



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



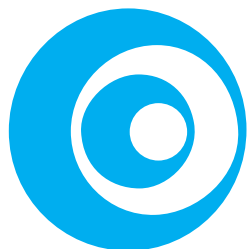
DIALOGO
INTERAMERICANO

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



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

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, con sede en Santiago de Chile. Las actividades del Programa son posibles gracias al apoyo que brinda el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la United States Agency for International Development (USAID), el Canadian International Development Research Centre (IDRC), la GE Fund y otros donantes.



PREAL

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

EL FUTURO ESTA EN JUEGO

Informe de

la Comisión Internacional

sobre Educación, Equidad

y Competitividad Económica



CINDÉ

EL FUTURO ESTA EN JUEGO

Informe de la Comisión

Internacional sobre Educación,

Equidad y Competitividad

Económica en América

Latina y el Caribe

Abril de 1998

CONTENIDOS

La misión	2
Agradecimientos	3
Miembros de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe	4
Resumen ejecutivo	5
Informe de la Comisión Internacional	
I. Una región en peligro	6
II. Por qué es importante la educación	10
III. Diagnóstico del problema	11
IV. Recomendaciones e implementación	15
V. Un llamado a la acción	20
Comentarios adicionales de los miembros de la Comisión Internacional	21
Acerca de los miembros de la Comisión Internacional	22
Bibliografía	25

CUADROS

1. Brechas en la educación en América Latina y el Caribe, 1995	6
2. Repitencia y egreso de la escuela primaria, América Latina y el Caribe, 1989	8
3. Rendimiento en matemáticas y ciencias en cinco países por tipo de escuela: Estudio piloto TIMSS de rendimiento de alumnos de trece años, 1992	9
4. Gasto público en educación, América Latina y el Caribe, 1980-1994	14
5. Gasto anual por alumno por nivel de educación, 1992	14

FIGURAS

1. Nivel educacional de la fuerza laboral, América Latina y Sudeste Asiático, 1950-1990	7
2. Años de escolaridad promedio por alumno graduado de sexto grado, 1988-92	7

RECUADROS

1. Aumento de la autoridad de las escuelas: la facultación de las comunidades locales en Minas Gerais	12
2. Enfoque en escuelas en situación de riesgo: el uso de las evaluaciones en Chile	16
3. El financiamiento basado en la demanda en Chile y en Colombia	18
4. Mejoramiento de la enseñanza en las escuelas rurales: las Escuelas Nuevas de Colombia	19

En 1996, el Diálogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) crearon una Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe.

La Comisión Internacional fue parte fundamental de un programa más amplio—el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)—establecido por el Diálogo Interamericano y CINDE en 1995. La Comisión Internacional está compuesta por distinguidos ciudadanos de la región, quienes se interesan en los temas de calidad escolar. Entre sus miembros se incluyen líderes en las áreas de la industria y el comercio, el gobierno, la educación superior, la legislación y la religión. Si bien pocos de ellos habían participado anteriormente en el debate acerca de las políticas educacionales, todos tienen amplia experiencia en políticas públicas y comparten la firme convicción de que es preciso mejorar las escuelas.

Se solicitó a la Comisión Internacional que examinara el estado de la educación y presentara sus conclusiones y recomendaciones en un informe de carácter no técnico y orientado a las políticas. Los miembros de la Comisión Internacional se preocuparon especialmente de establecer contacto con líderes ajenos al sector educacional cuyo apoyo fuese crucial para el logro de un cambio institucional fundamental. Los objetivos de la Comisión Internacional fueron los siguientes:

promover el consenso entre diversos sectores de la sociedad en lo relativo a la necesidad de una reforma educativa fundamental y crear nuevas alianzas en apoyo de dicha reforma;

ampliar la base de apoyo a la reforma, involucrando a líderes ajenos al sector educacional;

identificar los enfoques nuevos y modernos con respecto a las políticas educacionales que emergen en la región y en otros lugares del mundo; y

supervisar el progreso en el mejoramiento de las políticas educacionales.

Los miembros de la Comisión Internacional se reunieron en Santiago, Chile, en enero de 1997 con el fin de analizar el contenido y la estructura del informe y establecer un plan de trabajo. Con posterioridad, los profesionales del Diálogo Interamericano y CINDE, con ayuda de diversos consultores, elaboraron un borrador que fue analizado y revisado en una segunda reunión, celebrada en Washington, D.C., en diciembre de 1997.

El informe emanado de estas deliberaciones se encuentra adjunto. Refleja el consenso de los miembros de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica. No todos los firmantes concuerdan plenamente con cada frase del texto, pero—con excepción de lo señalado en los comentarios individuales—cada uno de los miembros adhiere al contenido y tono generales del informe y apoya sus principales recomendaciones. Todos suscriben el documento como particulares; las afiliaciones institucionales son sólo para efectos de identificación.

Estamos convencidos de que las escuelas de buena calidad son cruciales para la generación de desarrollo económico, la promoción de la equidad y el fortalecimiento de los gobiernos democráticos. El informe propone una serie de medidas prácticas para solucionar las graves deficiencias que hemos detectado en las escuelas de la región. Estamos ciertos de que estas recomendaciones constituyen una firme base para el progreso en el área. Llamamos a las naciones de América Latina y el Caribe a dar máxima prioridad a la reforma educativa, a trabajar en forma sistemática en el desarrollo de un amplio consenso con respecto a los cambios requeridos y a ejercer el liderazgo político esencial para la concreción de una reforma institucional fundamental.

José Octavio Bordón, Presidente
John Petty, Presidente

AGRADECIMIENTOS

Este informe es el resultado de las deliberaciones de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en sus dos reuniones desarrolladas en 1997. La primera de ellas se celebró en Santiago, Chile, bajo el patrocinio de la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE). La segunda se celebró en Washington, D.C., bajo el patrocinio del Diálogo Interamericano. El informe se basa en documentos elaborados por una diversidad de expertos en educación. Muchas personas han contribuido al informe a través de discusiones informales, documentos encargados y asesoría. Quisiéramos agradecer especialmente a Cecilia Braslavsky, Gloria Calvo, Gustavo Cosse, Cristián Cox, E. Mark Hanson, Nancy Morrison, Robert G. Myers, Diane Ravitch, Robert E. Slavin y David N. Wilson, quienes prepararon los documentos de trabajo de PREAL que informaron nuestras deliberaciones. Michelle Miller fue la encargada de una tarea crucial: convertir el análisis que elaboramos en un borrador coherente. Patricia Arregui, José Joaquín Brunner, Ernesto Ottone, José Angel Pescador y Laurence Wolff aportaron importantes comentarios sobre las versiones preliminares.

Marcela Gajardo y Jeffrey Puryear coordinaron la preparación del informe y fueron los encargados de revisar cada borrador que sería presentado a la Comisión Internacional.

La preparación del informe fue un esfuerzo colectivo que involucró a profesionales del Diálogo Interamericano y de CINDE. Tamara Ortega Goodspeed, Paul Kantz, Sandra Forero y Carlos Rosales también desempeñaron importantes funciones en la generación de información, la organización de las reuniones y la revisión de los documentos en el Diálogo, al igual que Ana María De Andraca y Nelson Martínez en CINDE.

Este informe no habría sido posible sin el apoyo sostenido del Banco Interamericano de Desarrollo, el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá, la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional y el GE Fund. Su disposición a proporcionar financiamiento permanente y flexible al Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) durante varios años ha sido crucial para el desarrollo de la información y las redes institucionales necesarias para el proyecto.

En particular, quisiéramos ofrecer un homenaje especial a Francisco J. Garza, un empresario mexicano reconocido y respetado, que participó en la comisión internacional hasta su muerte en octubre de 1997.

MIEMBROS DE LA COMISION INTERNACIONAL

sobre Educación, Equidad y Competitividad
Económica en América Latina y el Caribe

MIEMBROS

José Octavio Bordón, Presidente
Argentina

John Petty, Presidente
Estados Unidos

Roberto Baquerizo
Ecuador

Patricio Cariola, S.J.
Chile

Juan E. Cintrón Patterson
México

Jonathan Coles
Venezuela

José María Dagnino Pastore
Argentina

Nancy Englander
Estados Unidos

Peter Hakim
Estados Unidos

Ivan Head
Canadá

Rudolf Hommes
Colombia

Emerson Kapaz
Brasil

Jacqueline Malagón
República Dominicana

José Mindlin
Brasil

Roberto Murray Meza
El Salvador

Manuel Fernando Sotomayor
Perú

Oswaldo Sunkel
Chile

Celina Vargas do Amaral Peixoto
Brasil

Existe consenso en cuanto a que la educación es vital para el desarrollo económico, el progreso social y el fortalecimiento de la democracia. Sin embargo, la mayoría de los niños de América Latina y el Caribe no tiene acceso hoy día a una educación adecuada y de buena calidad. En efecto, las escuelas latinoamericanas están en crisis. No están educando a los jóvenes de la región. En lugar de contribuir al progreso, están frenando a la región y su gente, con lo cual aumentan la pobreza, la desigualdad y el deficiente rendimiento de la economía. Los alumnos de las mejores escuelas privadas de la región muestran niveles de rendimiento comparables a los de las escuelas de los países industrializados. En contraste, los alumnos de las escuelas públicas muestran un rendimiento muy bajo en relación con cualquier estándar. El futuro de América Latina seguirá siendo sombrío hasta que todos sus niños tengan oportunidades reales de obtener una educación adecuada.

Nuestra Comisión ofrece a los padres de familia, gobiernos, educadores, la comunidad empresarial, los líderes políticos, los particulares y los organismos financieros internacionales cuatro recomendaciones claves tendientes al mejoramiento de las escuelas, que deben aplicarse de manera integrada. Los problemas que afectan a las escuelas de la región son sistémicos y deben abordarse en diversas dimensiones a la vez.

RECOMENDACION #1

Establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento.

Los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos. Las naciones de América Latina y el Caribe deben hacer que sus estudiantes participen en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con la de otros países.

RECOMENDACION #2

Otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por ella.

Los sistemas de educación centralizados no entregan a los directores de las escuelas, a los profesores ni a los padres la autoridad que requieren para mejorar el desempeño de las escuelas. Los gobiernos deben ejercer un nuevo papel—dejando de controlar directamente el manejo de las escuelas y concentrándose, más bien, en generar fondos, establecer estándares, promover equidad, monitorear progreso y evaluar resultados. Deben otorgar a los directores de las escuelas, a los padres y a las comunidades locales mayor responsabilidad por la administración de las escuelas, incluyendo autoridad sobre los profesores. Los padres deben tener la posibilidad de elegir entre escuelas que compiten por los alumnos.

RECOMENDACION #3

Fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven.

Los profesores de las escuelas públicas a menudo reciben remuneraciones insuficientes, carecen de la preparación necesaria y están sometidos a una administración deficiente. Los gobiernos deben tomar firmes medidas tendientes a convertir a la docencia en una profesión más sólida y atractiva. Los directores de las escuelas y la comunidad local deben tener la autoridad y los recursos para recompensar a buenos profesores.

RECOMENDACION #4

Aumentar la inversión por alumno en la educación básica.

Los cambios requeridos en las escuelas latinoamericanas no son posibles con los actuales niveles de gasto. El gasto por alumno en escuelas públicas está bien por debajo del gasto por alumno en escuelas privadas e inclusive del gasto en escuelas públicas en otras regiones. Los gobiernos deberán aumentar la inversión significativamente para lograr mejorar la calidad y equidad de la educación básica. Sin embargo, no basta una mayor cantidad de dinero para resolver el problema. Los nuevos fondos se desperdiciarán si no van unidos a las importantes reformas institucionales que estamos recomendando. Se necesita tanto un cambio sistémico como una mayor cantidad de recursos.

"En todo el mundo se da como un hecho que los logros educacionales y el éxito económico están estrechamente relacionados, que la lucha por mejorar los niveles de vida de una nación se debe dar antes que nada en la sala de clase."

The Economist,
29 de marzo de 1997

La educación está en crisis en América Latina y el Caribe. Si bien el número de alumnos matriculados ha aumentado en forma rápida y significativa durante las tres últimas décadas, la calidad de la educación ha bajado en la misma proporción. La enseñanza de lenguaje, matemáticas y ciencias es muy deficiente en la mayoría de los países. Pocos estudiantes desarrollan habilidades adecuadas en las áreas del razonamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones. Sólo el reducido número de niños que asiste a las escuelas privadas de élite recibe una educación adecuada, mientras que la gran mayoría de los niños asiste a escuelas públicas deficientes, que no cuentan con el financiamiento adecuado, por lo que no logran adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para el éxito económico o la participación ciudadana activa. En una época en que las buenas escuelas son cada vez más cruciales para el desarrollo económico, América Latina se está quedando atrás.

Entre los indicadores de la crisis educacional en la región se incluyen los siguientes:

BAJOS PUNTAJES EN LAS PRUEBAS.

Las comparaciones internacionales hacen aun más evidente el bajo rendimiento de las escuelas latinoamericanas. Sólo dos países latinoamericanos participaron en una prueba mundial de habilidades matemáticas y científicas a nivel de cuarto grado aplicada en 1996. Uno de ellos, Colombia, ocupó el lugar número 40 entre los 41 países examinados, quedando bajo todos los países de Asia, Europa Oriental y el Medio Oriente que participaron en el estudio. México, el otro país que participó en la prueba, no permitió que se publicaran los puntajes que obtuvo. Los resultados de una prueba internacional anterior destinada a medir la habilidad de lectura de niños de nueve años no son menos preocupantes. Venezuela, el único país latinoamericano que participó en el estudio, obtuvo el puntaje más bajo entre los veintisiete países participantes, quedando muy por debajo de Hong Kong, Singapur e Indonesia. En un estudio de las habilidades matemáticas y científicas realizado en 1992, los niños brasileños de trece años de Sao Paulo y Fortaleza obtuvieron puntajes que los ubicaron en el penúltimo lugar entre los diecinueve países participantes. Estos países merecen un reconocimiento por el hecho de haber sometido a sus escuelas a una competencia internacional, pero el nivel de rendimiento obtenido indica la gravedad de la crisis educacional que afecta a América Latina

y el Caribe. La renuencia de la mayoría de los países latinoamericanos a participar en pruebas internacionales es una clara demostración del fracaso de la educación en la región.

BAJO RENDIMIENTO EDUCACIONAL.

Los estudiantes de América Latina y el Caribe ingresan a la fuerza laboral con un nivel de

Cuadro 1.
Brechas en la educación en América Latina y el Caribe, 1995

	América Latina	Países con nivel similar de desarrollo económico
Porcentaje que completa el cuarto grado	66%	82%
Promedio de años de escolaridad de la fuerza laboral	5,2	7,0

Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo, *Progreso económico y social en América Latina, Informe 1996* (Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 1996).

educación más bajo que sus pares de Asia y el Medio Oriente y esta brecha va en aumento. En promedio, los trabajadores latinoamericanos tienen casi dos años menos de escolaridad que los trabajadores de otros países con niveles de ingresos similares (**Cuadro 1**).

La comparación con las economías de rápido crecimiento del Sudeste Asiático es particularmente reveladora. En la actualidad, el nivel de educación de la fuerza laboral de América Latina es más bajo que el de cualquier país de dicha región y la brecha está creciendo (**Figura 1**).

El número de niños que ingresan a la enseñanza primaria en América Latina ha aumentado a un nivel sin precedente, pero pocos logran llegar a los niveles superiores. Cerca de la mitad de los alumnos repite el primer grado y casi un tercio repite el grado que está cursando. En Honduras, Guatemala, El Salvador y Nicaragua, el alumno promedio demora 10 años en completar los seis años de educación primaria (**Figura 2**). Las altas tasas de repitencia suelen estar asociadas a un aprendizaje inadecuado y el problema es aun

más grave en el caso de los niños pobres, rurales e indígenas. Como se muestra en el **Cuadro 2**, unos pocos países exhiben un desempeño superior al deficiente promedio.

El costo de la enseñanza de los niños que repiten un grado se estimó recientemente en US\$3,3 mil millones, cifra que equivale a casi un tercio del gasto público en educación primaria en la región.

Uno de cada dos estudiantes latinoamericanos no logra terminar el sexto grado (si bien existen amplias variaciones de un país a otro). El contraste con los países recientemente industrializados del Este de Asia es sorprendente. En Corea y Malasia, más del 95% de los alumnos egresa de enseñanza primaria, en tanto que en Sri Lanka y Tailandia esta cifra es superior al 80% y en China alcanza a alrededor del 70%.

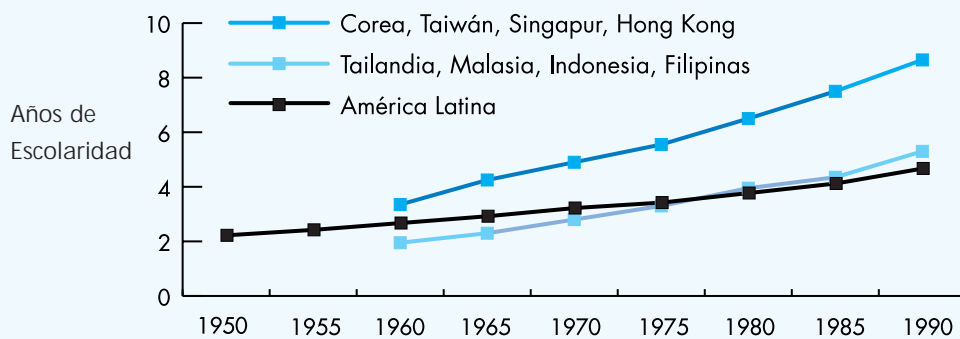
A nivel de la enseñanza secundaria, los antecedentes de América Latina no son mejores. Sólo uno de cada tres niños asiste a la escuela secundaria, en comparación con más del 80% en el Sudeste Asiático. La mayoría de los niños que ingresan jamás se gradúa. Abandonan la escuela para trabajar, pero carecen de las habilidades lingüísticas, matemáticas, científicas y de solución de problemas necesarias para tener éxito en las economías modernas.

La brecha en los logros educacionales entre América Latina y el Este de Asia está aumentando. El niño promedio del Este de Asia pronto estará asistiendo a la escuela durante la misma cantidad de años que los niños de Europa, Japón y Estados Unidos. Los niños de América Latina y el Caribe no participan de este progreso.

NIVEL EDUCACIONAL DE LA FUERZA LABORAL

América Latina y Sudeste Asiático, 1950-90

Figura 1.

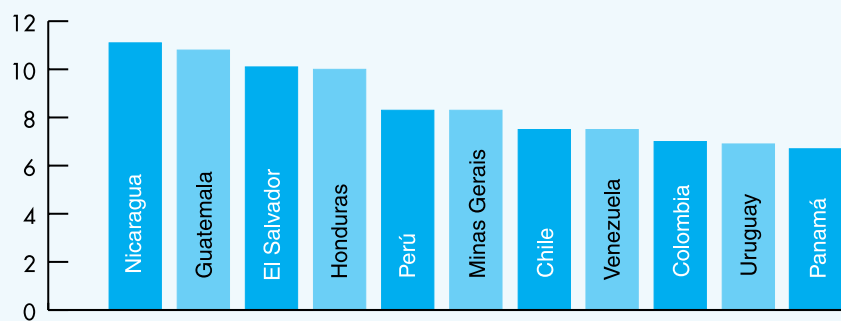


Fuente: Juan Luis Londoño, *Pobreza, Desigualdad y Formación del Capital Humano en América Latina, 1950-2025* (Washington, D.C.: Banco Mundial, 1996).

AÑOS DE ESCOLARIDAD PROMEDIO POR ALUMNO GRADUADO DE SEXTO GRADO

1988-92

Figura 2.



Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo, *Progreso económico y social en América Latina, Informe 1996* (Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 1996).

REPITENCIA Y EGRESO DE LA ESCUELA PRIMARIA

América Latina y el Caribe, 1989

Cuadro 2.

	Tasas de repitencia de primer grado	% que se gradúa de sexto grado sin repetir ningún grado
Jamaica	6	52
Chile	10	41
Uruguay	15	54
Costa Rica	22	31
Perú	28	21
Venezuela	28	14
Argentina	31	17
Colombia	31	26
Bolivia	33	9
Ecuador	33	34
México	33	23
Panamá	—	33
Paraguay	33	20
Brasil	53	1
Honduras	53	12
El Salvador	54	4
Guatemala	55	9
República Dominicana	58	3
Haití	61	1
Promedio ponderado América Latina/ Caribe	42	10

Fuente: Laurence Wolff, Ernesto Schiefelbein and Jorge Valenzuela, *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y Caribe: Hacia el Siglo XXI* (Washington, D.C., Banco Mundial, 1994).

FALTA DE EQUIDAD.

La educación puede ser el mecanismo más importante para reducir las desigualdades en el ingreso. Sin embargo, actualmente en América Latina, la educación está haciendo precisamente lo contrario: está exacerbando la desigualdad.

El mejor ejemplo del problema de la falta de equidad en América Latina es el enorme abismo que separa a las escuelas privadas de las escuelas públicas. Prácticamente todas las familias que cuentan con los recursos para hacerlo envían a sus hijos a escuelas primarias y secundarias privadas. Prácticamente todas las familias pobres—por necesidad—envían a sus hijos a escuelas públicas.

Si bien no todas las escuelas privadas son de buena calidad, las mejores escuelas de la región son privadas y muchas de ellas son comparables a las mejores escuelas del mundo. La mayoría de las escuelas privadas invierten mucho más dinero por alumno, lo que les permite pagar mejores sueldos a los profesores y proveer una mayor cantidad de material educativo. En promedio, las escuelas privadas ofrecen 1000 horas de instrucción o más al año, en tanto que las escuelas públicas ofrecen entre 500 y 800 horas. Habitualmente, los alumnos de las escuelas privadas cubren el 100% del currículum oficial, en tanto que el alumno promedio de las escuelas públicas sólo cubre el 50%. Los alumnos de las escuelas privadas obtienen puntajes significativamente más altos en las pruebas de rendimiento que aquellos que asisten a escuelas públicas (**Cuadro 3**). No es de sorprender, por lo tanto, que la gran mayoría de los repitentes sean alumnos de escuelas públicas.

RENDIMIENTO EN
MATEMATICAS Y
CIENCIAS EN CINCO
PAISES POR TIPO DE
ESCUELA

Estudio piloto TIMSS de
rendimiento de alumnos
de trece años, 1992

Cuadro 3.

	Escuelas privadas de élite	Escuelas privadas de bajos ingresos o públicas de altos ingr.	Escuelas públicas de bajos ingresos	Escuelas públicas rurales
MATEMATICAS				
Argentina	50	41	33	29
Colombia	66	32	27	35
Costa Rica	72	59	44	43
Rep. Dominicana	60	41	29	31
Venezuela	44	29	55	33
Promedio nacional de Tailandia: 50 Promedio nacional de EE.UU.: 52				
CIENCIAS				
Argentina	45	43	37	28
Colombia	47	29	36	37
Costa Rica	66	59	50	50
Rep. Dominicana	52	38	29	29
Venezuela	55	38	37	35
Promedio nacional de Tailandia: 55 Promedio nacional de EE.UU.: 55				

Fuente: Ernesto Schiefelbein, "Education Reform in Latin America and the Caribbean: An Agenda for Action," pág. 3-31 en *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 37 (Santiago, Chile: UNESCO, 1995).

Las escuelas rurales son las que tienen mayores carencias. Los profesores reciben mucho menos capacitación que los profesores de las escuelas urbanas, las escuelas reciben menos financiamiento y se ofrece un menor número de grados. Las distancias aumentan las dificultades que deben enfrentar los niños para completar su educación primaria, a lo que se suma el hecho de que muchas veces no se cuenta con los materiales básicos, tales como bibliotecas y textos escolares.

En lo que respecta al importante tema de la igualdad de los géneros, América Latina y el Caribe han conseguido mayores logros que otras regiones en desarrollo. En efecto, a comienzos de los años ochenta, más del 50% del total de los alumnos

de la región correspondían al sexo femenino. El desafío actual consiste en dar a las niñas un trato igualitario una vez que han ingresado a la escuela, para lo cual es necesario eliminar los estereotipos ligados al género y cerciorarse de que las niñas reciban el mismo estímulo que los niños para rendir en las materias difíciles, tales como matemáticas y ciencias.

A nivel mundial, América Latina exhibe la distribución del ingreso más inequitativa y gran parte de esa desigualdad refleja el hecho de que la región no ha invertido en educación de buena calidad para sus niños.

POR QUE ES IMPORTANTE LA EDUCACION

La educación de buena calidad contribuye al desarrollo económico, la equidad social y la democracia. Entrega a los niños habilidades que son esenciales para el éxito social y económico. Ayuda a reducir los índices de fertilidad y a mejorar los de salud. Aumenta la flexibilidad de los trabajadores, incrementa su capacidad de aprender en el trabajo y les entrega mayores herramientas para tomar buenas decisiones. Además estimula la actividad empresarial y prepara a los ciudadanos para una participación responsable en las instituciones democráticas y en la sociedad civil.

Históricamente, la educación ha estado siempre estrechamente relacionada con el desarrollo económico. Ningún país ha logrado avances económicos significativos sin ampliar y mejorar sus escuelas. Prácticamente todas las economías de rápido crecimiento del Este de Asia habían logrado la matrícula universal en la educación primaria en 1965 y posteriormente aumentaron la calidad de sus escuelas mediante altos estándares y el sostenido aumento en la inversión por alumno. Dichos esfuerzos han entregado a los trabajadores del Este de Asia mayores habilidades cognitivas que las que poseen los trabajadores latinoamericanos, lo que les permite adquirir habilidades tecnológicas con mayor facilidad. Se estima que la educación es responsable de casi el 40% del diferencial de crecimiento existente entre el Este de Asia y América Latina. El principal

factor que ha contribuido a dicha diferencia ha sido la expansión de las escuelas primarias de alta calidad.

En la actualidad, la educación ha cobrado una importancia sin precedentes para los países de América Latina y el Caribe. Las economías abiertas, la competencia global y el cambio hacia una producción basada en la tecnología han generado una mayor demanda de trabajadores con conocimientos de matemáticas y ciencias y capaces de adaptarse a situaciones que cambian con rapidez. El sistema democrático y la descentralización del estado exigen ciudadanos capaces de asumir mayores responsabilidades de solución de problemas y toma de decisiones. La demanda de educación está cambiando rápidamente en América Latina y el Caribe, por lo que la oferta de educación también debe cambiar.

La crisis de la educación en la región es producto de la interacción de cuatro factores: una evaluación inadecuada del aprendizaje de los alumnos y del desempeño de las escuelas, falta de autoridad y responsabilidad de las escuelas, una mala calidad de la enseñanza y una inversión insuficiente en las escuelas primarias y secundarias.

EVALUACION INADECUADA DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS Y DEL DESEMPEÑO DE LAS ESCUELAS.

Los países de América Latina y el Caribe no acostumbran evaluar sus escuelas de manera sistemática, como tampoco acostumbran establecer objetivos en base a los cuales se pueda medir el progreso logrado. La mayoría de los países confían en estadísticas educacionales en las que se destacan los insumos físicos, tales como el gasto, el número de alumnos matriculados y la cantidad de profesores y escuelas existentes. El producto más importante de la escuela—el aprendizaje—no se mide de ninguna manera confiable. Tampoco se mide la disponibilidad de textos escolares, métodos pedagógicos o bibliotecas. Los sistemas de estadísticas educacionales existentes son poco confiables y no incorporan indicadores modernos que ya son comunes en los países industrializados.

La mayoría de los países se niegan a participar en pruebas internacionales que servirían para comparar el desempeño nacional con el de las escuelas de otros países. Sólo unos pocos países han establecido pruebas nacionales con el objetivo de medir el avance en base a un estándar de rendimiento claro y varios otros están empezando a realizar sus propios experimentos. No obstante, ha surgido una fuerte resistencia de parte de las asociaciones gremiales de profesores, los burócratas e incluso algunos políticos.

La falta de evaluaciones del sistema en su conjunto sigue siendo un serio obstáculo al mejoramiento de las escuelas. Una organización que no es capaz de medir la cantidad y la calidad de su producto más importante—el aprendizaje—tiene pocas probabilidades de éxito.

FALTA DE AUTORIDAD Y RESPONSABILIDAD DE LAS ESCUELAS.

Las escuelas verdaderamente locales son escasas en América Latina y el Caribe. Tradicionalmente, la educación ha sido administrada de manera centralizada por los ministerios nacionales o departamentos de educación a nivel del estado. Estos toman decisiones críticas acerca de la contratación o despido de los profesores, la elección de los textos escolares, la asignación de los recursos y la organización de los programas de capacitación docente. Los ministerios designan a los profesores y a los directores de las escuelas, cuyos sueldos se determinan en base a rígidas fórmulas principalmente relacionadas más con la antigüedad que con el desempeño. Las asociaciones gremiales de profesores y los ministerios negocian los contratos nacionales. La autoridad de los directores de las escuelas es limitada.

El resultado es que las escuelas tienen mayor probabilidad de servir los intereses de quienes proveen los servicios de educación más que de quienes los consumen. Las escuelas no son responsables ante sus comunidades locales. Los consumidores de la educación—los alumnos, los padres, las comunidades locales y los empleadores—casi no tienen influencia.

Muchos países han lanzado innovadores programas de descentralización destinados a restablecer el equilibrio del poder. Generalmente, han delegado la autoridad en la administración de las escuelas a manos de los gobiernos municipales. Diversos países, específicamente El Salvador y Nicaragua, han ido aun más allá, transfiriendo las tareas administrativas claves a los directores de las escuelas y a los consejos de las comunidades locales. Sin embargo, son pocos los que han descentralizado hasta el nivel de la escuela. (En el **Recuadro 1** se analiza el fomento de la autonomía de las escuelas locales en el estado brasileño de Minas Gerais.)

Recuadro 1.

A partir de 1991, el estado brasileño de Minas Gerais descentralizó su sistema educacional. Se eligieron juntas integradas por profesores, padres y alumnos mayores de 16 años en cada escuela, las que se responsabilizaron de tomar las decisiones financieras, administrativas y pedagógicas relacionadas con sus respectivas escuelas. El estado proporciona fondos para fines no relacionados con las remuneraciones y es responsabilidad de la junta decidir cómo se deben asignar tanto estos recursos como otros que se obtienen a nivel local. Para superar el constante problema del favoritismo político en los nombramientos, la comunidad escolar en su conjunto elige a los directores. La elección se efectúa mediante voto secreto entre aquellos candidatos que obtuvieran los mejores puntajes en una serie de exámenes. La reforma educativa también incluye pruebas estandarizadas para los alumnos y la elaboración de un plan de desarrollo por parte de cada escuela. El gobierno estatal ha conservado algunas funciones, tales como la negociación con la asociación gremial de profesores. Los resultados obtenidos han sido positivos. Entre 1990 y 1994, el porcentaje de niños que completaron la enseñanza primaria aumentó del 38% al 49% mientras que el porcentaje de niños que debieron repetir un grado disminuyó del 29% al 19%. Las autoridades pertinentes han señalado que esperaban que el mayor nivel de participación de la comunidad se diera en las zonas de clase media; sin embargo, la mayor participación se ha dado precisamente en las comunidades más pobres. Es también en estas escuelas más pobres donde se ha producido un mayor aumento en el rendimiento de los alumnos.

Fuentes: Adaptado de Edward B. Fiske, *Decentralization of Education: Politics and Consensus* (Washington, D.C., Banco Mundial, 1996); Entrevista con Ana Luiza Machado Pinheiro, UNICEF Education News No. 17 y 18 (febrero de 1997); Banco Interamericano de Desarrollo, *Progreso económico y social en América Latina, Informe 1996* (Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 1996).

MALA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.

El problema de la calidad de la enseñanza comienza fuera del salón de clase. En la mayoría de los países, se ha permitido que la profesión docente se deteriore, a consecuencia de los bajos sueldos y estándares y una administración deficiente. Dichas deficiencias han tenido un efecto negativo sobre el prestigio de la docencia, lo cual ha hecho difícil atraer a los mejores candidatos a esta especialidad.

Existen grandes diferencias en las remuneraciones pero, en general, éstas son demasiado bajas como para atraer, motivar y mantener un equipo docente de calidad superior. Muchos profesores se ven obligados a tener dos trabajos para cubrir sus necesidades económicas. Las investigaciones realizadas indican que los bajos sueldos de los profesores se traducen directamente en el hecho de que los postulantes a cargos de docencia tienen una mala preparación.

Un hecho aun más importante es que los profesores carecen de incentivos, tanto monetarios como de otra índole, que los motiven a desempeñarse con un alto nivel profesional. En la mayoría de los países, los sueldos, los ascensos y las condiciones de trabajo se

negocian a nivel nacional, en lugar de estar vinculados al desempeño. Es poco común que se evalúe el desempeño de los profesores, quienes, a su vez, tienen poco control sobre los materiales pedagógicos y la administración de las escuelas. Además, no son directamente responsables por los resultados de su trabajo ante los padres y las comunidades locales.

La capacitación que reciben los profesores es deficiente. En promedio, el 25% de los profesores de América Latina y el Caribe carecen de un título o certificado profesional. Los programas de capacitación no suministran suficientes conocimientos especializados en las materias y dan énfasis a la teoría y no a la práctica. Se aplican métodos pedagógicos anticuados. Son demasiados los profesores que simplemente exponen el material para que los alumnos lo memoricen, un enfoque que tiende a desincentivar la solución de problemas y el razonamiento crítico. En general, los profesores no emplean estilos de enseñanza flexibles, tales como la instrucción personalizada o la enseñanza en grupos pequeños, que son necesarios para ayudar a los alumnos con habilidades diferentes. Tampoco enseñan a los alumnos a aprender por sí solos.

La combinación de una administración centralizada, sueldos insuficientes y baja satisfacción laboral ha convertido a las asociaciones gremiales de profesores en una de las fuerzas predominantes en el sector educacional latinoamericano. En muchos países constituyen un monopolio nacional de oferta de enseñanza y tienen un poder comparable al de los ministerios de educación. Lamentablemente, este poder se ha movilizó principalmente para oponerse a los esfuerzos por establecer un control local, una mayor responsabilidad por los resultados e incentivos al desempeño. Las asociaciones gremiales de profesores se han concentrado casi exclusivamente en obtener aumentos de sueldos. No han desempeñado un papel importante en los esfuerzos por mejorar el aprendizaje.

Los problemas descritos han debilitado seriamente la profesión docente en América Latina y el Caribe, reduciendo su prestigio, deteriorando el espíritu de trabajo y generando un desempeño mediocre.

INVERSION INSUFICIENTE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS.

La crisis de la educación pública en América Latina y el Caribe es, al menos en parte, una crisis en la inversión. Desde una cierta perspectiva, los gobiernos latinoamericanos están haciéndolo bien, ya que invierten en educación el 4,5% del PNB al año, cifra que está por encima del promedio de 3,9% que invierten los países en desarrollo (**Cuadro 4**). Pero estas cifras son engañosas. Debido a la alta tasa de fertilidad y bajo crecimiento económico de América Latina, la inversión por alumno sigue siendo baja. Por el contrario, en el Este de Asia, gracias a la cada vez menor tasa de fertilidad y la expansión de las economías, la inversión pública por alumno de la enseñanza primaria ha ido en constante aumento. En 1970, por ejemplo, el gasto público por alumno de la enseñanza primaria en Corea era sólo un tercio mayor que el de México, pero en 1989, era casi cuatro veces más alto. La práctica de contabilizar la inversión en educación como un porcentaje del PNB suele inducir a error. Lo que cuenta es la inversión por alumno y, en este sentido, los alumnos de educación primaria y secundaria de las escuelas públicas de América Latina y el Caribe están recibiendo un trato injusto.

Los países del Este de Asia asignan una mayor proporción de su gasto público en educación a las escuelas primarias y secundarias. En esta región, sólo el 15% del gasto en educación entre 1960 y 1990 se destinó a la educación superior, mientras que en América Latina se le destinó casi un 25%. La región de América Latina y el Caribe gasta sólo el 1,1% del PIB en la educación primaria, en comparación con el 1,5% que destinan los países asiáticos de reciente industrialización. Por cada dólar que se gasta por alumno de la enseñanza primaria, los gobiernos latinoamericanos gastan casi 7 dólares por estudiante universitario, en tanto que la proporción en los países de la OCDE es menor que uno a tres (**Cuadro 5**).

La escasez de financiamiento es perjudicial en múltiples maneras. La jornada escolar en América Latina y el Caribe es mucho más corta, en promedio, que en otras regiones del mundo. En general, las escuelas públicas imparten entre 500 y 800 horas de clases al año, en comparación con las aproximadamente 1.200 horas que se ofrecen en las escuelas privadas y en los países industrializados. Algunas escuelas tienen turnos dobles y triples debido al exceso de alumnos. La construcción de las escuelas es deficiente, su equipamiento es insuficiente y generalmente no se realizan las reparaciones necesarias. La mayoría de los gobiernos destinan menos del 5% del gasto en educación a la adquisición de material pedagógico tal como los textos escolares, las guías de trabajo y las bibliotecas escolares, que son muy rudimentarias. Existen escuelas que carecen totalmente de material pedagógico. Las remuneraciones de los profesores de las escuelas primarias suelen ser bajas. Los padres deben financiar gran parte de los programas de educación preescolar, situación que deja a los pobres en una posición de considerable desventaja.

GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

América Latina
y el Caribe,
1980-1994

Cuadro 4.

	Año			
	1980	1985	1990	1994
Gasto público (miles de millones de US\$)	33,5	27,9	44,6	72,8
Gasto público como % del PNB	3,8	3,9	4,1	4,5
Gasto público per cápita (US\$)	93	70	102	153
Países desarrollados: gasto público como % del PNB				5,1
Países en desarrollo: gasto público como % del PNB				3,9
Países desarrollados: gasto público per cápita (\$US)				1211
Países en desarrollo: gasto público per cápita (\$US)				48

Fuente: UNESCO, *UNESCO Statistical Yearbook 1997* (París: UNESCO y Lanham, Maryland: Bernan Press, 1997).

GASTO ANUAL POR ALUMNO POR NIVEL DE EDUCACIÓN

1992

Cuadro 5.

	América Latina y el Caribe	Países de la OCDE
Educación preescolar y primaria*	\$252	\$4.170
Secundaria	\$394	\$5.170
Superior	\$1.485	\$10.030

*Para los países de la OCDE, se incluye solamente la primaria

Fuentes: UNESCO, *World Education Report, 1995* (París: UNESCO, 1995); Centre for Educational Research and Innovation, *Education at a Glance: OECD Indicators* (París: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, 1995).

Sin embargo, dos hechos acaecidos recientemente permiten tener esperanzas. En primer lugar, América Latina y el Caribe están superando la crisis económica de los años ochenta y cuentan con economías fortalecidas y finanzas públicas más sólidas, lo que permitirá una expansión del presupuesto destinado a la educación primaria y secundaria, en caso de que se opte por esta

alternativa. En segundo lugar, el cambio demográfico experimentado por muchos países se traducirá en una reducción del número de niños que alcanzarán la edad escolar en los próximos quince años, lo que permitirá utilizar los fondos para mejorar la calidad en lugar de buscar crear las condiciones para poder recibir un contingente de alumnos en constante aumento.

El principal desafío que deben enfrentar los gobiernos del hemisferio es el mejoramiento de los sistemas de educación de sus respectivos países, convirtiéndolos en elementos que contribuyan eficazmente al desarrollo económico, la igualdad social y la democracia. Sin embargo, el hecho de cambiar una parte del sistema no conducirá al éxito. Los problemas que afectan a las escuelas de la región son sistémicos y deben abordarse en diversas dimensiones a la vez. En consecuencia, instamos a las naciones del hemisferio a emprender una reforma amplia y profunda de sus sistemas de educación.

Esta es una tarea de enormes proporciones, que tomará mucho tiempo, por lo que es necesario comenzar ahora. A continuación, presentamos cuatro recomendaciones interrelacionadas que servirán para dar inicio a esta tarea.

RECOMENDACION #1

Establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento.

Los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos. Las naciones de América Latina y el Caribe deben participar en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con las de otros países.

No es posible determinar si las escuelas están experimentando alguna mejoría, a menos que se pueda medir y analizar el rendimiento de los alumnos. Para lograr lo anterior, los gobiernos deben:

Desarrollar un sistema de estadísticas e indicadores educacionales de nivel internacional. El objetivo es un sistema que dé énfasis a los resultados educacionales más que a los insumos y que sea compatible con el sistema de indicadores educacionales internacionales de la OCDE.

Establecer estándares nacionales de contenido y rendimiento, que reflejen lo que los alumnos deben saber al término de cada grado. Los estándares deben estar relacionados con las necesidades de la economía global y el sistema democrático.

Establecer un sistema de pruebas nacional que mida el avance en el logro de los nuevos estándares educacionales. Las pruebas deben ser administradas inicialmente a todos los alumnos en puntos específicos del ciclo de primaria y posteriormente al ciclo de secundaria.

La mayoría de los países cuentan ya con alguna experiencia en evaluaciones educacionales nacionales, pero el nivel de compromiso es débil y son muy pocos los sistemas plenamente desarrollados que se encuentran ya en funcionamiento. Los gobiernos y los líderes de la sociedad civil deben asumir un firme compromiso político en favor del establecimiento de mediciones y evaluaciones significativas y trabajar en forma conjunta para desarrollar un sistema sólido.

Los resultados de las evaluaciones nacionales deben divulgarse, de manera que los consumidores de la educación—los padres, las comunidades locales y los empleadores—puedan evaluar el desempeño de sus escuelas. Asimismo, los resultados deben ser utilizados para retroalimentar las políticas y las prácticas en el área de la educación de manera de modificar y mejorar lo que ocurre en la sala de clase.

Las evaluaciones pueden servir también para orientar los recursos hacia las escuelas más necesitadas (como se hizo en Chile; ver **Recuadro 2**); identificar las escuelas altamente eficaces de manera de reproducir sus características; y reorientar el currículum, los textos escolares y la práctica docente hacia objetivos más realistas. Las evaluaciones nacionales pueden también ayudar a los padres a decidir a qué escuelas desean que asistan sus hijos, con lo cual se aumenta la responsabilidad de las escuelas por los resultados.

Al traspasar el control de la administración de las escuelas, los gobiernos deben continuar desempeñando la función de establecimiento de estándares y evaluación del desempeño con el fin de garantizar que se cumplan los niveles mínimos de calidad en todo el país.

Recuadro 2.

En Chile, los resultados de las pruebas a nivel nacional se utilizan en parte para orientar los recursos hacia las escuelas más necesitadas. Cada escuela recibe un puntaje basado en el rendimiento promedio de sus alumnos en la evaluación nacional, el nivel socioeconómico de la escuela, su ubicación en un área urbana o rural y el número de grados que la escuela ofrece. De acuerdo con este puntaje, las escuelas se clasifican en establecimientos de alto, mediano o bajo riesgo. Más del 90% de los recursos disponibles para mejoramiento de las escuelas se destinan a aquellas que se encuentran en las categorías de alto y mediano riesgo. Al interior de cada categoría, las escuelas compiten por los fondos mediante propuestas de actividades de mejoramiento del desempeño que requieren apoyo financiero. Dichas actividades se evalúan para determinar si contribuyen a mejorar los puntajes que los alumnos obtienen en las pruebas.

Fuente: Adaptado de Banco Mundial, *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial* (Washington, D.C., Banco Mundial, 1995).

RECOMENDACION #2

Otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por ella.

Los sistemas de educación centralizados no entregan a los directores de las escuelas, a los profesores ni a los padres la autoridad que requieren para mejorar el desempeño de las escuelas. Los gobiernos deben desarrollar un nuevo papel—dejar de controlar directamente el manejo de las escuelas y concentrarse, más bien, en generar fondos, establecer estándares, promover equidad, monitorear progreso y evaluar resultados. Deben otorgar a los directores de las escuelas, a los padres y a las comunidades locales mayor responsabilidad por la administración de las escuelas, incluyendo autoridad sobre los profesores. Los padres deben tener la posibilidad de elegir entre escuelas que compiten por los alumnos.

Los gobiernos deben permitir que, paulatinamente, cada escuela administre sus propios asuntos, dando mayor autoridad a los directores para determinar de qué manera se distribuyen los recursos y de qué forma se organizan las salas de clase. Los gobiernos deben permitir que los padres y las comunidades locales participen en la administración de las escuelas y deben darles la autoridad de exigir a las escuelas que asuman su responsabilidad por el rendimiento escolar de sus alumnos. Además, deben establecer incentivos que retribuyan el buen desempeño profesional. En diversos países, se están realizando experimentos relacionados con la

delegación de mayor autoridad a las escuelas y comunidades locales, y los resultados iniciales son muy favorables (ver **Recuadro 1**).

Los ministerios de educación nacionales o estatales deben continuar asumiendo la principal responsabilidad por el financiamiento de la educación y deben cerciorarse de que los fondos se asignen tomando en cuenta las disparidades geográficas y culturales. Sin embargo, deben dejar de administrar las escuelas directamente para concentrarse en desarrollar una nueva función consistente en establecer los objetivos, generar fondos, promover la equidad, supervisar los avances y evaluar los resultados educacionales. Deben además entregar la autoridad necesaria a las escuelas y las comunidades locales en los asuntos relacionados con los profesores, incluidos aspectos tales como las remuneraciones, las evaluaciones, los ascensos, las contrataciones y los despidos. La administración cotidiana de las escuelas debe quedar en manos de los directores de las mismas y de las comunidades locales en la mayor medida posible.

Los gobiernos centrales deben probar nuevos esquemas de financiamiento, como, por ejemplo, la administración privada de las escuelas públicas, el financiamiento de la demanda de educación mediante vales o subsidios per cápita, los incentivos para incrementar la inversión privada en educación y el fomento de la competencia entre las escuelas, todos los cuales otorgan más poder a los consumidores y hacen que las escuelas asuman una

mayor responsabilidad por los resultados. En Chile y Colombia, por ejemplo, se ha utilizado el sistema de subvenciones y vales respectivamente para permitir que los padres tengan la opción de enviar a sus hijos a escuelas privadas (ver **Recuadro 3**). En estos sistemas, tanto las escuelas públicas como las escuelas privadas reciben fondos gubernamentales en base a la cantidad de alumnos que asisten. Estos programas y otros similares han ayudado a ampliar las opciones disponibles a los padres y han servido para introducir un elemento de sana competencia en el sistema escolar, debiendo incorporar, además, incentivos para aumentar la inversión privada en la educación a través del pago de matrículas.

RECOMENDACION #3

Fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven.

Los profesores de las escuelas públicas a menudo reciben remuneraciones insuficientes, carecen de la preparación necesaria y están sometidos a una administración deficiente. Los gobiernos deben tomar firmes medidas tendientes a convertir a la docencia en una profesión más sólida y atractiva. Los profesores deben trabajar en estrecha colaboración con los directores de las escuelas y la comunidad local para mejorar la calidad de las escuelas.

Los países deben realizar un esfuerzo especial por mejorar el prestigio de la profesión docente. Los gobiernos deben ofrecer becas y préstamos para incentivar a los mejores alumnos a optar por la docencia. Deben incrementar los salarios a un nivel que le otorgue mayor prestigio a la profesión, y atraiga y permita mantener a los profesores talentosos. Deben establecer incentivos, tanto monetarios como de otra índole, para motivar un buen desempeño profesional, vinculando las gratificaciones, los ascensos y el reconocimiento público al desempeño. Asimismo, deben adaptar los sueldos y los beneficios a las circunstancias locales y hacer a los maestros responsables de manera directa ante los directores de las escuelas y los padres de familia.

Recuadro 3.

En Chile, las escuelas públicas y privadas tanto a nivel primario como secundario han competido desde 1980 por atraer y retener a los alumnos. Las escuelas son financiadas mediante transferencias del gobierno central de acuerdo con la cantidad de alumnos que efectivamente asisten a la escuela. En 1996, el 57% de los alumnos asistía a escuelas municipales, el 33% asistía a escuelas privadas con financiamiento estatal y el 8% asistía a escuelas particulares que requieren el pago de matrícula. Este sistema de financiamiento ha obligado a las escuelas públicas a competir con las escuelas privadas y ha otorgado a los padres la facultad de elegir la escuela a la que asistirán sus hijos. Sin embargo, esto no produjo, por sí mismo, un mejoramiento en el aprendizaje de los alumnos. Una de las razones es la insuficiencia del financiamiento. El gasto por alumno disminuyó en los años ochenta, y en 1990 sólo alcanzaba el 77% de los niveles de 1982. Desde 1990, el gobierno ha aumentado el gasto al punto que actualmente el gasto por alumno es casi el doble del nivel de hace diez años. Gran parte de este aumento se ha destinado a mejorar los sueldos y la capacitación de los profesores. Quienes diseñan las políticas esperan que el mayor nivel de gasto y los nuevos incentivos para los profesores, sumados a la opción de elegir entre diferentes escuelas, tengan un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos.

Fuentes: Adaptado de Banco Interamericano de Desarrollo, *Progreso económico y social en América Latina, Informe 1996* (Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 1996); Cristián Cox, "La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación," Serie Documentos PREAL, No. 8 (Washington, D.C. y Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, agosto de 1997).

En 1991, se inició en Colombia un programa experimental de vales a nivel de la educación secundaria. El programa está orientado a las familias de bajos ingresos cuyos hijos han cursado la enseñanza primaria en escuelas públicas. Los vales les dan derecho a asistir a escuelas secundarias privadas. El programa se inició con 18.000 vales y en 1995 había llegado a 88.000, cifra que equivale al 4% del número de alumnos matriculados en la enseñanza secundaria.

Fuente: Adaptado de Banco Interamericano de Desarrollo, *Progreso económico y social en América Latina, Informe 1996* (Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 1996).

Es necesario llevar a cabo una completa reorganización de la capacitación docente dando mayor énfasis a los conocimientos especializados y a la experiencia práctica. La capacitación debe ayudar a los profesores a dominar técnicas que promuevan el razonamiento crítico, la solución de problemas y el aprendizaje cooperativo. Se necesitan iniciativas especiales para mejorar la calidad de la enseñanza en las zonas rurales. El programa de la Escuela Nueva de Colombia constituye un ejemplo de una iniciativa de los profesores mismos destinada a desarrollar la habilidad de manejar clases en las que coexisten varios grados en pequeñas escuelas rurales (ver **Recuadro 4**).

Los gobiernos deben experimentar diferentes métodos de evaluación del desempeño e involucrar a las comunidades locales en el proceso. También deben dar a los profesores mayor autoridad y autonomía en la determinación de lo que van a enseñar y la manera en que lo enseñarán, además de ofrecerles participación directa en la planificación educacional.

Los profesores deberán aprovechar todas las oportunidades que se les presenten para aumentar el prestigio de su profesión. Tendrán que dedicar un mayor número de horas a la docencia, adoptar nuevos métodos y actualizar sus habilidades en forma periódica. Además, deben aceptar mayor responsabilidad por los resultados ante las escuelas y las comunidades a las que sirven como un paso esencial en el progreso de la profesión.

Recuadro 4.

T La reforma de la Escuela Nueva se inició a mediados de los años setenta como un experimento iniciado por un grupo de profesores con apoyo financiero de algunas ONG. Desde esa fecha, se ha convertido en un programa oficial del gobierno, que cubre 17.000 escuelas, casi la mitad de las escuelas rurales de Colombia. El objetivo del programa es ampliar el acceso a la educación primaria en las zonas rurales de dicho país, además de mejorar la calidad de la misma. Las escuelas que participan buscan poder entregar educación primaria completa de cinco años de duración en áreas donde el número de estudiantes no justifica tener un profesor para cada grado. La mayoría de las escuelas operan sólo con uno o dos profesores que utilizan un método flexible, de enseñanza simultánea de varios grados. Los alumnos completan las unidades académicas a su propio ritmo y trabajan en forma individual o en grupos reducidos en un sistema en el que los alumnos mayores ayudan a los más pequeños. Las escuelas reciben guías de aprendizaje individual junto con el correspondiente manual del profesor, además de una pequeña biblioteca. Una parte importante del programa es la capacitación de los docentes. Los profesores reciben capacitación en el servicio en escuelas experimentales que son consideradas buenos ejemplos del enfoque de la Escuela Nueva y en talleres de seguimiento. Las evaluaciones indican que los alumnos de las Escuelas Nuevas exhiben un mejor rendimiento que los alumnos de las escuelas rurales tradicionales y que el programa goza del entusiasta apoyo de los profesores y la comunidad local.

Fuente: Adaptado de Martin Carnoy y Claudio de Moura Castro, *Improving Education in Latin America: Where to Now?* (Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 1996).

RECOMENDACION #4

Aumentar la inversión por alumno en la educación básica.

La mayor parte de la futura fuerza laboral de la región—y casi todos sus pobres—se encuentran en los niveles más bajos del sistema y no podrán avanzar más. Sus habilidades son la base del crecimiento económico nacional. Los países que no logren invertir adecuadamente en este recurso humano esencial no podrán desarrollar su potencial económico.

Es imposible proporcionar educación pública de buena calidad dados los actuales niveles de gasto. El desempeño de las mejores escuelas privadas de América Latina es comparable al de las escuelas de los países industrializados. En contraste, los alumnos de las escuelas públicas muestran un rendimiento muy bajo en relación con cualquier estándar. Las escuelas experimentales de varios países han demostrado que es posible elevar el rendimiento de los niños a niveles aceptables, siempre que se administren las escuelas de manera diferente y se proporcionen recursos que superen considerablemente aquéllos que se invierten actualmente en las escuelas públicas. La brecha

entre la educación pública y la educación privada se acentuará indefectiblemente a menos que se aumente la inversión en las escuelas públicas.

En consecuencia, instamos a los gobiernos a que aumenten significativamente la inversión por alumno en la educación primaria y secundaria. No es importante si los fondos provienen de una reasignación del presupuesto para educación, de transferencias desde otras áreas del gasto gubernamental o de nuevas fuentes. Lo que importa es que se generen fondos adicionales y éstos se distribuyan en concordancia con las significativas reformas institucionales que estamos recomendando. Se necesita tanto un cambio sistémico como una mayor cantidad de recursos.

Las recomendaciones de esta Comisión plantean un desafío a la situación imperante en la región. Como resultado de los fuertes intereses creados y la inercia burocrática pareciera que no es posible introducir cambios en las escuelas públicas. Los gobiernos han fracasado en sus intentos por lograr que la educación se convierta en una primera prioridad desde el punto de vista político y no han sido capaces de dar suficiente apoyo político a la reforma. Los ministerios están envidiosos de su poder e influencia. Las asociaciones gremiales de profesores se han opuesto a los esfuerzos por hacer que los profesores asuman una mayor responsabilidad por los resultados ante las comunidades a las que sirven. Los estudiantes universitarios han defendido con determinación la educación superior gratuita. Los padres y los líderes de la comunidad no han exigido escuelas primarias y secundarias de mejor calidad.

Estos problemas son fundamentalmente políticos. No existe un verdadero consenso en el área de la educación. Todo el mundo desea mejores escuelas, pero pocos están dispuestos a tomar las difíciles decisiones que se requieren para ello. Los principales actores—los ministerios, los padres, los profesores y los empleadores—no están de acuerdo en aspectos tan esenciales como los fondos, el control, la responsabilidad por los resultados y los puestos de trabajo, y estos desacuerdos son muy difíciles de resolver.

Es esencial, por lo tanto, que la tarea de mejorar la calidad de la educación se asuma como un asunto que concierne a todos. Hasta ahora, la responsabilidad por la reforma educativa ha estado limitada a un grupo restringido de actores. Los tecnócratas han propuesto las reformas y los gobiernos han intentado llevarlas a la práctica. No se ha consultado a los principales interesados en el área de la educación, es decir, los padres, los profesores y los empleadores. Este enfoque no funciona. Por el contrario es necesario que en los esfuerzos por mejorar la educación pública participen personas de todos los ámbitos de la sociedad. Los padres, los líderes empresariales, los partidos políticos, las iglesias, los medios de comunicación, los sindicatos y las asociaciones profesionales deben ayudar a establecer las metas del sistema educacional, deben analizar las opciones en cuanto a políticas y deben ejercer presión para lograr los cambios. Los profesores, quienes durante largo tiempo han sido excluidos de la planificación de las reformas, deben desempeñar un papel importante.

La Comisión hace un llamado a las personas de toda América Latina y el Caribe para que reconozcan la función que les compete en el campo de la reforma educativa y se esfuerzen por hacerla realidad.

A LOS LIDERES POLITICOS:

Muchos de ustedes han asumido el compromiso de contribuir al mejoramiento de la educación. Ha llegado el momento de cumplir esas promesas. Es preciso que se esfuerzen por lograr que la educación se convierta en una primera prioridad y que se le preste la atención y se le asigne el financiamiento que requiere. Deben esforzarse por crear un consenso multipartidista con respecto a la reforma, que proteja a la educación de los efectos destructivos del favoritismo político y las ventajas partidistas. En su calidad de líderes de sus respectivos países, ustedes están en condiciones de crear conciencia en la opinión pública de que un sistema educacional sólido es indispensable para el éxito económico, el buen funcionamiento de las instituciones democráticas y el adecuado desenvolvimiento de la sociedad civil. Y son precisamente ustedes quienes pueden superar los enormes obstáculos políticos que dificultan el cambio.

A LOS DIRIGENTES EMPRESARIALES:

Los líderes empresariales de todo el mundo han tomado conciencia de la importancia de las escuelas primarias y secundarias de alta calidad para la productividad, la competitividad internacional y el desarrollo económico. Sin embargo, los cambios necesarios no se podrán lograr sin la ayuda de la comunidad empresarial. Ustedes pueden desempeñar una importante función a través de sus conocimientos especializados en administración y finanzas, del aporte del capital inicial para apoyar programas nuevos e innovadores y, sobre todo, a través de su respaldo a los políticos que estén a favor de la reforma. Sólo si intervienen ahora podrán contar con los empleados que necesitan para lograr que sus empresas sean competitivas en el futuro.

A LOS PROFESORES:

Durante mucho tiempo se les ha excluido de los esfuerzos destinados a planificar y llevar a cabo las reformas educativas. Es necesario que ustedes participen en el proceso, pero, a cambio, deberán asumir mayor responsabilidad por su desempeño profesional. Les hacemos un llamado a colaborar con los encargados de la formulación de las políticas y las comunidades locales para establecer un nuevo contrato educacional que permita que las escuelas asuman responsabilidad por los resultados ante los niños y las familias a las que sirven.

A LOS PADRES DE FAMILIA:

Sin su atención y apoyo, la reforma educativa no tiene sentido. Es indispensable que participen de manera más comprometida en la educación de sus hijos. Esto implica trabajar con los líderes de la comunidad, los profesores y las escuelas para exigir la excelencia del sistema educacional, contribuyendo con su propio esfuerzo y entusiasmo al logro de este objetivo.

COMENTARIOS ADICIONALES

de los miembros de la Comisión Internacional

José María Dagnino Pastore

Estas notas no marcan un desacuerdo con el informe del título, que valoro y suscribo en líneas generales, sino un disenso por omisión y/o en casos con énfasis y ordenamientos, que explícito en los ítems siguientes.

Los desafíos que enfrentan la política y la administración de la educación en buena parte de las Américas son la ineficiencia del sistema, que produce resultados visiblemente bajos, y el lento crecimiento de la productividad en el sector educativa, que hace que la educación se haga relativamente más cara con el transcurso del tiempo. Pero la globalización exige a los gobiernos una mayor eficiencia, la cual limita los fondos que les es posible gastar, e impone límites serios en el alcance de sus políticas sociales.

Así que un cambio educativo ocurrirá—de hecho ya está sucediendo. La cuestión es si este cambio será impuesto desde afuera, a través de presupuestos inadecuados, segmentación y privatizaciones de facto, o desde adentro, a través de propuestas que responden las demandas de la globalización.

Las reformas educativas pueden tener contenidos muy distintos, pero tendrán que cumplir ciertos requisitos, tales como:

la búsqueda de una "mejor" educación, con énfasis en la capacidad de insertarse como individuo en la sociedad y como sociedad en el mundo, y el establecimiento de patrones y evaluaciones de profesores y alumnos;

un "salto" de la productividad en el sector educativo, corrigiendo los principales factores de ineficiencia, por ejemplo, el bajo número de días de clase de los maestros titulares, la carencia de ordenamiento de la actividad privada en la educación;

el diseño, prueba y extensión de experimentos institucionales y pedagógicos—emprendidos generalmente por entes privados sin propósito de lucro—orientados a mejorar la relación beneficio-coste de la educación en el futuro, con los fondos ahorrados por las medidas arriba señaladas; y

la obtención de mayor financiamiento, fundamentado sobre estos mismos lineamientos, que mejoran el costo relativo y la equidad de la educación.

ACERCA DE LOS MIEMBROS

DE LA COMISION INTERNACIONAL

sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe

PRESIDENTES

José Octavio Bordón

(Argentina) es presidente de la Fundación Andina. Fue gobernador de la provincia de Mendoza, Argentina, entre 1987 y 1991, al igual que senador en el Congreso Nacional donde sirvió como presidente del Comité de Relaciones Exteriores. Ha sido presidente del Partido Justicialista, al igual que profesor visitante en la Universidad de Georgetown. Es miembro del Diálogo Interamericano.

John Petty

(Estados Unidos) fue presidente y gerente general de Marine Midland Bank, Inc. Se ofició también como sub-secretario para asuntos internacionales del Tesoro de los Estados Unidos y presidente del Comité Asesor de Alto Nivel del Banco Interamericano de Desarrollo. Actualmente se desempeña como presidente de Federal National Services. Es miembro del Diálogo Interamericano.

MIEMBROS

Roberto Baquerizo

(Ecuador) es presidente de Banco Unión, S.A. y de Multiplica: Compañía de Consultoría en Macroeconomía, con sede en Quito. Fue presidente de Fruit Shippers-Pacific Fruit en Nueva York hasta 1996, y anteriormente ocupó el cargo de presidente de la Junta Monetaria del Ecuador. Es miembro del Diálogo Interamericano y del Consejo Consultivo de la Sociedad de las Américas.

Patricio Cariola, S.J.

(Chile) es ex-director del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Fue representante de las escuelas particulares en el Ministerio de Educación y presidente de la Federación de Institutos de Educación Secundaria. Es miembro del Grupo de Asesoría y Revisión de Investigación del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo Internacional (IDRC) de Canadá y fue miembro de la junta directiva de la Universidad de Georgetown y del comité organizador de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien.

Juan E. Cintrón Patterson

(México) es presidente de Consultores Internacionales CLB, y miembro de juntas directivas de varias empresas en México y en los Estados Unidos, entre ellas, el Grupo Modelo y el Grupo Financiero Serfin. Es además miembro del Consejo Consultivo Internacional de la Universidad de Notre Dame y presidente del Capítulo Mexicano de la Organización Mundial de Presidentes, del Junior Achievement-México, de la Junta de Regentes del Instituto Tecnológico de Monterrey y del Instituto Cultural Cuernavaca.

Jonathan Coles

(Venezuela) es presidente de la junta directiva de Mavesa S.A., uno de los conglomerados agroindustriales más grandes de Venezuela. Fue ministro de agricultura en Venezuela, comisionado presidencial para el abastecimiento nacional de emergencia y director del Banco Central de Venezuela. Pertenece a la Fundación Interamericana de Administración de la Educación, la Asociación Internacional de Administración Agroindustrial y el Club de Yale de Nueva York. Es licenciado en filosofía en la Universidad de Yale y recibió su MBA del Instituto de Estudios Superiores de Administración de Empresas (IESA) en Venezuela. Es miembro del Diálogo Interamericano.

MIEMBROS

José María Dagnino Pastore

(Argentina) es profesor de economía en la Universidad Católica en Argentina. Ha sido ministro de finanzas, ministro de economía y trabajo, y embajador en Europa. También fue asesor de gobierno de cuatro países latinoamericanos y ha escrito varios libros y artículos sobre economía y finanzas. Ha sido gobernador del Fondo Monetario Internacional (FMI), del Banco Mundial, y del Banco Interamericano de Desarrollo y fue presidente de la reunión anual del FMI en 1969. Es miembro del Diálogo Interamericano.

Nancy Englander

(Estados Unidos) es vice-presidenta de Capital International Inc., en Los Angeles, California, y presidenta y directora del Emerging Markets Growth Fund, un fondo de inversión con bastante interés en América Latina. Es presidenta de la junta directiva del New World Investment Fund y miembro del Diálogo Interamericano.

Peter Hakim

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

Ivan Head

(Canadá) es ex-presidente del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo Internacional (IDRC) en Canadá. Desde 1968 hasta 1978 fue asistente especial del primer ministro en asuntos de relaciones exteriores. Es un oficial de la Orden de Canadá y consejero federal de la reina. Es, además, profesor de derecho y director del Centro Liu para Estudios Internacionales en la Universidad de British Columbia. Es miembro del Diálogo Interamericano.

Rudolf Hommes

(Colombia) fue rector de la Universidad de Los Andes en Bogotá. Fue ministro de hacienda, director de crédito público, y presidente de la junta monetaria de Colombia, así como presidente del Comité de Desarrollo y del Grupo de los 24, ambos del Banco Mundial. Dirigió la revista *Estrategia* en Colombia y obtuvo su doctorado en administración de empresas en la Universidad de Massachusetts.

Emerson Kapaz

(Brasil) ha sido presidente de la junta directiva de Elka Plásticos Ltda., importante fábrica de juguetes. Fue presidente de la Asociación Brasileña de Fabricantes de Juguetes y Presidente del Pensamiento Nacional de Bases Empresariales, una organización de empresarios brasileños. Además se ha desempeñado como presidente de la Junta Administrativa de la Fundación ABRINQ, organización para la protección de los derechos del niño, y sirvió en la junta directiva del Consejo Internacional de Industrias de Juguetes.

Jacqueline Malagón

(República Dominicana) es directora ejecutiva de Acción Pro-Educación y Cultura (APEC), una organización no-gubernamental trabajando en pro de la reforma educativa. Fue ministra de educación, directora de EDUCA y representante del gobierno de la República Dominicana ante el Instituto de Investigación y Entrenamiento para el Avance de la Mujer (INSTRAW) de las Naciones Unidas. Ha sido distinguida como "La Mujer del Año" por la Asociación de Secretarías y Empresarios Dominicanos.

José Mindlin

(Brasil) es fundador de Metal Leve, S.A., una importante empresa manufacturera. Es vicepresidente de la Federación de Industrias del Estado de São Paulo, miembro del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, y presidente del Consejo Asesor del *Estado de São Paulo*, uno de los diarios más prestigiosos del Brasil. Es, además, miembro honorario del Consejo Internacional del Museo de Arte Moderna de Nueva York y un bibliófilo de reconocido prestigio. Tiene un doctorado honorífico en letras humanas otorgado por la Universidad Brown de Providence, Rhode Island, EE.UU.

MIEMBROS

Roberto Murray Meza

(El Salvador) es presidente de La Constancia, S.A., una importante empresa productora y distribuidora de cerveza y otros refrescos, de Credomática y de Bienes y Servicios, S.A. Fue presidente del Banco Central de Reserva de El Salvador. Es miembro de la junta directiva del Grupo Taca, la aerolínea centroamericana, así como de la de Cemento de El Salvador. El Sr. Murray Meza colabora con la Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social (FUSADES), la Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (FEPADE), el Fondo de Inversión Social de El Salvador y la Fundación para la Educación Integral en El Salvador (FEDISAL). Es miembro de la Comisión para la Reconstrucción y el Desarrollo de Centroamérica (la Comisión Sanford), la Caribbean/Latin American Action, la Organización de Presidentes Jóvenes, el Consejo Consultivo Internacional del Consejo de las Américas, y el Diálogo Interamericano. Es licenciado en economía de la Universidad de Yale y obtuvo una maestría en Middlebury College y una MBA en la Universidad de Harvard.

Manuel Fernando Sotomayor

(Perú) es presidente del Grupo Sotomayor, uno de los más grandes grupos pesqueros del Perú. Es miembro fundador y presidente de Perú 2021, una organización empresarial con visión de futuro, orientado a promover iniciativas y proyectos de desarrollo sostenible en el país. Es miembro y segundo vice-presidente de la Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas (CONFIEP) y ex-presidente de la Sociedad Nacional de Pesquería y de la Fishmeal Exporters Organization (FEO). Asimismo es vice-presidente del Consejo Empresarial Peruano-Japonés (CEPEJA), miembro del Consejo Empresarial de América Latina (CEAL), y miembro del Grupo de los Cincuenta. Es licenciado en economía de la Universidad del Pacífico y cuenta con una maestría en economía de la Universidad de Notre Dame. En 1992 fue elegido "Empresario del Año" por la prestigiosa publicación internacional "América Economía".

Oswaldo Sunkel

(Chile) es un destacado economista chileno, presidente de la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), e investigador y académico del Centro de Análisis de Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Es, además, asesor especial de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), director de *Pensamiento Iberoamericano: Revista de Economía Política*, miembro de número de la Academia de Ciencias Sociales del Instituto de Chile y miembro correspondiente de la Academia Colombiana de Ciencias Económicas. En 1994 recibió el premio Kalman Silvert de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Es autor de varios libros y artículos publicados en diversos países e idiomas. Sus libros más recientes son *Debt and Development Crises in Latin America* (1986) y *Sustentabilidad Ambiental del Crecimiento Económico* (1996).

Celina Vargas do Amaral Peixoto

(Brasil) fue directora general de la Fundación Getulio Vargas en el Brasil. Es miembro del Consejo de la Reforma del Estado del Brasil, de la Comisión sobre Gobernabilidad Global, y de varias comisiones nacionales sobre cultura, historia y tecnología. Fue directora de los Archivos Nacionales del Brasil de 1980 a 1990 y ha escrito ampliamente sobre la historia política y social de su país. Es miembro del Diálogo Interamericano.

BIBLIOGRAFIA

Birdsall, Nancy, David Ross and Richard Sabot. 1997. "Education, Growth, and Inequality" en *Pathways to Growth: Comparing East Asia and Latin America*. Nancy Birdsall y Frederick Jaspersen (eds.). Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNESCO. 1992. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL. (Disponible también en inglés.)

Banco Interamericano de Desarrollo. 1996. "La educación: Dinámica de un monopolio público" en *Progreso económico y social en América Latina, Informe 1996*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, capítulo 4. (Disponible también en inglés.)

Lockheed, Marlaine E., Adriaan M. Verspoor y asociados. 1991. *Improving Primary Education in Developing Countries*. Londres: Oxford University Press.

Organización de Estados Americanos. 1997. *Educación en las Américas: calidad y equidad en el proceso de la globalización*. Washington, D.C.: Organización de Estados Americanos. (Disponible también en inglés.)

Puryear, Jeffrey (ed.). 1997. *Socios para el Progreso: La Educación y el Sector Privado en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: Diálogo Interamericano, Consejo Consultivo de la Sociedad de las Américas, y Consejo Empresarial de América Latina (CEAL). (Disponible también en inglés.)

Schultz, Theodore. 1961. "Investment in Human Capital." *American Economic Review* 51 (marzo).

Banco Mundial. 1995. *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial*. Washington, D.C.: Banco Mundial. (Disponible también en inglés.)

SERIE DOCUMENTOS PREAL

Todos los documentos de esta serie están disponibles en español y portugués y la mayoría también en inglés. Se puede acceder a ellos a través de la página web de PREAL (<http://www.preal.cl>).

No. 1. Robert G. Myers.

"La Educación Preescolar en América Latina".

No. 2. Robert E. Slavin.

"Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina".

No. 3. Diane Ravitch.

"Estándares Nacionales en Educación" (Resumen de Diane Ravitch, *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*, Washington, D.C.: La Institución Brookings, 1995; resumen preparado por Nancy Morrison).

No. 4. David N. Wilson.

"Reforma de la Educación Técnica y Vocacional en América Latina".

No. 5. Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse.

"Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones".

"Actas Seminario Internacional: Ventajas y Riesgos de la Descentralización en las Reformas Educativas." 1996.

"Actas Seminario Internacional: Evaluación y Estándares en la Educación en América Latina: Realidades y Desafíos." 1996.

"Actas Seminario Internacional: Financiamiento de la Educación en América Latina." 1997.

No. 6. Gloria Calvo.

"Enseñanza y Aprendizaje: En Busca de Nuevas Rutas".

No. 7. Jeffrey M. Puryear.

"La Educación en América Latina: Problemas y Desafíos".

No. 8. Cristián Cox.

"La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación".

No. 9. E. Mark Hanson.

"La Descentralización de la Educación: Problemas y Desafíos".

SERIE ACTAS DE SEMINARIOS PREAL



El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)

es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, con sede en Santiago de Chile.

El objetivo básico del PREAL es mejorar la calidad y equidad de la educación por medio de promover políticas educacionales eficientes. Se trata de: 1) conformar un grupo amplio de apoyo para impulsar reformas fundamentales en el sistema educativo; 2) fortalecer las organizaciones que promuevan mejores políticas educacionales; y 3) identificar y difundir experiencias y políticas exitosas.

La ejecución de las actividades se realiza a través de centros asociados de investigación y políticas públicas en diversos países de la región y comprenden la realización de estudios, la organización de debates y la promoción de diálogos públicos sobre temas de política educacional y reforma educativa.

Las actividades regionales del Programa son posibles gracias al apoyo que brinda la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Canadian International Development Research Centre (IDRC), el GE Fund y otros donantes.



**DIALOGO
INTERAMERICANO**

El Diálogo Interamericano es el más destacado centro de análisis de políticas y de intercambio de ideas e información sobre los asuntos del Hemisferio Occidental. La afiliación del centro es selecta; está integrado por 100 ciudadanos distinguidos del continente americano, entre ellos dirigentes políticos, empresariales, académicos, de los medios de comunicación y otros líderes no gubernamentales. Seis miembros del Diálogo han sido presidentes de sus países, y más de doce han ocupado cargos a nivel de gabinete ministerial.

El Diálogo procura mejorar cualitativamente el debate y el proceso de toma de decisiones referentes a los problemas hemisféricos, suscitar oportunidades de cooperación económica y política en la región, y presentar propuestas de acción innovadoras y prácticas a los gobiernos,

instituciones internacionales y organizaciones no gubernamentales. A partir de 1982—durante sucesivos gobiernos republicanos y demócratas y muchos cambios de autoridades gubernamentales en América Latina, la región del Caribe y Canadá— el Diálogo ha ayudado a dar forma al conjunto de objetivos y opciones de las relaciones interamericanas.



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

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

