencia tiene precisamente como tema exponer las experiencias que el Tecnológico tiene en cuanto al uso de la tecnología tanto dentro del sistema presencial como en el sistema de educación virtual y a distancia.

El uso de la tecnología en el sistema presencial nos ha permitido llevar a cabo con éxito un cambio muy importante en los métodos didácticos, añadiendo con esto un valor agregado muy importante a la tarea educativa.

Por otra parte, a través de la Universidad Virtual el Instituto ha podido extender su acción educativa a nuevos y numerosos segmentos de la sociedad.

La misión del Tecnológico de Monterrey establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe limitarse sólo a la trasmisión de conocimientos, sino que además debe enfocarse al desarrollo de habilidades intelectuales y de comunicación que se requieren en el mundo actual para un ejercicio exitoso de la profesión, y que deben inculcarse los valores de una ética ciudadana.

La misión, pues, nos impulsó a rediseñar el proceso de aprendizaje en el aula para lograr una participación mucho más activa del estudiante en su proceso de aprendizaje y para que este proceso se llevara a cabo en forma colaborativa.

En este rediseño de los cursos, hemos dado gran importancia a ciertas técnicas didácticas, entre ellas, el PBL, el POL y el método de casos; y promovemos el que los alumnos trabajen en forma colaborativa no sólo los de un mismo salón de clase sino también con los que integran los diferentes grupos que toman un mismo curso; y esto no sólo dentro de un mismo campus universitario, sino también entre los diferentes grupos de diferentes campus universitarios que componen el Sistema.

El programa de rediseño nos llevó a adoptar una plataforma tecnológica que nos brindara la oportunidad de hacer que los alumnos buscaran por cuenta propia la información, de que en grupos colaborativos la

analizaran y sintetizaran y a que se comunicaran con sus maestros y entre ellos mismos tanto en forma sincrónica como también asincrónicamente.

Los resultados han sido muy alentadores. Los alumnos han ido entendiendo poco a poco que la adquisición de conocimientos es importante, pero que también lo es adquirir el conjunto de habilidades que están desarrollando en esta nueva didáctica apoyada en la tecnología.

El trabajar en forma colaborativa con estudiantes de otras regiones del país e inclusive con estudiantes de universidades de otros países, de Estados Unidos, de Centro y Sudamérica–les ha desarrollado la visión del entorno internacional en el que ellos deberán actuar en el futuro.

Por lo que toca a la Universidad Virtual, ésta se inició como un sistema de educación vía satélite, que permitió a muchos de nuestros profesores de campus ubicados en ciudades donde no podían hacer estudios de maestría, el llevar algunos cursos de estos estudios a distancia y hacer otros cursos en forma presencial aprovechando los recesos de los períodos escolares.

Con el tiempo, este sistema de educación interactiva por satélite se convirtió en la actual Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey que ofrece un Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa y 19 maestrías en las áreas de Ingeniería, Administración, Educación y Ciencias Computacionales.

Toman estos cursos de post-grado no sólo profesores universitarios sino además maestros de enseñanza básica tanto de México como de otros países latinoamericanos; y no sólo los que desarrollan su labor docente en ciudades sino también los que tienen su centro docente en lugares apartados.

Otro conjunto de programas de la Universidad Virtual están destinados al desarrollo del recurso humano de las empresas en las áreas de Finanzas, Productividad, Comercialización, Cultura organizacional, Desarrollo Sostenible, Computación e Idiomas.

Este programa denominada Universidad Virtual Empresarial cuenta con 625 sedes receptoras ubicadas a lo largo del territorio nacional y en 12 países más de América Latina.

En el año 2000 tomaron cursos de la Universidad Virtual Empresarial más de 28,000 personas.

Con el apoyo del Banco Mundial que ha proporcionado parte del material didáctico, la Universidad Virtual ofrece también cursos de capacitación a funcionarios públicos, enfocados principalmente a alcaldes recién electos que requieren capacitación para desempeñar debidamente su tarea. Este programa tiene una cobertura en 10 países y en el año 2000 participaron más de 2,000 alcaldes.

La Universidad Virtual ofrece asimismo programas para un nuevo periodismo iberoamericano más centrado en el análisis de la información y para apoyar a quienes están al frente de organizaciones no gubernamentales.

Para finalizar mi ponencia, quiero referirme de una manera especial a un nuevo programa de la Universidad Virtual, llamado Centros Comunitarios de Aprendizaje.

El objetivo de los Centros Comunitarios de Aprendizaje es contribuir al desarrollo social, económico y político de comunidades apartadas en México mediante educación de calidad en pequeños centros de aprendizaje apoyados con diversas tecnologías.

Los lugares ideales para establecer un Centro Comunitario de Aprendizaje deben reunir las siguientes condiciones:

- Tener una población de 5,000 a 30,000 habitantes
- Ser cabeceras municipales
- Estar aisladas geográficamente de los grandes centros urbanos
- Con escasa oferta educativa, y
- Que cuenten con electricidad.

Los usuarios de estos Centros podrán ser niños, jóvenes, maestros, profesionistas, padres de familia y funcionarios públicos, es decir, los Centros están dirigidos a todo tipo de público.

Los centros Comunitarios de Aprendizaje utilizan los siguientes recursos tecnológicos:

- Internet bidireccional por satélite;
- Salas de computadoras conectadas en red y a internet; y
- La señal de video satelital.

Se ha proyectado que la capacidad de las salas de los Centros sea de 10 personas en las salas de computadoras, 20 personas en el salón de clases; y que ofrezcan sus servicios 8 horas al día y 7 días a la semana.

Los programas incluyen:

1. **Alfabetización (funcional y tecnológica);**
2. **Conferencias;**
3. **Cursos cortos, diplomados y seminarios;**
4. **Telesecundaria;**
5. **Telebachillerato; y**
6. **Carreras en línea.**

Con base en las experiencias anteriores, en el Tecnológico hemos aprendido que ningún esfuerzo de equipamiento ni la difusión de recursos didácticos a través de los medios modernos de comunicación tienen sentido en sí, ni serán efectivos, si sólo se añaden al sistema tradicional basado en la actividad docente del profesor y en la actitud receptiva del alumno.

Es la capacidad de interactividad que permiten desarrollar los sistemas de las telecomunicaciones y la tecnología informática la que abre posibilidades completamente diferentes de adquirir educación.

Ha pasado ya mucho tiempo desde que inició la tecnología educativa, pero es hasta este tiempo en que se le reconoce como una de las ciencias de la educación que da a ésta significado y futuro.

Rafael Rangel *es rector del Sistema Tecnológico de Monterrey en México.*

El Nuevo Debate sobre el Uso de Estándares Educacionales

Maria Helena
Guimarães de Castro

El desarrollo de estándares o patrones en la educación constituye un tema relativamente nuevo en el debate educativo y, por ese motivo, ha suscitado un creciente interés y por ende ha generado una intensa polémica entre los especialistas y los gestores de los sistemas de enseñanza. El eje actual de dicho debate está situado en dos temas principales: la cuestión de la equidad y del impacto sobre el aprendizaje. Como derivación de los argumentos presentados por los debatientes, surgen diferentes conceptos sobre estándares y diferentes juicios sobre el papel que estos podrían cumplir como herramienta para fomentar la mejoría de la calidad de la educación.

El tema de la equidad constituye el problema clave de las políticas públicas, especialmente en el campo de la educación. Conforme ya ha quedado exhaustivamente demostrado, el sistema educativo brasileño acusa un déficit muy acentuado en lo concerniente a la garantía de las condiciones mínimas de equidad, tanto bajo el punto de vista del acceso como de la calidad de la enseñanza ofrecida por las escuelas públicas. Este aspecto se ha enfatizado sobremanera desde que se comenzaron a realizar evaluaciones al nivel nacional, cuyos resultados trajeron a colación los enormes desequilibrios existentes entre los Estados y los sistemas de educación. Por lo tanto, el simple hecho de sopesar el establecimiento de patrones mínimos–destinados a referenciar el desempeño de los sistemas de enseñanza–remite inevitablemente a la discusión sobre el problema de la equidad.

Dos visiones distintas se han cristalizado en este debate. La primera sostiene que los estándares no son favorables a la equidad, pues discriminan negativamente tanto en términos socio económicos como en los culturales. Alega, además, de que estas diferencias evitan la aplicación de exámenes comunes de evaluación y que la adopción de patrones conduciría a una tendencia homogeneizante y contraria a la diversidad. La segunda visión, por su lado, defiende la validez del establecimiento de estándares precisamente porque estos permiten que el problema de la inequidad se enfrente de forma mejor informada por parte de las políticas educativas. Argumenta además de que no se puede usar al factor social como justificativa para la imposibilidad de alcanzar patrones más altos de calidad, lo que condenaría a los socialmente destituidos a una enseñanza de segunda clase.

Estas visiones controvertidas tensionan el actual debate internacional sobre el desarrollo de estándares en la educación. Sin embargo, las posiciones tienden a convergir hacia el reconocimiento de la necesidad de definir lo que se espera que todos los alumnos desarrollen, en términos de habilidades, competencias básicas y dominios de contenidos, a lo largo de su trayectoria escolar. La idea de los estándares cobra fuerza justamente por partir de la ideal inicial de que es posible definir los niveles deseables de aprovechamiento que deberían alcanzarse al finalizar la etapa de escolaridad. Estos serían los patrones de calidad a perseguir en los sistemas de enseñanza.

Paradójicamente, a pesar de que a la educación se la identifique como uno de los principales mecanismos de movilidad social, el sistema educativo continúa reforzando las desigualdades a medida que no logra promover el acceso de los sectores menos favorecidos a los niveles superiores de enseñanza. De esta forma, la exclusión escolar reproduce y consolida la exclusión social. Esto también está vinculado al hecho de que los alumnos obtienen niveles diferenciados de aprendizaje. Los sistemas de evaluación–como permiten el cruce entre variables socio económicas y culturales con los resultados de los exámenes a los que los alumnos

están sometidos–indican en cuales disciplinas y contenidos se verifican las diferencias, orientando el diseño de acciones más enfocadas. Por ello también es importante que dichos resultados se divulguen ampliamente para que las escuelas, los profesores y los padres se enteren sobre las deficiencias identificadas y, con base en esto, tomen las medidas necesarias para introducir mejorías.

El Papel de los Estándares para Inducir Políticas de Equidad

La aplicabilidad de estándares en la educación requiere, necesariamente, que se haga énfasis en las políticas de equidad que apunten hacia una situación ideal en la cual cada alumno tenga acceso a oportunidades similares de aprendizaje. Sin embargo, como esas condiciones no están dadas desde el punto de partida, se hace indispensable que la definición de los patrones tome en consideración las diferencias regionales y los factores socioeconómicos y escolares que intervienen en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Además, es preciso crear métodos para evaluar el desempeño de los alumnos en relación con los estándares que permitan medir el valor agregado por la escuela, lo que incluye el conocimiento de las condiciones iniciales presentadas por el alumno. De esta manera, en vez de discriminar, los patrones pueden volverse un poderoso mecanismo inductor de la mejoría de la calidad de la educación, cumpliendo así, en última instancia, con su principal función.

El segundo tema que se ha puesto en evidencia a lo largo de este debate ha sido el impacto de los estándares en el aprendizaje. Los argumentos críticos se sitúan en un plano similar al de la equidad. En resumen, se manifiesta un temor de que el establecimiento de patrones tendería a concentrar el proceso de enseñanza solamente en las disciplinas para las cuales hayan sido formulado. Con ello, habría una reducción del abanico de materias, pues las escuelas se verían estimuladas a darles prioridad solamente a aquellas disciplinas identificadas como objeto de estándares y de evaluación. Se pone en tela de juicio además, el hecho de que la adopción de patrones mínimos podría bajar aún más el nivel promedio de desempeño de los alumnos. Al contrario, la opción de adoptar patrones deseables y con excelencia conduciría a generar una sensación de frustración en aquellos que no lograsen alcanzarlos, favoreciendo la repetición de año y el abandono.

Estos aspectos críticos deben ponderarse con mucha cautela en lo que respecta a la formulación de estándares y en su articulación con los procesos de evaluación. Lo que se percibe con base en las experiencias existentes es que los patrones ejercen una influencia benéfica ya que establecen referencias para el desarrollo curricular, de libros didácticos y materiales pedagógicos y de metodologías de enseñanza. De esta forma, orientan acciones en favor de la igualdad de oportunidades y comienzan a ser utilizados como marco para el proyecto pedagógico de la escuela. Finalmente, favorecen el control social y la participación de los sectores interesados en la educación.

El papel que se le atribuye a los estándares es el de indicar claramente el resultado que se espera del proceso de enseñanza para con el cual los sistemas de educación y las escuelas se comprometen. Des esta forma, ofrece parámetros de comparabilidad , lo que es más importante aún, suministra elementos necesarios para exigir la rendición de cuentas de los diferentes agentes educativos. Casassus (1997), al examinar el alcance de los patrones como mecanismo para elevar la calidad de la educación, identifica cuatro dimensiones que deben contemplarse en su establecimiento[1].

1. Los objetivos *pedagógicos*–constituyen el elemento básico de los estándares;

2. Lo que sería *deseable*–indicando los niveles de excelencia en relación con lo que se espera de la educación;

[1] Casassus, J. *Estándares en Educación: Conceptos Fundamentales.* UNESCO, 1997.

3. Lo que puede ser *observable*–lo que efectivamente se alcanza y se aquilata en las evaluaciones;

4. Lo que vuelve *factible* la realización de los resultados anteriores–las condiciones y los insumos necesarios para que se alcancen los estándares deseables. El paso inicial para la formulación de estándares es responder a una pregunta recurrente en el debate educativo: ¿Qué es lo que se espera que los alumnos aprendan y qué es lo que se espera que los profesores enseñen? Por lo tanto, el reto yace en establecer "de forma clara y pública cuáles son las competencias conceptuales y prácticas que se esperan que los alumnos alcancen"[2], y los indicadores que han de permitir operacionalizar su medición. En el plano más genérico, los patrones deben referirse a los objetivos curriculares y a los resultados que se requieren que todos los alumnos alcancen. Son, por lo tanto, estándares básicos. El surgimiento del tema de la calidad elevó las expectativas de lo que se espera de la educación, induciendo a la discusión sobre los perfiles deseables, al final de los diferentes niveles de enseñanza y las exigencias que deben cumplir las escuelas para que puedan ser alcanzadas. Este debate se sitúa en el plano de lo deseable, lo que se traduciría en términos de estándares de excelencia. O sea, los patrones ideales, "alcanzables para algunos, sin embargo no necesariamente para todos como en el caso de los estándares básicos" Su función es establecer una meta a ser alcanzada.

En ambas formulaciones de patrones–básicos o de excelencia–es indispensable tener claridad en la definición de las competencias que se desean alcanzar. Y, para que sean efectivas, deben estar expresadas de manera que puedan ser observadas, medidas y evaluadas. Por lo tanto, para que adquieran sentido, los estándares deben ser operacionalizables, permitiendo la construcción de indicadores por medio de los cuales se pueda evaluar el nivel de avance en la adquisición de las competencias y habilidades. Con ello, los patrones cumplen el papel de proveer informaciones para que se les cobre responsabilidad a los sistemas de enseñanza y a las propias escuelas con respecto al resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, para que se establezcan estándares factibles, también se hace necesario definir estrategias para garantizarles a las escuelas las condiciones imprescindibles para lograrlos. Para tal efecto, es preciso fijar patrones mínimos relativos a la infraestructura física y a los insumos, tanto materiales–libros didácticos, equipos, etc.–como de gestión–autonomía administrativa, oportunidad de aprendizaje, etc. Estos son los aspectos substantivos invocados en el debate internacional acerca de los estándares. Vinculado a la realidad del sistema educativo brasileño, sabidamente heterogéneo, este debate evoca otros temas igualmente relevantes: ¿Cómo pensar sobre patrones nacionales cuando se verifica que ni las condiciones básicas de infraestructura están universalizadas en las escuelas públicas? ¿Cómo articular los patrones con la política de capacitación docente? ¿Cuál sería el nivel de desempeño deseable de los alumnos al término de la educación básica? ¿Cuáles serían las competencias necesarias para el ejercicio de la ciudadanía y la inserción en el mercado laboral?

Maria Helena Guimarães de Castro *es presidente del Instituto Nacional de Estudios y Investigaciones Educacionales en Brasil.*

[2] Ibid

Recursos

Publicaciones

Alvarez, B. and M. Ruiz-Casares (eds.). 1997. *Evaluación y Reforma Educativa: Opciones de Política.* Washington, D.C.: Academy for Educational Development.

Birdsall, Nancy, David Ross and Richard Sabot. 1997. "Education, Growth, and Inequality" in *Pathways to Growth: Comparing East Asia and Latin America.* Nancy Birdsall and Frederick Jaspersen (eds.). Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.

Brunner, José Joaquín. 2000. "Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información". *Documento de Trabajo No. 16.* Santiago, Chile: PREAL. (Also available in Portuguese.)

de Moura Castro, Claudio (ed.). 1998. *Education in the Information Age.* Washington, D.C.: Education Unit, Sustainable Development Department, Inter-American Development Bank.

Hanson, E. Mark. 1997. "Descentralización Educacional: Temas y Desafíos". *Documento de Trabajo N° 9.* Santiago, Chile: PREAL. (Also available in English and Portuguese.)

Hanushek, Eric A. and Ralph W. Harbison. 1992. *Educational Performance of the Poor: Lessons from Northeast Brazil.* New York: Oxford University Press.

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

Inter-American Development Bank. 2000. *Reforming Primary and Secondary Education in Latin America and the Caribbean: An IDB Strategy.* Washington, D.C.: Education Unit, Sustainable Development Department, Inter-American Development Bank.

Inter-American Development Bank. 1998. "Labor Income Inequality and Education" in *Facing Up to Inequality in Latin America.* Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.

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

Central American Task Force on Education Reform. 2000. *Mañana es Muy Tarde.* Washington, D.C.: PREAL. (English forthcoming).

PREAL-UNESCO. 1998. *Financiamiento de la Educación en América Latina.* Santiago, Chile: UNESCO/OREALC. (Also available in Portuguese.)

Task Force on Education, Equity and Economic Competitiveness in Latin America and the Caribbean.1998. *The Future at Stake.* Washington, D.C.: PREAL. (Also available in Portuguese and Spanish.)

Puryear, Jeffrey (ed.). 1997. *Partners for Progress: Education and the Private Sector in Latin America and the Caribbean (Second Edition).* Washington, D.C.: Inter-American Dialogue, Chairman's Advisory Council of the Americas Society, and Latin American Business Council (CEAL). (Also available in Portuguese and Spanish.)

Ravitch, Diane. 1997. "National Standards in Education: A State of the Practice". *Occasional Paper No. 4.* Washington, D.C.: PREAL. (Also available in Portuguese and Spanish.)

Savedoff, William D. 1998. *Organization Matters: Agency Problems in Health and Education in Latin America.* Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.

Winkler, Donald. and Alec Ian Gershberg. 2000. "Los Efectos de la Descentralización del Sistema Educacional sobre la Calidad de la Educación en América Latina". *Documentos de Trabajo No. 17.* Washington, D.C.: PREAL.

Winkler, Donald. 1999. *Challenges in Education Finance.* Washington, D.C.: World Bank.

Wolff , Laurence and Claudio de Moura Castro. 2000. *Secondary Education in Latin America and the Caribbean: The Challenge of Growth and Reform.* Washington D.C.: Education Unit, Inter-American Development Bank.

Wolff, Laurence. 1998. "Educational Assessments in Latin America: Current Progress and Future Challenges". *Occasional Paper No. 11.* Washington, D.C.: PREAL. (Also available in Portuguese and Spanish.)

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

Fuentes

Inter-American Development Bank. 1997, 1998-99, and 2000. *Economic and Social Progress in Latin America.* Washington, DC: Inter-American Development Bank.

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

UNDP. 1998 and 1999. *Human Development Report.* New York: Oxford University Press.

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

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

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

American Federation of Teachers. 1996-1999. *Making Standards Matter: An Annual Fifty-State Report on Efforts to Raise Academic Standards.* United States: American Federation of Teachers, Educational Issues Department.

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

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, DC: Human Development Network, World Bank.

Sitios de la Red

Achieve, Inc.
http://www.Achieve.org

Educational Excellence Network–Thomas P. Fordham Foundation
http://www.edexcellence.net

Inter-American Development Bank–Office of Chief Economist **http://www.iadb.org/oce**

Inter-American Dialogue
http://www.thedialogue.org

Partnership for Educational Revitalization in Latin America (PREAL)
http://www.preal.cl

United Nations–Economic Commission for Latin America and the Caribbean (CEPAL)
http://www.cepal.cl/publicaciones

United Nations Development Programme
http://www.undp.org/hdro/98.htm

Web-based Education Commission
http://www.webcommission.org

World Bank–Education Sector
http://wbln0018.worldbank.org/HDNet/HD.nsf/SectorPages/Education