



2006

Cantidad
sin
Calidad

UN INFORME DEL PROGRESO
EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA

Un informe
del Consejo
Consultivo
del PREAL



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



2 0 0 6

Cantidad sin Calidad

UN INFORME DEL PROGRESO
EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA

Un informe
del Consejo
Consultivo
del PREAL



© 2005. PREAL

ISBN: 0-9772271-2-X

CONTENIDOS



CUADRO

GRÁFICOS

RECUADROS

Miembros del Consejo Consultivo del PREAL .....	.2
Misión .....	.3
Agradecimientos .....	.4
Informe de progreso educativo en América Latina .....	.5
I. Cantidad sin calidad .....	.6
II. Reformas promisorias, resultados variables .....	.12
III. El aprendizaje debe ser la primera prioridad .....	.24
Anexo .....	.26
Acerca de los miembros del Consejo Consultivo .....	.44
Referencias y lecturas sugeridas .....	.46
Publicaciones recientes de PREAL .....	.48
1. Nivel de toma de decisiones en las escuelas públicas primarias y secundarias, 2004	15
1. Estudiantes con bajo nivel de rendimiento en la prueba de matemáticas PISA, 2003	6
2. Matrícula neta en la educación primaria en América Latina, 1985 – 2003	7
3. Años promedio de escolaridad de la fuerza laboral, por región, 1960 – 2000	8
4. Egreso de la educación primaria entre la población de 15 a 19 años de edad, 2002	8
5. Egreso de la educación secundaria, 2002	9
6. Tasas de asistencia escolar de Brasil, por niveles de ingreso, 1992 – 2001	10
7. Brecha de puntajes promedio en matemáticas en PISA entre la cuarta parte más rica y la cuarta parte más pobre de los estudiantes, países seleccionados, 2003	10
8. Diferencia en el promedio de años de escolaridad entre el 20% más rico y el 20% más pobre de la población entre 21 y 30 años de edad, 1995 y 2000	11
9. Población entre 15 y 19 años de edad que no ha terminado la educación primaria, por grupo étnico o racial, 2002	11
10. Porcentaje de maestros de educación primaria que cuentan con la formación mínima requerida, 2002 – 2003	17
11. Gasto público en educación en América Latina como porcentaje del PIB, 1990 – 2003	20
12. Gasto público por alumno en la educación primaria (\$PPA), 2002	21
13. Resultados de los estudiantes en PISA y gasto por alumno, 2000	21
14. Porcentaje del gasto público total en educación destinado al 20% más rico y al 20% más pobre de la población, países seleccionados	22
15. Índice de gasto por alumno: educación superior versus educación primaria, 2002 – 2003	22
1. Recopilación de información sobre los sistemas escolares en América Latina	14
2. Beneficios derivados del aumento de la participación de las escuelas y la comunidad en la gestión de las escuelas	16
3. Innovaciones en el área de la formación docente	18
4. Evaluación del desempeño docente en Colombia	19
5. El mejoramiento de la calidad de los maestros en la OCDE: atraer, perfeccionar y retener a maestros eficaces	19
6. Las empresas como socios en el mejoramiento de la educación	23
7. ¿Influye la rendición de cuentas en la mejoría de los resultados?	25

MIEMBROS DEL CONSEJO CONSULTIVO DEL PREAL

Roberto Baquerizo

Ecuador

Nancy Birdsall

Estados Unidos

Juan E. Cintrón

México

Jonathan Coles Ward

Venezuela

David de Ferranti

Estados Unidos

José María Dagnino Pastore

Argentina

Peter Hakim

Estados Unidos

Rudolf Hommes

Colombia

Enrique Iglesias

Uruguay

Nora Lustig

México

Roberto Murray Meza

El Salvador

John Petty

Estados Unidos

Jorge Quiroga

Bolivia

Paulo Renato Souza

Brasil

Oswaldo Sunkel

Chile

MISIÓN

Desde 1998, la Comisión Internacional de PREAL sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe ha respaldado dos informes importantes: *El futuro está en juego* (1998) y *Quedándonos atrás* (2001). Este último —el primer informe de progreso educativo de la región— tuvo por objeto entregar a la opinión pública y a líderes tanto del sector educativo como de otros sectores, información independiente y confiable sobre el desempeño de sus sistemas escolares en aspectos educacionales cruciales para mejorar el aprendizaje, utilizando un formato familiar, similar a los informes de notas a través de los cuales se evalúan los estudiantes.

La Comisión Internacional concluyó su ciclo de trabajo en 2003. Fue sucedida por el Consejo Consultivo que también funciona en el marco de las actividades del PREAL. Al igual que la Comisión Internacional, el Consejo Consultivo es un grupo independiente, no gubernamental, compuesto por distinguidos ciudadanos comprometidos con el mejoramiento de la educación pública. Sin embargo, a diferencia de la Comisión Internacional, el Consejo también brinda asesoría y entrega orientaciones para mejorar las actividades de PREAL al igual que lo hacen la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa y el Comité Centroamericano de Coordinación.

Cantidad sin Calidad es la continuación de los dos primeros informes regionales de PREAL. Al igual que sus predecesores, este segundo informe regional de progreso educativo vuelve a revisar los desafíos que enfrenta la educación en América Latina y examina el progreso en la implementación de las cuatro recomendaciones de política formuladas en *El futuro está en juego*. El informe está dividido en tres secciones. En las dos primeras se monitorean los avances en los principales indicadores y políticas. En la tercera se analizan dos áreas que requieren más atención y se entregan recomendaciones específicas para el mejoramiento.

Seguimos pensando que el monitoreo periódico y sistemático de los principales indicadores educativos es crucial para mejorar la calidad de la educación y la responsabilidad por los resultados de la misma. Los padres, los estudiantes y los empresarios tienen derecho a saber cómo se organizan las escuelas, cuánto cuestan y cuáles son sus resultados. Reconocemos que la diversidad existente en América Latina dificulta las generalizaciones con respecto al progreso educativo. Algunos países están muy adelantados en comparación con otros y no todos enfrentan los mismos desafíos. Incluso en el interior de cada país las medidas globales suelen ocultar grandes disparidades internas. No obstante, resulta sorprendente advertir con cuánta frecuencia algunos problemas y también progresos son comunes a toda la región. La desigualdad, la ineficiencia y los bajos niveles de aprendizaje siguen caracterizando casi todos los sistemas educacionales. Confiamos en que las generalizaciones contenidas en este documento presenten una aproximación útil a la región como un todo. Para las personas que estén interesadas en conocer información específica de cada país, recomendamos consultar los informes nacionales de progreso educativo de PREAL disponibles en www.preal.org.

Este informe refleja el consenso de los miembros del Consejo Consultivo del PREAL. No todos concuerdan plenamente con cada frase del texto, pero cada uno de los signatarios respalda el contenido y el tono general del mismo y apoya sus principales recomendaciones. Todos lo suscriben a título personal; las afiliaciones institucionales sólo se consignaron para efectos de identificación.

AGRADECIMIENTOS

Este informe se basa en los aportes y conocimientos de funcionarios públicos, expertos y líderes empresariales y educacionales de toda la región, así como en los datos cuantitativos y cualitativos derivados de investigaciones y publicaciones recientes. Los datos corresponden al año más reciente disponible en julio del 2005, fecha de corte del presente documento, y se extrajeron principalmente de fuentes internacionales, las cuales fueron complementadas con información derivada de los informes nacionales de progreso educativo de PREAL.

El informe refleja el trabajo combinado de los miembros del Consejo Consultivo y el equipo del PREAL en la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) en Santiago, Chile, y el Diálogo Interamericano en Washington, D.C. Muchas personas contribuyeron al proceso. Tamara Ortega Goodspeed, en particular, desempeñó una función primordial en el diseño, investigación, análisis y producción del informe. Laurence Wolff preparó versiones preliminares del documento. Marcela Gajardo y Jeffrey Puryear realizaron importantes comentarios editoriales.

También agradecemos a los asociados a cargo de los informes nacionales de progreso educativo de PREAL de Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú y República Dominicana y a los coordinadores de los grupos de trabajo, Patricia Arregui (Estándares y Evaluación), Margarita Peña (Descentralización y Autonomía Escolar) y Denise Vaillant (Profesión Docente), cuyos aportes a los diversos borradores

fueron muy valiosos para perfeccionar el documento final. Nelson Martínez, Rebeca Sánchez de Tagle, Jill Reifsteck, Chris Chambers-Ju, Kristin Saucier y la pasante Janine Kiel, todos del PREAL, también dieron un apoyo clave durante el proceso de preparación y publicación. El informe de progreso educativo se basa en análisis y datos de muchas instituciones, incluyendo la UNESCO, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe, cuyo compromiso en la entrega de información de alta calidad en el área de la educación constituye un gran aporte a la promoción de mejores escuelas.

Personas de otras instituciones también hicieron valiosas contribuciones. Maritza Blajtrach Roldán realizó la traducción al español. Nita Congress realizó la edición final de la versión en inglés. Karin Shipman y el equipo de Studio Grafik brindó valiosa ayuda en los detalles de diseño y publicación.

El informe no habría sido posible sin el generoso apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Avina Foundation, la Tinker Foundation, el Banco Mundial, y la GE Foundation, entre otros. Estas instituciones han demostrado un compromiso sostenido con la reforma educativa en América Latina. Su apoyo continuo y flexible a PREAL ha sido crucial para el desarrollo de las redes institucionales y de información necesarias para llevar el proyecto a buen término.

INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA

América Latina está esforzándose por mejorar sus escuelas y está logrando un claro progreso en al menos algunas áreas. La mayoría de los gobiernos ha ejecutado importantes medidas durante los años posteriores a nuestro último informe, aumentando la inversión, estableciendo y consolidando sistemas de evaluaciones nacionales, trabajando en la implementación de estándares y delegando la autoridad y la responsabilidad a los gobiernos municipales y comunidades locales. Como consecuencia de lo anterior, el número de niños que asisten a las escuelas es mayor que antes y la escolaridad de la fuerza laboral está aumentando progresivamente.

Sin embargo, en lo que se refiere a las principales medidas de éxito —calidad, equidad y eficiencia— los niveles siguen siendo bajos y el progreso es escaso o inexistente. Los bajos niveles de aprendizaje, la falta de sistemas basados en el desempeño, la debilidad de la

rendición de cuentas sobre los resultados y una profesión docente que se encuentra en crisis conspiran para privar a la mayoría de los niños latinoamericanos de los conocimientos y competencias necesarios para el éxito en las sociedades modernas. Por estas razones, el informe de progreso educativo de la región sigue siendo insatisfactorio.

En el siguiente cuadro se presenta una instantánea del estado de la educación en la región, utilizando una escala que va desde “A” (excelente) a “F” (muy malo). Las flechas indican los casos en los que se está progresando, aquellos en los cuales la situación está empeorando, o en los que no ha habido variaciones. Las calificaciones, si bien necesariamente subjetivas, reflejan nuestra evaluación del estado y la tendencia de los principales indicadores y prácticas educacionales en América Latina y el Caribe, sobre la base de la mejor evidencia disponible.

Informe de Progreso Educativo en América Latina

Materia	Nota	Tendencia	Comentarios
Resultados en las pruebas	D	↔	Los puntajes de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales siguen siendo inferiores a los niveles aceptables y, en general, no están mejorando.
Matrícula	B	↑	Las matrículas están aumentando rápidamente, especialmente en los niveles preescolar y secundario, pero todavía hay muchos niños fuera del sistema escolar.
Permanencia en la escuela	C	↑	Los niños están permaneciendo más tiempo en el sistema escolar, pero todavía son pocos los que se gradúan. La repetición es considerablemente más alta que en otras regiones.
Equidad	D	↔	El número de niños pobres, de áreas rurales e indígenas que asisten a la escuela ha aumentado, pero aprenden menos y abandonan la escuela más tempranamente que los niños provenientes de familias con un mejor nivel socioeconómico.
Estándares	D	↑	A pesar de que muchos países están desarrollando estándares nacionales, ninguno los ha establecido ni implementado cabalmente ni los ha vinculado a la formación docente, los textos y las evaluaciones.
Evaluación	C	↑	Las pruebas nacionales de rendimiento académico son cada vez más comunes, pero siguen siendo precarias. Los resultados de las mismas pocas veces influyen en las políticas.
Autoridad y responsabilidad por los resultados a nivel de las escuelas	C	↑	Una serie de países ha delegado la toma de decisiones a los niveles locales pero la gestión y la supervisión continúan siendo insatisfactoria.
Carrera docente	D	↔	Hasta la fecha las iniciativas de mejoramiento de la calidad y la responsabilidad por los resultados de los docentes no han mostrado variaciones medibles en los procesos de aula.
Inversión en educación primaria y secundaria	C	↑	La inversión está aumentando, pero el gasto por alumno no es suficiente para dar una educación de calidad a todos los estudiantes.
Escala de notas:	A Excelente B Bueno C Regular D Malo F Muy malo	↑ Progreso ↔ Sin tendencia definida ↓ Retroceso	

I. CANTIDAD SIN CALIDAD

“La educación es el bien productivo más importante del que la mayoría de las personas puede disponer.”

– Michael Walton,
Banco Mundial

Estudiantes con bajo nivel de rendimiento en la prueba de matemáticas PISA, 2003

Nota: Los datos muestran los estudiantes que están en el nivel 1 o por debajo de éste en la escala combinada de matemáticas, e incluyen todos los países participantes no pertenecientes a la OCDE, los Estados Unidos, Canadá, México, España y los dos mejores países de la OCDE. En el Cuadro A.6 del anexo se presenta una lista completa de los puntajes

Fuente: Basado en datos de OCDE/UNESCO, *Learning*, Tabla 2.5a, p. 354.

América Latina ha aumentado significativamente el gasto público en educación y ha logrado la inclusión de un mayor número de niños en el sistema escolar. Durante la década pasada, el porcentaje de niños que ingresaron y terminaron la educación primaria y secundaria aumentó más rápidamente en América Latina que en cualquier otra parte del mundo en desarrollo. Éste es un logro significativo y refleja el compromiso de sucesivos gobiernos por ampliar la cobertura de la educación básica alcanzando la mayor cantidad posible de niños.

Sin embargo, la región no ha logrado casi ningún progreso en el mejoramiento del aprendizaje y en la reducción de la desigualdad en sus escuelas. América Latina obtiene entre los peores resultados en todas las pruebas internacionales de rendimiento académico. Los niños provenientes de las familias pobres tienen puntajes mucho más bajos que los provenientes de familias de clase media y alta. A pesar de los genuinos e impresionantes esfuerzos por implementar reformas, muchas escuelas siguen fracasando en su intento de desarrollar en los niños las habilidades y competencias que requieren para la participación ciudadana activa y el éxito en el ámbito productivo y personal.

¿A qué se debe esto? Existen dos problemas centrales:

- La mayoría de los gobiernos sigue haciendo énfasis en los insumos, en lugar de orientarse a los productos, midiendo el éxito primordialmente en términos de los incrementos de la matrícula y

el gasto, en vez de medirlo en términos del aprendizaje de los niños.

- Pocos han logrado introducir reformas sistémicas para responsabilizar a las escuelas ante la sociedad por el logro de los objetivos educacionales.

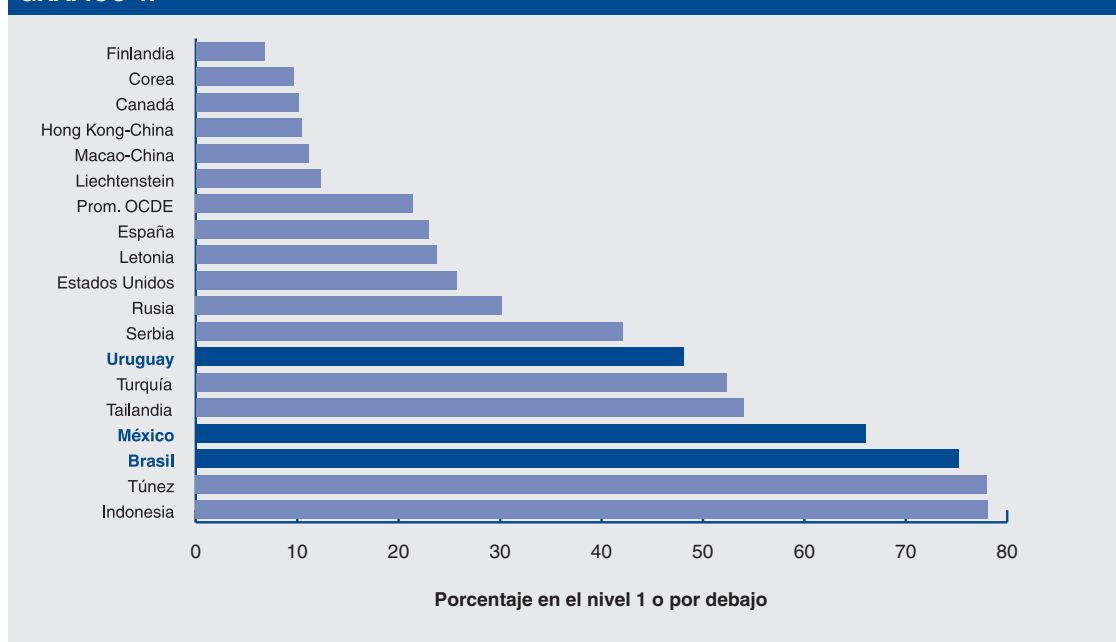
Esta combinación de indicadores inapropiados y la escasa responsabilidad por los resultados ha frenado significativamente el progreso. A continuación, describimos los problemas educacionales que aún persisten en América Latina.

El rendimiento en las pruebas sigue siendo bajo: D ↔

Los estudiantes tienen un bajo rendimiento en las pruebas internacionales. En las evaluaciones del Programme for International Student Assessment (PISA) de 2003, los estudiantes de 15 años de edad de los tres países latinoamericanos participantes (Brasil, México y Uruguay) obtuvieron puntajes cercanos al extremo inferior en lectura, matemáticas y ciencias entre los 41 países examinados. Más o menos la mitad de los estudiantes latinoamericanos tuvo serias dificultades para utilizar la lectura para ampliar sus conocimientos y habilidades. La mayoría (tres cuartos en Brasil, dos tercios en México y casi la mitad en Uruguay) no pudo aplicar en forma coherente las habilidades matemáticas básicas para explorar y comprender una situación de la vida diaria (Gráfico 1).

En el examen realizado por PISA anteriormente, los estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, México y

GRÁFICO 1:

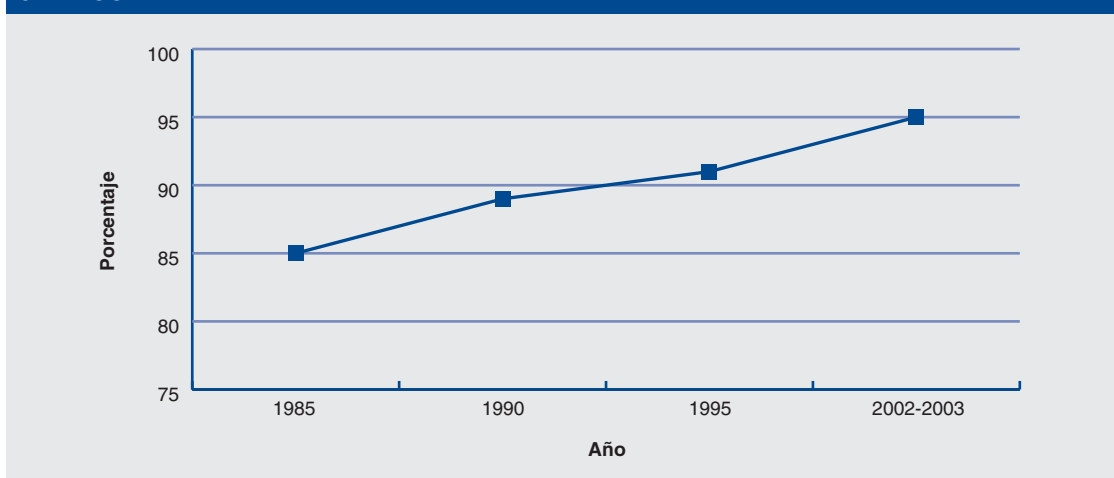


Matrícula neta en la educación primaria en América Latina, 1985–2003

Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de un año de la fecha señalada.

Fuente: Banco Mundial, *World Development Indicators 2005* y base de datos en línea de Edstats.

GRÁFICO 2:



Perú tuvieron un rendimiento igualmente bajo. En ambas pruebas, los países latinoamericanos obtuvieron puntajes muy inferiores a los de los países de Europa del Este con ingresos similares (**Cuadros A.5–A.7** del anexo).

A su vez, en otro estudio internacional de habilidades matemáticas y científicas (Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS) realizado en 2003 los estudiantes chilenos de octavo grado obtuvieron entre 50 y 70 puntos menos de lo esperado, considerando el ingreso per cápita de Chile, su nivel de desarrollo humano y su gasto en educación. Adicionalmente, los mejores estudiantes chilenos obtuvieron puntajes por debajo del promedio de los países con el mejor rendimiento a nivel mundial, como Singapur y Corea. Sólo el 25% superior obtuvo un puntaje similar al promedio de los países con niveles de desarrollo similar, tales como Rusia, Latvia y Malasia.

Las señales de mejoramiento no son claras. Los puntajes obtenidos por Brasil en matemáticas y ciencias en PISA mejoraron entre 2000 y 2003 (aunque sus puntajes en lectura no variaron), pero los de México bajaron. Los resultados obtenidos por Chile en el estudio TIMSS no cambiaron sustancialmente entre 1999 y 2003.

Los resultados en las pruebas nacionales de rendimiento académico son igualmente preocupantes.

En Colombia, sólo 1 entre 4 estudiantes de quinto grado y 1 entre 100 de noveno grado pueden combinar las operaciones matemáticas para resolver un problema de la vida diaria. En El Salvador, alrededor del 40–50% de los estudiantes de secundaria se ubican en el nivel más bajo de desempeño en lenguaje, ciencias y estudios sociales. En Perú, menos de 1 entre 10 estudiantes de sexto grado cumple con las expectativas para ese grado en lenguaje y matemáticas; además, la amplia mayoría de

los estudiantes de secundaria también exhibe un desempeño inferior a los niveles deseados. En Brasil el estudiante promedio de cuarto año de primaria evaluado en el 2003 no tiene la capacidad de sumar, restar, multiplicar, y dividir de manera consistente.

La mayoría de los países no sabe si el aprendizaje ha mejorado en el tiempo. Aquellos que sí pueden hacerlo —por ejemplo, Brasil y Chile— muestran poca variación, probablemente en parte porque la ampliación de las oportunidades de acceso al sistema escolar para los niños desfavorecidos tiende a producir un descenso de los puntajes promedio, debido a sus antecedentes de pobreza que no permitieron, entre otras cosas, cursar el preescolar, con lo que tendrían mejores posibilidades de aprendizaje.

La mayoría de los niños se matriculan en el sistema escolar: B ↑

La buena noticia es que la mayoría de los gobiernos ha tenido gran éxito en incorporar un número creciente de niños en el sistema escolar. Las tasas de matrícula han aumentado sostenidamente en todos los niveles por lo menos desde 1980 (**Cuadros A.2–A.3** del anexo). En preescolar éstas superan el promedio mundial y la mayoría de los países están próximos a lograr que todos los niños ingresen a primaria (**Gráfico 2**) aunque todavía permanecen bolsones de inescolaridad entre las poblaciones más pobres y las que residen en regiones apartadas o aisladas.

Este avance es muy significativo, pero aún queda mucho por hacer. En la mayoría de los países, las tasas de matrícula en preescolar y secundaria son más bajas que las de países con similares niveles de ingreso en otras regiones, y son particularmente inferiores a las que exhiben los tigres de Asia del Este. El 40% de los niños aún no se matricula en preescolar y el 35% de los jóvenes no lo hace en la secundaria (**Cuadros A.2–A.3** del anexo).

“La mayoría [de estudiantes] no pudo aplicar en forma coherente las habilidades matemáticas básicas a... una situación de la vida diaria.”

“...la mayoría de los gobiernos ha tenido gran éxito en incorporar un número creciente de niños en el sistema escolar.”

Años promedio de escolaridad de la fuerza laboral, por región, 1960 – 2000

Nota: La “fuerza laboral” se define como la población con 25 años de edad o más.

Fuente: Barro, Robert y Jong-Wha Lee, 2001.

Los trabajadores latinoamericanos siguen teniendo un nivel de escolaridad más bajo que sus contrapartes de Asia del Este y Europa del Este. Y la brecha con Asia del Este está creciendo (Gráfico 3). Un dato iluminador al respecto es el que proporciona un análisis reciente realizado por el Banco Mundial que muestra que los trabajadores latinoamericanos tienen casi 1,5 años menos de escolaridad que los de países con ingresos similares, en tanto que los trabajadores de los tigres de Asia del Este tienen casi un año más.

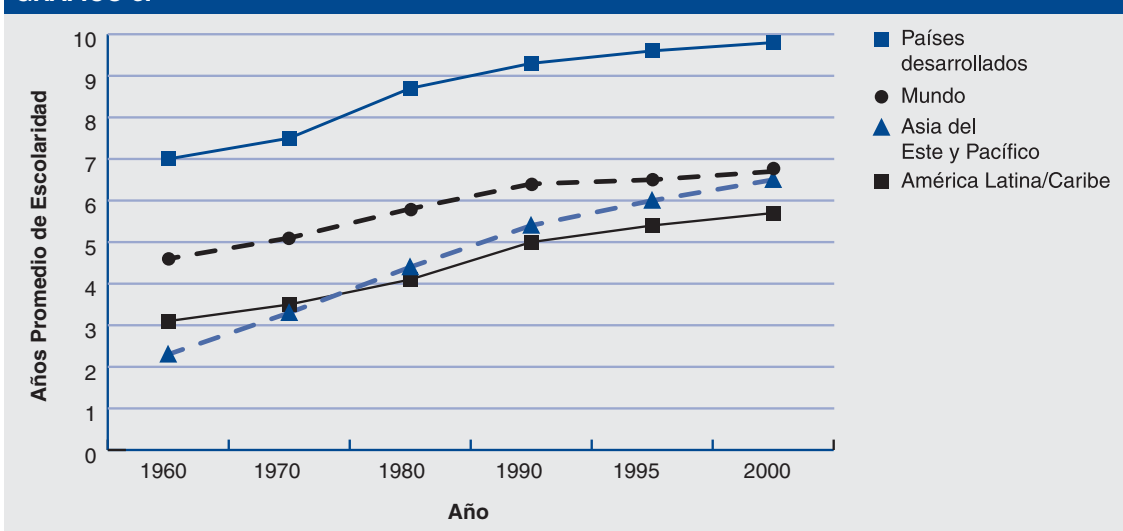
Los niños permanecen más tiempo en las escuelas, pero pocos terminan la educación secundaria: C ↑

En la actualidad, casi todos los niños de las zonas urbanas terminan la educación primaria y las tasas

de egreso totales siguen aumentando. Brasil ha tenido un progreso especialmente significativo, elevando la proporción de jóvenes rurales y urbanos con seis años de escolaridad en por lo menos 20 puntos porcentuales entre 1990 y 2002 (Cuadro A.4 del anexo). También Guatemala y El Salvador han mostrado importantes avances, especialmente a partir de 1995. Sin embargo, todavía más de 1 de cada 10 niños de la región no terminan la primaria (Gráfico 4).

Las tasas de culminación en las zonas rurales siguen siendo significativamente inferiores a las de las zonas urbanas. En los países con gran proporción de población rural, tales como Guatemala y Nicaragua, menos de la mitad de los jóvenes rurales terminan la primaria (Cuadro A.4 del anexo).

GRÁFICO 3:

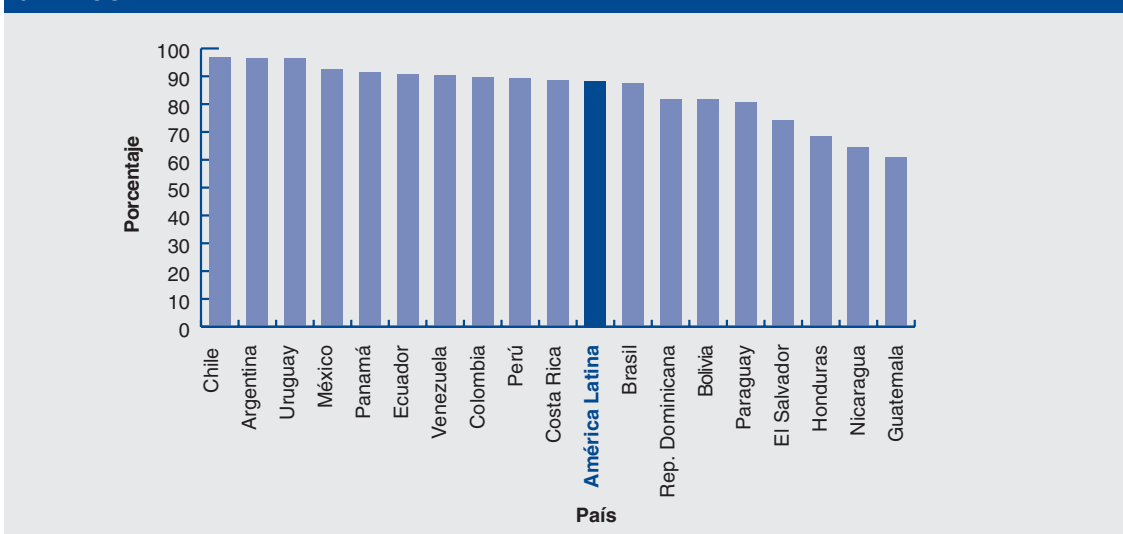


Egreso de la educación primaria entre la población de 15 a 19 años de edad, 2002

Nota: Los datos para Argentina y Uruguay corresponden únicamente a las zonas urbanas. La cifra para América Latina corresponde al promedio ponderado de los países. Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años de la fecha señalada.

Fuente: CEPAL 2005, Tabla III.1, pp. 89 - 90.

GRÁFICO 4:

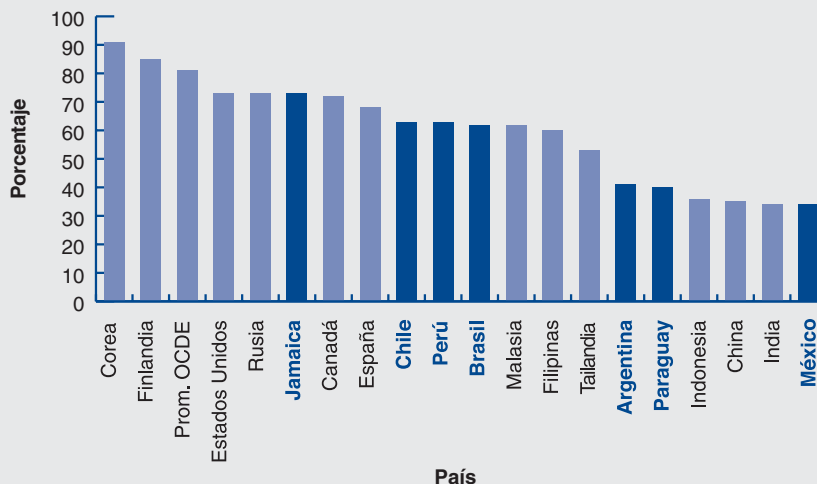


Egreso de la educación secundaria, 2002

Nota: Los datos corresponden a la proporción de egresados del segundo ciclo de secundaria por cada 100 personas en la edad normal de egreso de este nivel. Son para el año más reciente disponible, 2000 – 2002. Los datos de México pueden incluir alguna duplicidad en el recuento.

Fuente: OCDE, *Education at a Glance 2001 - 2004*.

GRÁFICO 5:



La repetición ha descendido, pero sigue siendo un problema. Las tasas de repetición en la primaria bajaron del 29% en 1988 al 11% en 2002, pero siguen siendo más del doble del promedio mundial (5,6 %) y muy superiores incluso al promedio de los países de bajos ingresos (6,7%). En secundaria, si bien la situación es concordante con las tendencias mundiales, la repetición sigue siendo considerablemente superior a la de países de Asia del Este como Indonesia, Vietnam y Filipinas.

Las tasas de culminación de la educación secundaria también son bajas, a juzgar por los pocos países que las informan. En la mayoría de los casos se encuentran en torno al 60% o menos (**Gráfico 5**). Argentina, Paraguay y México exhiben tasas inferiores a las de Malasia, Filipinas y Tailandia, cuyo producto interno bruto (PIB) per cápita es similar o inferior. En un mercado mundial que requiere trabajadores cada vez más y mejor preparados, el hecho de tener una proporción tan elevada de la población sin educación secundaria constituye un claro déficit.

La desigualdad continúa siendo persistente y generalizada: D ↔

La educación es uno de los activos más importantes que las personas poseen.

Lamentablemente, al no ofrecer una educación de calidad las escuelas públicas de América Latina siguen ampliando la brecha entre ricos y pobres.

Existe algún progreso. El porcentaje de personas de bajos ingresos que accede al sistema escolar es mayor que antes. En Brasil, por ejemplo, la matrícula entre el 20% más pobre de la población aumentó del 75% en 1992 al 93% en el 2001 (**Gráfico 6**). Brasil, Costa Rica, Ecuador, El Salvador y Venezuela han reducido las diferencias en la matrícula en la primaria entre los ricos y los pobres casi a la mitad desde 1990 (**Cuadro A.12** del anexo).

Sin embargo, los niños de las familias pobres siguen aprendiendo significativamente menos y abandonando el sistema escolar mucho antes que los niños de las familias de mejores niveles socioeconómicos.

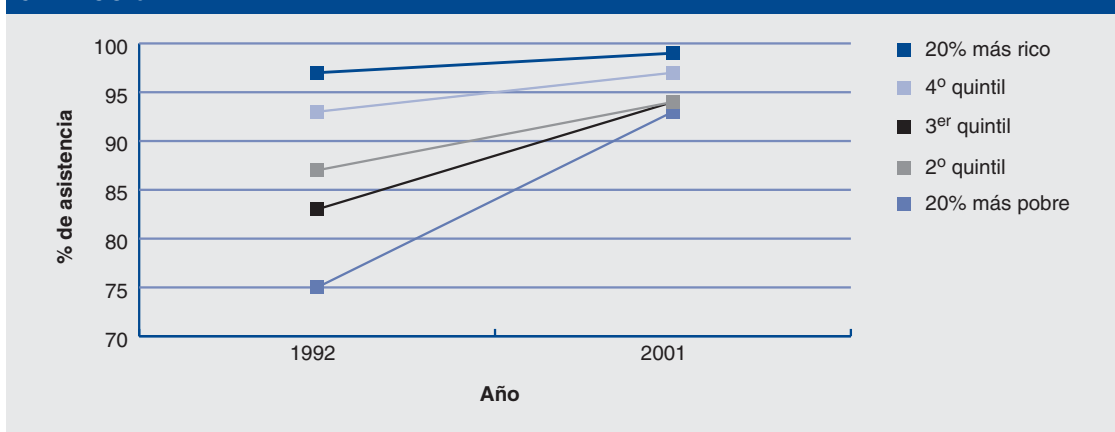
Por ejemplo, los niños pobres de Argentina, Brasil, Chile, México y Perú obtuvieron puntajes mucho más bajos en el examen de lectura de PISA 2000 que los niños de las familias más ricas (**Cuadro A.14** del anexo). En el examen de matemáticas de PISA 2003, los resultados de los estudiantes de las familias más pobres estuvieron casi dos niveles de competencia por debajo de los obtenidos por los de las familias de mayores ingresos (**Gráfico 7**). En Chile,

“...las escuelas públicas...siguen ampliando la brecha entre ricos y pobres.”

Tasas de asistencia escolar de Brasil, por niveles de ingreso, 1992–2001

Fuente: Souza, 2005, p. 214.

GRÁFICO 6:

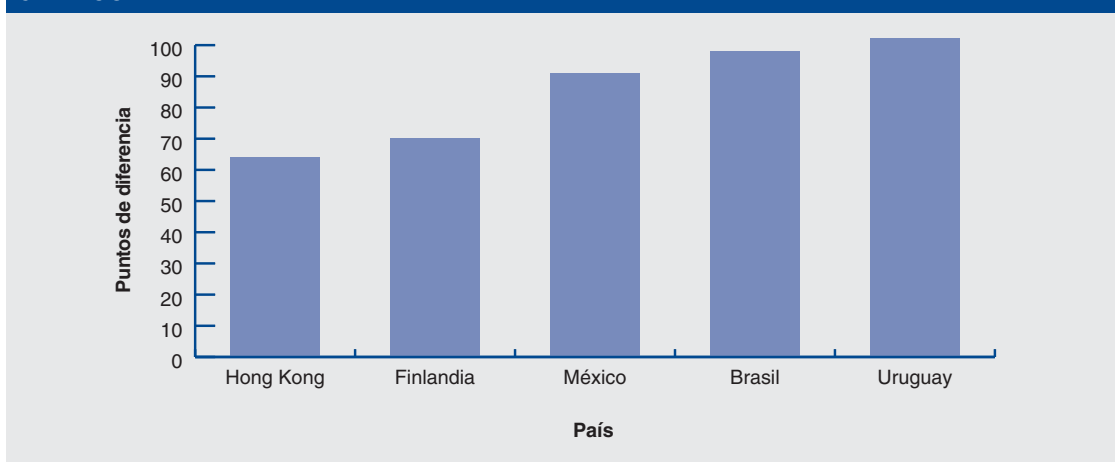


Brecha de puntajes promedio en matemáticas en PISA entre la cuarta parte más rica y la cuarta parte más pobre de los estudiantes, países seleccionados, 2003

Nota: Los datos muestran el número de puntos de diferencia entre los puntajes promedio obtenidos por los estudiantes de las cuartas partes superior e inferior del índice de nivel económico, social y cultural de PISA. Los datos incluyen a todos los países latinoamericanos participantes, además de los dos países de la OCDE con los más altos puntajes. Cada nivel de competencia abarca un rango de aproximadamente 60 puntos.

Fuente: Basado en datos de OCDE, 2004, *Learning*, Tabla 4.4, p. 399.

GRÁFICO 7:



los estudiantes de secundaria provenientes de familias de bajos ingresos obtuvieron, en promedio, 70 puntos menos en lenguaje y casi 100 puntos menos en matemáticas que los estudiantes de las familias de ingresos medio y alto en las evaluaciones nacionales realizadas en 2003, y la brecha no ha variado mucho a través del tiempo.

Los estudiantes pobres también abandonan el sistema escolar mucho antes que los estudiantes de familias de mayores ingresos y la diferencia en los niveles de educación parece estar aumentando. Con excepción de Jamaica, la quinta parte más rica de la población entre 21 y 30 años de edad tiene de cinco a siete años más de escolaridad que la quinta parte más pobre. En Bolivia, el promedio de escolaridad de la quinta parte más pobre de la población es de sólo 5,2 años, en contraste con

los 12,6 años de la quinta parte de ingresos más altos, lo que representa una diferencia de casi 7,5 años. En la mayoría de países la brecha ha permanecido igual o ha aumentado. El Salvador constituye una notoria excepción, puesto que entre 1995 y 2000 logró reducir la brecha entre los ricos y los pobres en más de dos años (**Gráfico 8**).

“Los niños indígenas y afrolatinos tienen menores probabilidades de terminar la educación primaria... así como de matricularse en la secundaria.”

Los niños de procedencia indígena y afrolatina reciben menos educación. Los niños indígenas y afrolatinos tienen menores probabilidades de terminar la educación primaria que los demás (Gráfico 9), así como de matricularse en la secundaria. También tienden a obtener puntajes inferiores a los de sus pares de raza blanca en las pruebas de rendimiento académico. Los estudiantes afrobrasileños, por ejemplo, obtienen peores puntajes que los blancos en los exámenes nacionales de rendimiento académico, incluso después de controlar el ingreso económico. En Ecuador, los puntajes de los estudiantes indígenas de quinto grado son inferiores en un 20% con respecto a los de los niños no indígenas, tanto en lenguaje como en matemáticas. Y en Perú, si bien el 35% de los estudiantes de cuarto grado de todo el país mostró un nivel “suficiente” de comprensión de lectura en las evaluaciones nacionales más recientes, sólo el 8% de los hablantes nativos de aymara y el 0,3% de los hablantes nativos de quechua alcanzaron dicho nivel.

La buena noticia es que las brechas raciales/étnicas parecen estar reduciéndose, por lo menos en términos de alfabetismo y matrícula en primaria. Prácticamente no hay brechas étnicas en la matrícula en la primaria en Perú y son reducidas en Ecuador. También hay

evidencia de una reducción de la desigualdad racial en la asistencia escolar en la educación primaria en Brasil.

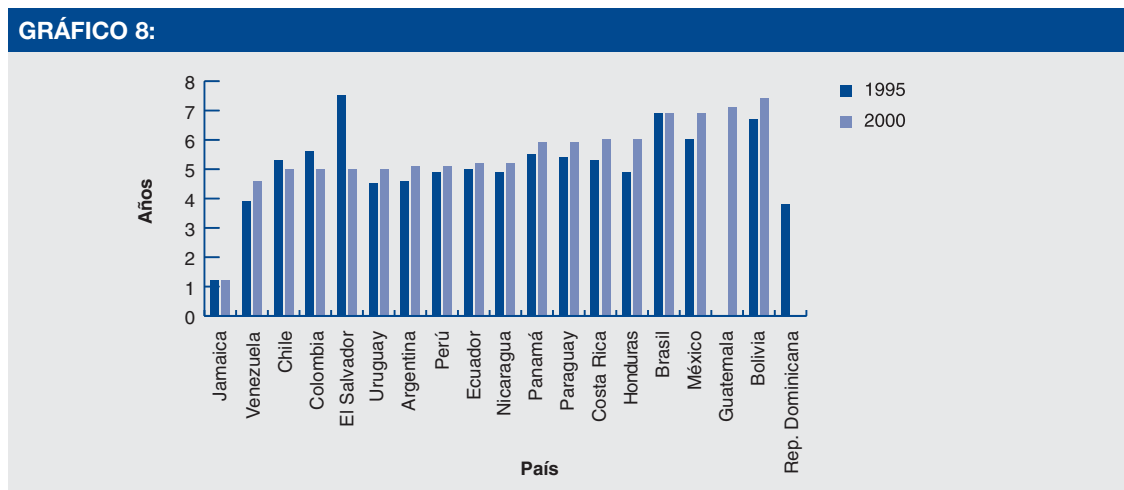
Las niñas tienen un desempeño bastante bueno.

Las tasas de niños y niñas que inician y terminan su escolaridad son similares en casi todos los países (Cuadros A.15–A.18 del anexo). Y, en algunos países, las niñas presentan mejores resultados. También son parecidos los niveles de rendimiento académico de las niñas y los niños en las evaluaciones internacionales. Por ejemplo, el examen PISA 2003 muestra que las niñas latinoamericanas obtienen entre 20 y 40 puntos más que los niños en lectura y alrededor de 11 a 16 puntos menos en matemáticas; en ciencias los desempeños de ambos sexos son estadísticamente equivalentes. En PISA 2000 también puede observarse que, en general, las niñas tienen un mejor rendimiento en lectura y resultados estadísticamente similares en matemáticas y ciencias. Los resultados de las evaluaciones nacionales en diversos países muestran tendencias similares. Sin embargo, la notoria excepción es el caso de las niñas indígenas, que se encuentran rezagadas en comparación con los niños en casi todos los indicadores.

Diferencia en el promedio de años de escolaridad entre el 20% más rico y el 20% más pobre de la población entre 21 y 30 años de edad, 1995 y 2000

Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años de la fecha señalada.

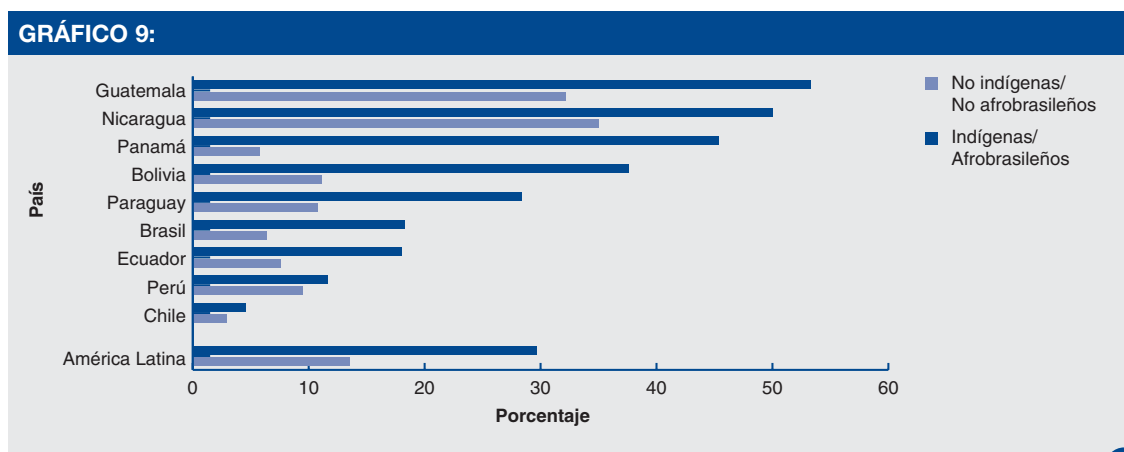
Fuente: Basado en datos del Banco Mundial, 2004, *Inequality*, Tabla A.23, p.308.



Población entre 15 y 19 años de edad que no ha terminado la educación primaria, por grupo étnico o racial, 2002

Nota: La cifra para América Latina corresponde al promedio simple de los países. Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años de la fecha señalada.

Fuente: CEPAL, 2005, *Figura III.7*, p. 94



II. REFORMAS PROMISORIAS, RESULTADOS VARIABLES

Muchos gobiernos están realizando esfuerzos serios y sostenidos por mejorar sus escuelas. A través de sucesivas Cumbres de las Américas se han comprometido a universalizar el acceso a una educación básica de calidad para el año 2010. Muchos orientan la implementación de sus políticas en las cuatro áreas prioritarias que definimos hace varios años:

- Establecer estándares educativos y medir el avance en su cumplimiento.
- Otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por ella.

- 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 que sirven.
- Aumentar la inversión por alumno en la educación básica.

Lamentablemente el progreso ha sido desigual y los países han tenido un éxito limitado en el logro de los niveles de calidad, equidad y eficiencia deseados en sus escuelas.

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

Estándares: **D** ↑

Varios países están avanzando en la definición de lo que esperan que los estudiantes sepan y sean capaces de hacer. Sin embargo, hasta ahora ningún país ha establecido, difundido e implementado cabalmente estándares educativos nacionales. Entre los avances prometedores en esta área se encuentran los siguientes:

- Colombia ha definido estándares de contenido en cinco asignaturas, además de condiciones mínimas para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, incluyendo la duración del año escolar, el número de alumnos por maestro, los materiales didácticos y la construcción de escuelas.
- Chile ha comenzado a desarrollar estándares de aprendizaje que definen los niveles de rendimiento aceptables (e insuficientes). Espera armonizar sus evaluaciones nacionales con estos estándares a comienzos del 2006.
- Algunos gobiernos de estados brasileños y mexicanos han utilizado los currículos nacionales para desarrollar expectativas de aprendizaje más claras y bien ejemplificadas a nivel de los estados.
- Recientemente, Argentina comenzó a desarrollar Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, áreas prioritarias del currículum nacional en lenguaje, matemáticas, estudios sociales y ciencias para Kinder a 12° grado.
- En Honduras se está llevando a cabo una iniciativa seria destinada al desarrollo de estándares para Kinder a 12° grado en matemáticas y lenguaje y a la armonización de las evaluaciones de rendimiento académico con estos estándares. Ya se han concluido los estándares para Kinder a 6° grado.
- Nicaragua ha tomado medidas para continuar el desarrollo e implementación de algunos de los estándares de contenido para la educación primaria desarrollados por el consorcio de

ministros de educación centroamericanos a finales de la década de los noventa.

Los avances descritos anteriormente son importantes; sin embargo, el concepto de estándares educacionales aún no ha sido adoptado cabalmente en América Latina. En general, a los maestros se les entrega un currículum que especifica los temas que deben cubrir. En la mayoría de casos, sin embargo, los currículos nacionales son más bien una guía sobre los contenidos que un compromiso con el logro de niveles de aprendizaje mínimos. No especifican qué constituye un desempeño excelente, bueno, aceptable o inaceptable en cualquier materia. Tampoco están formulados en términos fácilmente medibles.

La mayoría de los países carece de objetivos claros y medibles para los estudiantes y las escuelas; tampoco cuentan con mecanismos para el monitoreo del progreso de estos objetivos. Ninguno ha armonizado todavía los estándares nacionales con el resto del sistema educativo (por ejemplo, la formación docente, los planes de estudio, los textos escolares, las evaluaciones y las programaciones presupuestarias). Los estándares no han sido mencionados explícitamente entre los objetivos educacionales derivados de las diversas Cumbres de las Américas.

La falta de estándares tiene graves consecuencias para el progreso educativo. Estos establecen los principales objetivos que las escuelas deben lograr. Al delinear una clara visión de lo que se quiere y se espera de las escuelas y al hacerla pública, los estándares permiten que la sociedad se cerciore de que su país está entregando un nivel de calidad mínimo a todos los estudiantes del sistema. Países que no han especificado lo que desean de sus escuelas tienen pocas probabilidades de obtenerlo.

“Países que no han especificado lo que desean de sus escuelas tienen pocas probabilidades de obtenerlo.”

“...sólo una minoría de los países latinoamericanos ha participado en una prueba de rendimiento académico a nivel mundial.”

Evaluaciones: C ↑

Los sistemas nacionales de evaluación se han fortalecido. Casi todos los países del hemisferio han desarrollado evaluaciones nacionales para medir el indicador más importante del éxito de la educación: el aprendizaje de los estudiantes. Además, muchos países están trabajando para mejorar sus evaluaciones. Por ejemplo:

- Nicaragua realizó su primera evaluación nacional de alumnos de tercero y sexto grado en 2002.
- Actualmente, las leyes colombianas exigen que todos los estudiantes de quinto y noveno grado sean evaluados en lenguaje, matemáticas, ciencias y educación ciudadana cada tres años. Estas evaluaciones complementan el examen de egreso de la educación secundaria que se realiza regularmente en Colombia.
- Actualmente Costa Rica, República Dominicana y El Salvador, entre otros países, administran pruebas de rendimiento académico a todos los estudiantes al término de la educación secundaria. En Costa Rica y República Dominicana estos exámenes representan una porción de la nota final de los alumnos.
- En 2006 El Salvador comenzará a evaluar a todos los alumnos de tercero, sexto y noveno grados en lenguaje y matemáticas.
- Cerca de doce estados de Brasil evalúan a todos los alumnos en los principales grados, en lugar de evaluar sólo a una muestra.
- Los países están mejorando gradualmente su experiencia técnica y prestando mayor atención a la difusión y utilización de los resultados de las evaluaciones para mejorar la educación. Perú es un buen ejemplo.

Un mayor número de países está participando en evaluaciones internacionales. Ocho países latinoamericanos han participado en una o más evaluaciones de alcance global (**Cuadro A.11** del anexo).

- Chile participó en el examen TIMSS 2003 y Brasil, México y Uruguay lo hicieron en el examen PISA 2003.
- Argentina, Belice, Colombia y Perú también han participado en evaluaciones de alcance global. Varios países participan en diversas evaluaciones.
- Otros tres países han manifestado su disposición para participar en el futuro cercano (Trinidad y Tobago en el estudio internacional de lectura [Progress in International Reading Literacy Study- PIRLS] en 2006, y El Salvador y Honduras en TIMSS 2007). Panamá también ha anunciado que prontamente participará en una prueba de alcance global, a pesar de que no ha especificado en cuál.
- Debido a que algunos países continúan participando en evaluaciones realizadas en años anteriores (por ejemplo, Chile en el TIMSS y Brasil y México en PISA), actualmente la región cuenta con alguna información que permitirá realizar comparaciones a través del tiempo.

- A nivel regional, la oficina de la UNESCO para América Latina prevé el seguimiento a su prueba de habilidades matemáticas y de lenguaje en la primaria realizada en 1997, a través de una segunda ronda de evaluación en el período 2005 – 2006, en la que participarán por lo menos 17 países.

Aquellos países que han participado en evaluaciones internacionales merecen ser reconocidos por haberlo hecho y por el compromiso con la educación que está implícito en su participación. No obstante, sólo una minoría de los países latinoamericanos ha participado en una prueba de rendimiento académico a nivel mundial.

Los sistemas de evaluación siguen enfrentando importantes obstáculos. Entre estos, se incluyen los siguientes:

- **falta de claridad** con respecto a los objetivos previstos y al uso de la información que proveen las evaluaciones;
- **poco personal técnico y profesional** capacitado en el manejo de evaluaciones y mediciones;
- **capacidad limitada de realizar comparaciones** entre países y a través de tiempo (aún cuando algunos países han progresado en este campo);
- **falta de compromiso financiero nacional** — en algunos países los sistemas de evaluación dependen fuertemente del financiamiento externo;
- **deficiencias en la divulgación de resultados** — es común que la información no llegue a las personas que pueden utilizarla (estudiantes, padres, empleadores, maestros, autoridades responsables de las políticas) de manera oportuna y accesible. (Brasil, Chile, Colombia y Perú han realizado un progreso especialmente notable en este campo); y
- **falta de una cultura de evaluación**—incluyendo una baja demanda por la información de las evaluaciones, tanto por parte de la opinión pública como de las escuelas, poca comprensión acerca de lo que los exámenes pueden informar y cuándo pueden hacerlo, y debilidad en la integración de las evaluaciones con el resto del sistema educacional.

Adicionalmente, aún persiste la resistencia de los educadores a las evaluaciones estandarizadas externas, a pesar de que ésta ha mermado en los últimos años.

Las estadísticas y programas de investigación educacionales nacionales son deficientes. Pocos países han desarrollado sistemas estadísticos sólidos que monitoreen tanto los insumos como los productos. Son menos aún los que financian investigaciones aplicadas destinadas a mejorar las políticas. Los especialistas y consultores en políticas locales que pueden identificar los problemas y sugerir soluciones escasean (en el **Recuadro 1** se resumen los problemas y progresos recientes en esta área).

RECUADRO 1 - Recopilación de información sobre los sistemas escolares en América Latina

Varios países han trabajado en el mejoramiento de la información que recopilan sobre sus escuelas, fortaleciendo los sistemas de recolección de datos estadísticos y mejorando el uso que se da a los mismos. Argentina, Brasil, Chile, Jamaica, México, Paraguay, Perú y Uruguay participan en el Programa de Indicadores Mundiales de Educación de la OCDE, que ha utilizado los indicadores y la metodología de la OCDE en 16 países en desarrollo. El Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE), dirigido actualmente por México y que cuenta con la cooperación de la Oficina Regional para América Latina de la UNESCO, también está trabajando con el fin de mejorar la calidad y comparabilidad de los datos educacionales en conjunto con las actividades de la Cumbre de las Américas. Varios países, incluyendo a Brasil, también han implementado importantes iniciativas destinadas a mejorar sus estadísticas educativas nacionales.

A pesar de estos avances, las estadísticas educativas continúan siendo de baja calidad y enfrentan graves restricciones de comparabilidad, coherencia y precisión. Por lo general, se asigna baja prioridad a los mejoramientos, considerando las enormes sumas de dinero que se gastan en la educación y las escuelas. Son escasas las medidas básicas de calidad y equidad, al igual que la información sobre los docentes—cuáles son sus remuneraciones, si están enseñando efectivamente, qué es lo que están enseñando y sus antecedentes en cuanto a capacitación—y con respecto al número de días de clases realmente recibidos/impartidos en un año lectivo. Encuestas de hogares regulares, más profundas, más confiables y comparables ayudarían a entregar información valiosa, especialmente en lo que se refiere a la equidad.

La información sistemática con respecto a los vínculos entre la educación y otros sectores (por ejemplo, las habilidades que requiere la fuerza laboral, la mayor participación de la comunidad, la responsabilidad cívica, la no violencia, la estabilidad familiar) es escasa y se realizan pocas mediciones de lo que ocurre realmente en el aula. Las investigaciones que se están desarrollando en todas estas áreas pueden ayudar a profundizar nuestra comprensión del rol de la educación en los procesos de desarrollo nacional.

Fuente: Elaboración propia.

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

Los países han continuado delegando autoridad a los niveles de decisión local pero raramente llega a la escuela. Por ejemplo, Argentina, Colombia y México han transferido recursos y la autoridad desde un ministerio de educación centralizado a niveles subnacionales. En cambio, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y varios estados de Brasil han delegado en las comunidades diversos grados de autoridad sobre la educación que reciben sus niños.

Varios países están trabajando para involucrar a los padres en el monitoreo de la calidad de sus escuelas, además de ayudar en funciones administrativas. Por ejemplo, Chile informa pública y ampliamente los resultados de cada escuela en las evaluaciones nacionales para ayudar a los padres a seleccionar y evaluar aquellas a las que asisten sus hijos. Otros países, entre ellos Colombia, también divulgan a la opinión pública los resultados de las escuelas en las evaluaciones a través de Internet. El estado de Paraná, en Brasil, elaboró informes de progreso educativo detallados a nivel de las escuelas en 2001 y 2002 y desarrolló programas de extensión de amplio alcance para capacitar a los padres para su uso¹. Unos pocos países centroamericanos han desarrollado experimentos a pequeña escala en el área de las auto-evaluaciones escolares, con el fin de involucrar a los padres en la evaluación y monitoreo de los problemas de las escuelas. Otros están descubriendo que la participación eficaz de los padres en la administración de las escuelas también ayuda a monitorear la prestación de los servicios (entre ellos, la asistencia de los docentes), particularmente en zonas alejadas.

Desde otro ángulo, algunos países también están diversificando la forma de financiación de la educación con fon-

dos públicos. El sistema de vouchers en Chile permite que los padres y los estudiantes puedan escoger si desean enviar a sus hijos a una escuela pública tradicional o a una escuela privada con financiamiento público. El gobierno de Bogotá, Colombia, ha contratado escuelas privadas prestigiosas para administrar “colegios en concesión”, otorgándoles autonomía académica y administrativa a cambio de la entrega de una educación de alta calidad a los más pobres.

Las escuelas y las comunidades aún no pueden tomar decisiones claves. La mayoría de las escuelas no puede seleccionar, contratar y administrar su propio personal ni decidir cómo asignar el presupuesto (Cuadro 1). Los maestros suelen tener una autonomía limitada para innovar en sus aulas y escasamente participan en la gestión de las escuelas. Los padres y las comunidades tienen poco que decir sobre la forma en que se manejan las escuelas al nivel local. Varios factores limitan el alcance de las iniciativas de autonomía escolar en la región:

- *Muchas reformas operan fuera del sistema regular.* A pesar de que se están expandiendo los programas de escuelas autónomas en países como El Salvador, Guatemala y Honduras, suelen estar limitados a unas pocas escuelas o zonas seleccionadas, usualmente aquellas que están menos vinculadas a las normas y regulaciones del sistema regular.
- *La implementación ha sido parcial o lenta.* El rezago se debe en gran medida a una falta de confianza en las escuelas y en sus habilidades. Las debilidades institucionales y obstáculos políticos también obstaculizan las reformas.

“Los padres y las comunidades tienen poco que decir sobre la forma en que se manejan las escuelas al nivel local.”

¹ Este programa fue discontinuado por la nueva administración.

CUADRO 1: Nivel de toma de decisiones en las escuelas públicas primarias y secundarias, 2004

	Contratación/ Despido de los maestros	Contratación/ Despido de los directores	Promociones docentes	Sueldos	Presupuesto y uso de los recursos	Mantenimiento	Libros	Organización y horarios de clases	Currículo
Argentina	Provincial	Provincial	Provincial	Provincial	Nacional, provincial	Provincial	Provincial		Nacional, provincial
Bolivia	Municipal, departamental		Municipal, departamental	Nacional		Municipal, departamental			Municipal, departamen- tal, nacional
Brasil	Municipal, estatal	Municipal, estatal	Municipal, estatal	Municipal, estatal		Municipal, escolar			Estatal, nacional
Chile	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal, nacional		Municipal	Municipal		
Colombia	Departa- mental, municipal	Departa- mental, municipal	Departa- mental, municipal	Nacional	Nacional, departament- al, municipal	Municipal	Municipal	Escolar	Escolar
Costa Rica	Nacional	Nacional		Nacional	Nacional	Nacional	Padres		
Ecuador	Nacional, escolar (CEM, Redes Amigas)	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional, escolar	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional, las escuelas pueden adaptarlo
El Salvador	Departa- mental, escolar (EDUCO)	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional, escolar	Escolar	Nacional	Escolar	Nacional
Guatemala	Nacional, municipal, padres (PRONADE)	Nacional	Nacional	Nacional, municipal	Nacional	Nacional, municipal, padres	Nacional	Nacional, padres	Nacional
Honduras	Nacional, departament- al, escolar (PROHECO)	Departa- mental	Nacional	Nacional	Nacional, departamental	Nacional, municipal, escolar	Nacional	Nacional, departamental, escolar	Nacional
Jamaica	Escolar, nacional	Escolar, nacional	Escolar, nacional	Nacional	Nacional	Escolar, nacional	Nacional	Escolar	Nacional
México	Estatal, nacional	Estatal	Estatal, nacional	Estatal	Organismo nacional	Estatal	Estatal, nacional		Nacional
Nicaragua	Municipal, consejo escolar	Municipal, consejo escolar	Departament- al, municipal, consejo escolar	Nacional, consejo escolar	Nacional, consejo escolar		Nacional, consejo escolar	Nacional, consejo escolar	Nacional, consejo escolar
Panamá	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional, escolar	Nacional	Escolar, municipal	Nacional
Perú	Nacional, organización intermedia		Nacional, organización intermedia	Nacional, organización intermedia	Nacional, organización intermedia, escolar, padres		Nacional, escolar	Nacional, escolar	Nacional, escolar
República Dominicana	Nacional, con insumos de las regiones, distritos y escuelas	Nacional, con insumos de las regiones, distritos y escuelas	Nacional	Nacional	Nacional, con insumos de las regiones y distritos	Regional, distrital, escolar	Nacional	Escolar	Nacional
Venezuela	Nacional, estatal	Nacional	Nacional, estatal	Nacional, estatal	Nacional, estatal	Nacional	Nacional		

Nota: Las siglas entre paréntesis se refieren a los programas nacionales en los cuales las escuelas y los padres pueden tomar decisiones sobre la contratación y despido de los maestros. Sólo las escuelas que son parte de estos programas ejercen este tipo de autoridad.

Fuente: *Elaboración propia, basado en Kaufman y Nelson, 2004; Grindle, 2004; Jamaican Task Force on Educational Reform, 2004; e informes de progreso educativo de PREAL.*

“[El Estado] ... necesita pasar de ser un simple proveedor de educación con funciones centralizadas a ser quién coordina las acciones de una multiplicidad de actores...”

- *Los recursos son escasos.* Las reformas basadas en la autonomía escolar han dependido fuertemente de recursos externos, técnicos y financieros. Generalmente, al concluir el apoyo internacional, muchos gobiernos no son capaces de proveer recursos del presupuesto nacional para mantener o ampliar los programas. Esta insuficiencia de recursos y otros apoyos necesarios para las escuelas no permiten garantizar que ellas puedan asumir mayores responsabilidades derivadas del aumento de la autonomía.

Las escuelas que carecen de autoridad y recursos no pueden ser socios eficaces en el mejoramiento de la educación.

Una descentralización exitosa requiere una adecuada combinación entre participación local y un estado inteligente.

Por una parte, se sabe que el aumento del control local puede mejorar la gestión de las escuelas (**Recuadro 2**) e incluso estimular el aprendizaje. Por ejemplo:

- Estudios preliminares realizados en Nicaragua muestran el mejoramiento de los puntajes en matemáticas en muchas escuelas autónomas.
- En Comayagua, Honduras, la participación de los padres se asoció al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes en matemáticas y lenguaje.
- En Argentina, los resultados de las pruebas mejoraron en las escuelas autónomas de las zonas pobres.
- Un análisis reciente de los resultados del estudio TIMSS mostraron que en los países en los cuales las escuelas tienen mayor autonomía en la administración del personal, la planificación, la elección de los métodos pedagógicos y las decisiones con respecto a la utilización de los recursos, los estudiantes obtuvieron resultados significativamente mejores en ciencias. Los resultados iniciales de PISA 2003 sugieren conclusiones similares en el caso de las matemáticas.

Por otra parte, también sabemos que sin una supervisión inteligente por parte del Estado, el poner un mayor grado de control en manos de las escuelas puede aumentar las desigualdades, fomentar la corrupción o politizar indebidamente el proceso educativo. Las autoridades locales no son perfectas y suelen carecer de la visión y los recursos necesarios para entregar una buena educación para todos.

En consecuencia, la función del Estado es crucial. Pero éste necesita pasar de ser un simple proveedor de educación con funciones centralizadas a ser quien coordina las acciones de una multiplicidad de actores (incluyendo los gobiernos provinciales y municipales) a través de un sistema de regulaciones, niveles de referencia e incentivos. Debe entregar una visión,

RECUADRO 2 - Beneficios derivados del aumento de la participación de las escuelas y la comunidad en la gestión de las escuelas

- **Mejora la capacidad para retener a los alumnos en la escuela**
- **Mejora la asistencia a clases de maestros y de alumnos.**
- **Aumenta la participación y contribución de los padres a la educación**
- **Permite mayor cohesión interna y aumenta la eficiencia en las escuelas**
- **Permite establecer vínculos más fuertes entre escuelas y comunidades**
- **Facilita una mejor rendición de cuentas y prácticas democráticas de manejo escolar a medida que los padres aprenden a articular sus preocupaciones cuando los maestros y autoridades locales no cumplen con sus responsabilidades**

establecer estándares, proveer fondos, compensar las desigualdades, promover la innovación, evaluar el desempeño y supervisar la gestión escolar. También debe responsabilizar a las escuelas por el cumplimiento de los objetivos y por una buena administración al tiempo que regula y evalúa sus propias obligaciones.

No existe un modelo exitoso o único para hacer lo anterior. Al contrario, diferentes modelos pueden ser apropiados en diferentes situaciones. En términos generales, los países requieren un Estado central inteligente que:

- *esté firmemente comprometido* con la entrega de educación pública de calidad sostenida en el tiempo;
- *especifique claramente* lo que se espera que logren las escuelas;
- *supervise el desempeño* de estudiantes, maestros, y escuelas y de seguimiento a las políticas para garantizar el cumplimiento de los objetivos y realizar los cambios necesarios;
- *difunda ampliamente la información* con respecto al desempeño de las escuelas;
- *fomente la equidad* a través de la asignación de fondos dirigidos a quienes más los necesitan;
- *proporcione recursos*, incluyendo dinero, capacitación e incentivos para ayudar a las escuelas a cumplir sus objetivos y
- *se responsabilice* ante los padres, los empleadores y la sociedad en general por la entrega de una educación de calidad para todos.

En resumen, la autonomía debe estar asociada a la rendición de cuentas y responsabilidad por los resultados. Las escuelas deben tener la autoridad para tomar las decisiones con respecto a las tareas relacionadas con su propia operación, pero deben seguir siendo responsables por el logro de los objetivos de aprendizaje.

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

“...la introducción de cambios en [la formación y perfeccionamiento de los docentes] es relativamente fácil, comparada con la modificación de la gestión y los incentivos que desafían intereses creados.”

En este campo el progreso ha sido menor y los países enfrentan los mayores desafíos. La formación, compensación y dirigencia que reciben los maestros continúa siendo inadecuada, lo que dificulta enormemente la realización de un buen trabajo profesional.

Para resolver este problema, los gobiernos se han orientado principalmente al mejoramiento de la formación y el perfeccionamiento docente, dejando de lado otros factores importantes, tales como la gestión y los incentivos. Esto se explica, en parte, porque la introducción de cambios en estos sistemas es relativamente fácil, comparada con la modificación de la gestión y los incentivos que desafían poderosos intereses creados. Como resultado, en palabras de un analista, “los sistemas de contratación, capacitación, asignación, supervisión y monitoreo de los maestros están mal diseñados en casi todos los aspectos.”²

La formación es deficiente. Sólo alrededor de las tres cuartas partes de los maestros de primaria de América Latina cuentan con la formación mínima que su país requiere. Esta cifra es muy inferior a los promedios mundiales y los de Asia del Este (**Gráfico 10**). El déficit deriva, en parte, de una rápida expansión de las matrículas, pero también sugiere importantes brechas en la formación docente, sin mencionar la amplia variación en la calidad de la misma.

Los niños pobres, que son quienes más necesitan de maestros de buena calidad, tienen las menores

probabilidades de tenerlos. Los estados del noreste de Brasil, una zona con un alto índice de pobreza, por ejemplo, tienen las proporciones más bajas de maestros calificados. En Bolivia, los maestros rurales tienen dos veces más posibilidades que los urbanos de carecer de una formación completa; además, tienen mayores probabilidades de abandonar la docencia.

Adicionalmente, son escasos los maestros que se destacaron como las personas más talentosas de su generación. Muchos tuvieron peores resultados académicos que sus pares y escogieron la docencia no por verdadera vocación, sino como la última opción para entrar a la educación superior. Chile, en Sudamérica, y Guatemala en Centroamérica parecen ser excepciones al caso. Esto puede explicarse por la política de estímulos diseñada en Chile para captar jóvenes talentosos para la profesión y por la estructura de salarios en Guatemala, relativamente mejor a la de otros países del Área Centroamericana.

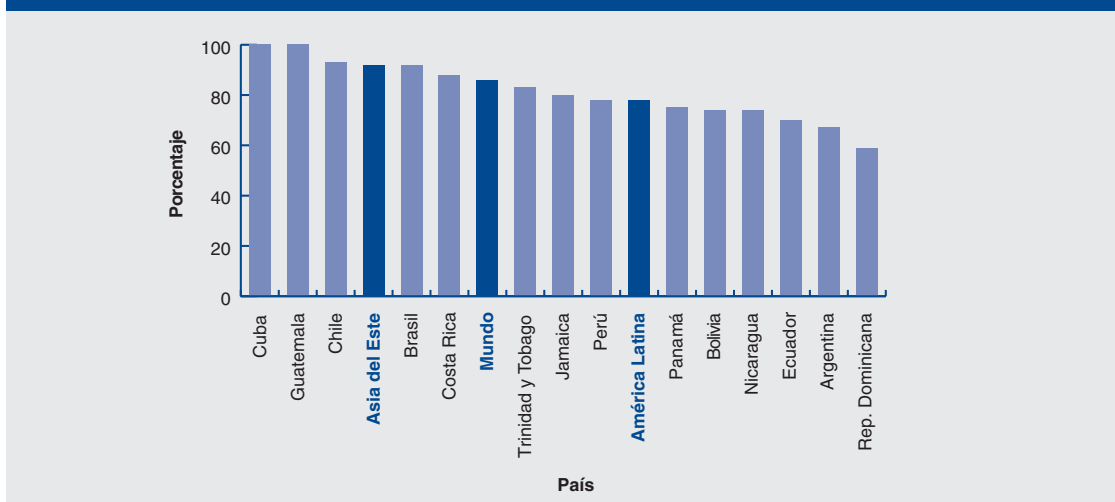
Son varios los países que han tomado medidas destinadas a mejorar los programas de formación inicial y perfeccionamiento docente (**Recuadro 3**). En los países centroamericanos existe una tendencia a trasladar a las universidades la formación docente impartida a nivel secundario. Otras naciones están fomentando las comunidades de aprendizaje profesional, que permiten que los maestros puedan aprender unos de otros tanto en su propia escuela como entre diferentes escuelas. Otros están desarrollando cursos intensivos de perfeccionamiento que incorporan estrategias de aprendizaje activo y

Porcentaje de maestros de educación primaria que cuentan con la formación mínima requerida, 2002–2003

Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de un año de la fecha señalada.

Fuentes: Banco Mundial, *World Development Indicators 2004 y 2005*; UNESCO, *Global Education Digest 2004*.

GRÁFICO 10:



² L. Pritchett, “Towards a New Consensus for Addressing the Global Challenge of the Lack of Education,” 2004, www.copenhagenconsensus.com/Files/Filer/CC/Papers/Education_230404.pdf.

“La mayoría de los docentes del sector público no se responsabiliza por los resultados y no reporta ni ante la opinión pública, ni los padres, directores o autoridades de gobierno.”

RECUADRO 3 - Innovaciones en el área de la formación docente

Reconociendo las deficiencias de los programas de formación docente existentes, varios países están trabajando con el objetivo de mejorarlos. A continuación presentamos dos prácticas innovadoras en la región.

ESTIPAC- México

El programa ESTIPAC del Centro Rural de Educación Superior ofrece formación docente a estudiantes de las zonas rurales que luego regresarán como docentes a sus comunidades de origen. Los estudiantes provienen de todo el país y alrededor del 20% tiene ascendencia indígena. El programa tiene sede en Jalisco y es apoyado con aportes privados. El centro ha ofrecido programas académicos de nivel superior para docentes rurales de educación primaria y secundaria durante más de 20 años. Los alumnos de este programa desarrollan estrategias para enfrentar las dificultades de la vida rural que afectan a sus estudiantes. El programa también desarrolla habilidades académicas pedagógicas y de liderazgo para el desarrollo económico y comunitario en zonas rurales.

Nuevo modelo de formación docente en América Central

Este proyecto, iniciado en el 2005, busca establecer un modelo subregional común para la formación inicial, el perfeccionamiento y la evaluación docente en función de estándares comunes. El proyecto, que es una iniciativa conjunta de la Organización de Estados Americanos y el Ministerio de Educación de El Salvador, pretende crear un núcleo de docentes calificados y eficaces en diferentes asignaturas, en concordancia con las políticas de mejoramiento de la educación de los seis países centroamericanos participantes. A través de foros en línea, publicaciones y seminarios regionales, el proyecto brindará oportunidades para compartir las mejores prácticas en la región y el perfeccionamiento profesional continuo.

Fuente: Vaillant, 2004 y http://www.edured.gob.sv/formaciondocente/Pagina_Principal.asp. Para más innovaciones en el área de la capacitación, véase Andraca, 2003.

seguimiento en el aula, junto con la utilización de alternativas de aprendizaje a distancia, para llegar tanto a los actuales como a los futuros maestros de las zonas rurales.

A pesar de estos esfuerzos, que sin duda son muy significativos, la formación docente en general continúa enfatizando la teoría sobre la práctica y suele estar desvinculada de las necesidades del aula y el currículo. Sólo unos pocos países acreditan las escuelas de pedagogía o evalúan a sus graduados como una condición para su vinculación laboral.

El perfeccionamiento docente tiende a ser una experiencia esporádica, en pequeña escala y aislada, en lugar de constituir un proceso continuo de fortalecimiento de las habilidades y conocimientos profesionales que se están aplicando en el aula. Hasta el momento hay poca evidencia de que la capacitación o las credenciales docentes tengan un impacto significativo en el desempeño de los maestros o en el aprendizaje de los estudiantes.

La gestión ha empeorado. La mayoría de los docentes del sector público no se responsabiliza por los resultados y no reporta ni ante la opinión pública, ni los padres, directores o autoridades de gobierno. Los sueldos no están vinculados al desempeño en prácticamente ningún país. El despido de un maestro debido a su mal desempeño profesional es casi imposible. Rara vez se recompensa la excelencia pedagógica y, por lo general, ésta ni siquiera se reconoce. Es raro que los maestros reciban el apoyo necesario para diagnosticar sus problemas y perfeccionar sus habilidades.

La remuneración no está relacionada con el desempeño. Pareciera que los docentes de la mayoría de los países reciben remuneraciones similares a las de los demás trabajadores con niveles de educación y experiencia parecidos, una vez consideradas las diferencias en cuanto a las jornadas trabajadas y las vacaciones. Parte del problema podría radicar en que la remuneración no está relacionada con el desempeño. Los maestros mediocres ganan lo mismo que los sobresalientes. Los que no asisten al trabajo reciben la misma remuneración que aquellos que sí lo hacen todos los días.

Sólo unos pocos países han experimentado con el sistema de remuneración según el desempeño y los resultados han sido mixtos. Las imperfecciones en el diseño—a menudo necesarias debido a la resistencia de los sindicatos—han limitado la eficacia de estas iniciativas. Las bonificaciones por el desempeño suelen ser demasiado reducidas como para generar un esfuerzo adicional, o son tan fáciles de obtener que casi todos los maestros califican. Algunos sistemas, como el programa de la Carrera Magisterial de México, otorgan la mayor ponderación a factores que no están relacionados con el rendimiento de los estudiantes.

Rara vez se evalúa el desempeño de los maestros. Casi ningún país evalúa sistemáticamente las prácticas en el aula ni su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (véase el **Recuadro 4**, que presenta una iniciativa reciente). Los sindicatos de maestros se resisten tenazmente a la evaluación y dificultan su implementación. En México, por ejemplo, la evaluación es voluntaria y no tiene ninguna consecuencia negativa. En Chile, los dirigentes sindicales se han rehusado a implementar un sistema de evaluación relativamente

débil, que aceptaron en el 2004. Aparte de estos ejemplos, muy pocos países están considerando el establecimiento de sistemas de evaluación docente.

En general, los incentivos de desempeño no monetarios están ausentes. Aparte de los sueldos, rara vez se ofrecen a los maestros incentivos de desempeño similares a los que se dan en otras ocupaciones, tales como:

- estándares claros relativos a lo que deberían hacer y lograr;
- seguridad laboral derivada de un buen desempeño;
- prestigio y reconocimiento social;
- oportunidades de desarrollo profesional, incluyendo un sistema de escalafón y un trato similar al que se da a cualquier profesional competente, y
- la necesidad de satisfacer a los clientes o a un supervisor.

Casi ninguno de los incentivos de desempeño enunciados anteriormente es aplicable a los maestros de la educación pública en la región.

Ningún país ha establecido estándares claros de desempeño o resultados para los docentes. Todos los maestros—buenos o malos—tienen seguridad laboral. En general, los maestros son percibidos como profesionales con bajo prestigio. Pocos tienen oportunidades atractivas de desarrollo profesional. La mayoría no es responsable ante supervisores ni ante las comunidades a las que sirven.

Varios países de la OCDE están implementando programas para estimular una mejor enseñanza (**Recuadro 5**). En la región, El Salvador revisó su estatuto docente con el apoyo de su sindicato de maestros, prácticamente duplicó el sueldo mensual de los docentes y está seleccionando a los candidatos a la carrera docente según niveles académicos. Colombia puso en marcha un nuevo estatuto docente que incluye evaluaciones, aumentos de sueldo basados en parte en el desempeño y la selección de los maestros basada en criterios objetivos.

RECUADRO 4 - Evaluación del desempeño docente en Colombia

En el 2003, Colombia diseñó e implementó un sistema de evaluación del desempeño docente destinado a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por ley, los maestros, los directores de las escuelas, los coordinadores académicos y los orientadores escolares deben ser evaluados en 14 áreas de habilidades docentes, incluyendo la innovación, el compromiso con la escuela, el conocimiento del plan de mejoramiento escolar y la resolución de conflictos. Los maestros reciben un puntaje en una escala de 1 a 6 asignado por el director de la escuela, sobre la base de observaciones del aula, documentos de planificación, diarios de clase y una entrevista. Los resultados de la evaluación se utilizan para desarrollar un plan formal de mejoramiento en las áreas en las que se presentan las deficiencias. La ley contempló una aplicación voluntaria piloto en el 2003 para familiarizar a los maestros y a los administradores con el sistema (el que se desarrolló), seguido de la participación obligatoria en años posteriores. Las aplicaciones futuras influirán en los incentivos de desarrollo profesional, como también en las decisiones con respecto a las sanciones por el desempeño deficiente.

Fuente: Ministerio de Educación Colombiano, "Manual de la Evaluación de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes", www.mineducacion.gov.co/documentos/Manual_Evaluacion_Docente.pdf.

RECUADRO 5 - El mejoramiento de la calidad de los maestros en la OCDE: atraer, perfeccionar y retener a maestros eficaces

Conscientes de los problemas comunes de contar con maestros altamente calificados que sirvan a una población de estudiantes diversa, 27 naciones miembros de la OCDE—así como Israel y Chile—iniciaron una actividad conjunta en 2001 basada en la atracción, perfeccionamiento y retención de los maestros eficaces.

Probablemente Suecia es el país que ha logrado los mayores avances. Las innovaciones aplicadas allí incluyen garantizar que un tercio de los títulos profesionales docentes correspondan a las áreas de matemáticas, ciencias o tecnología, persuadir a personas bien calificadas de otras profesiones para que ingresen a la docencia y estimular a los hombres y a los inmigrantes a seguir la carrera docente. Actualmente Suecia realiza formación básica a todos los futuros maestros junto con una amplia práctica basada en el trabajo en terreno y una orientación hacia los métodos científicos y las habilidades de investigación. Se asignan más de 100 horas al año para el perfeccionamiento docente. Se está desarrollando un programa de tutorías pedagógicas en el cual se ponen en contacto todos los maestros de primer año con un colega más experimentado. Para garantizar mejores condiciones de trabajo y retención, el tamaño de los cursos se ha reducido y se han incorporado más ayudas pedagógicas. Las autoridades locales y los directores de escuelas, más que constituir una autoridad central, son plenamente responsables de la planificación de los contratos de trabajo de los docentes. El esquema de remuneración fija con escalafones de sueldos se ha eliminado y actualmente los niveles de remuneración se determinan a través de una negociación entre la dirección de la escuela y cada maestro en particular. Se ha firmado un convenio a cinco años entre el gobierno y los sindicatos de maestros con el propósito de mejorar el desarrollo de habilidades, las oportunidades de carrera, la contratación, la colaboración, la remuneración y las condiciones laborales.

Fuente: La Cuestión del Profesorado: Atraer, Capacitar, y Conservar a Profesores Eficaces, www.oecd.org.

“...los sindicatos sienten que los gobiernos no valoran la contribución de los docentes... [mientras] los gobiernos argumentan que los sindicatos no se comportan de manera profesional.”

El conflicto entre los gobiernos y los sindicatos de maestros persiste. Uno de los mayores obstáculos para el mejoramiento de la educación en la región es la tensión permanente entre los gobiernos y los sindicatos de maestros.

Por una parte, los sindicatos sienten que los gobiernos no valoran la contribución de los docentes al mejoramiento de la educación. Sostienen que los maestros no son consultados en los aspectos relacionados con las reformas, ni sobre la manera de administrar las escuelas. Además, señalan que suelen recibir poco apoyo en los elementos más básicos de su profesión (por ejemplo, el perfeccionamiento y la supervisión, la planificación de las clases y los materiales pedagógicos). Por lo tanto, no consideran a los gobiernos como socios confiables en la empresa educacional.

Por su parte, los gobiernos argumentan que los sindicatos no se comportan de manera profesional.

Los dirigentes sindicales se centran exclusivamente en el tema de los sueldos y la estabilidad laboral y se resisten a aceptar medidas que podrían mejorar la calidad de la educación, tales como la evaluación, la remuneración según méritos y la responsabilidad por los resultados. Debido a que los gobiernos tienen poco poder real sobre los sindicatos de maestros, deben confiar en gran medida en la propia motivación de los mismos para ayudar a fomentar el cambio, un proceso que genera desconfianza.

La buena noticia es que ciertas coaliciones de actores, incluyendo algunos sindicatos de maestros, han comenzado a reunirse en unos cuantos países para analizar planes comunes de mejoramiento de la calidad y el profesionalismo de la educación. Además, experiencias realizadas en Chile y México muestran una creciente aceptación de la idea de remuneración según el desempeño y la evaluación de los maestros.

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

La inversión en educación está aumentando.

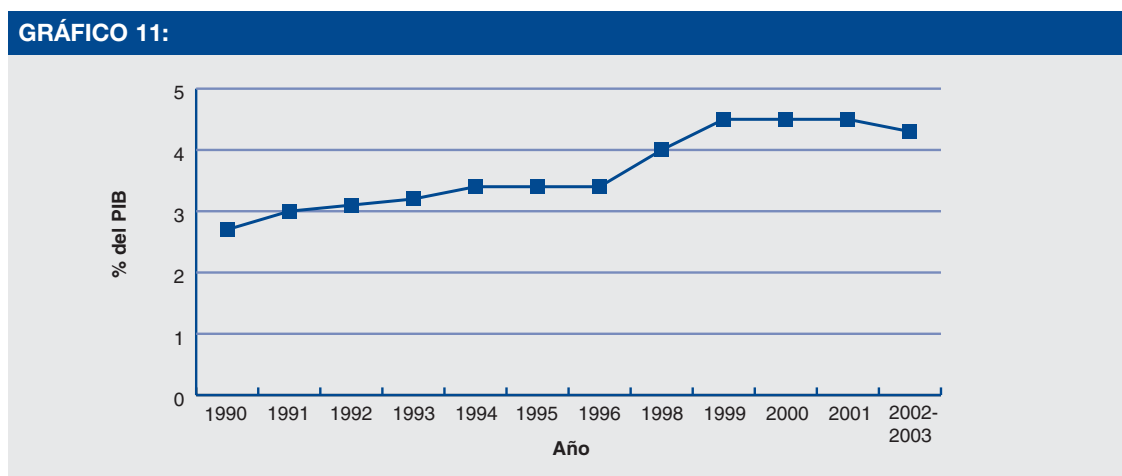
El gasto público en educación como proporción del producto interno bruto (PIB) aumentó de 2,7% en 1990 a 4,3% en el período 2002–2003 (Gráfico 11) y es superior al promedio de los países de ingresos bajos y medios. Si agregamos los gastos privados y no formales, el porcentaje es incluso más alto: hasta

10% en Brasil, por ejemplo. El gasto por alumno también subió en la mayoría de los países. Es evidente que casi todos los gobiernos están destinando más dinero a la educación.

Gasto público en educación en América Latina como porcentaje del PIB, 1990–2003

Nota: No hay datos disponibles para 1997.

Fuente: Banco Mundial, *World Development Indicators 2005* y base de datos en línea de Edstats.



“Las escuelas latinoamericanas generan menos aprendizaje por dólar gastado que en otros países del mundo.”

Gasto público por alumno en la educación primaria (\$PPA), 2002

Nota: Los datos relativos al gasto público corriente por alumno se expresan en términos de la paridad del poder adquisitivo (\$PPA) en dólares constantes del 2000.

Fuente: UNESCO Institute for Statistics, 2005, Montreal, Comunicación Personal. Honduras de FEREMA/PREAL, 2005. Educación: El Futuro es Hoy. Informe de Progreso Educativo: Honduras 2005.

Sin embargo, el gasto por alumno sigue siendo bajo. Después de realizar los ajustes por las diferencias en el costo de vida, el gasto anual por alumno en la educación primaria varía desde alrededor de US\$190 en Nicaragua a un valor máximo de cerca de US\$1.400 en Chile (**Gráfico 12**). A pesar de que no existe un número “mágico” que represente el gasto óptimo, esta cifra es considerablemente inferior a la de los países de la OCDE, cuyo gasto promedio asciende a aproximadamente US\$4.800 por alumno. Estas grandes diferencias, tanto fuera como dentro de la

región, probablemente afectan la calidad y la equidad.

El gasto público es ineficiente. Las escuelas latinoamericanas generan menos aprendizaje por dólar gastado que en otros países del mundo. Cada uno de los cinco países latinoamericanos que participaron en PISA 2000 obtuvo resultados de aprendizaje inferiores a los esperados de acuerdo con su nivel de inversión por alumno (**Gráfico 13**). Los resultados son similares en PISA 2003 para el caso del desempeño de México en matemáticas.

GRÁFICO 12:

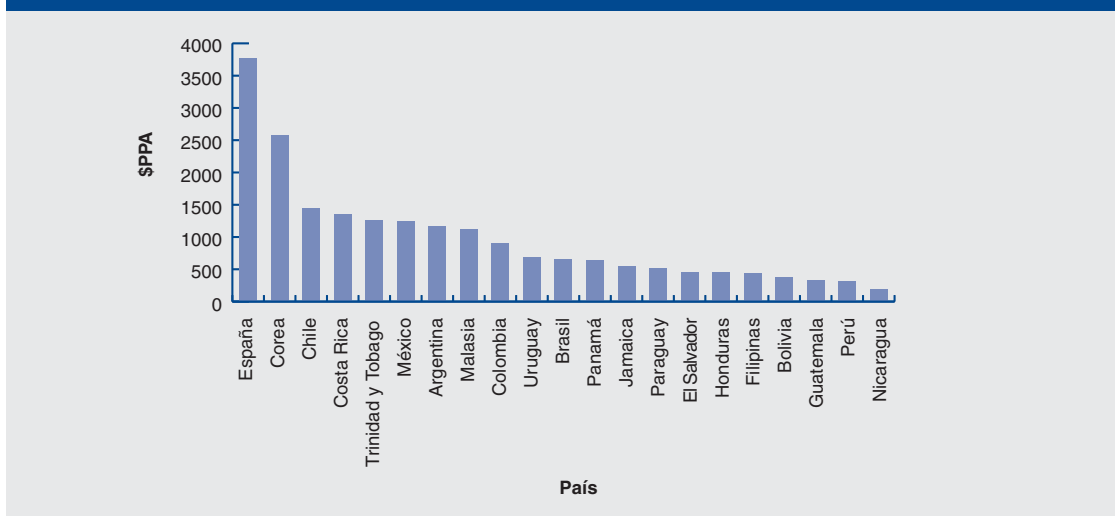
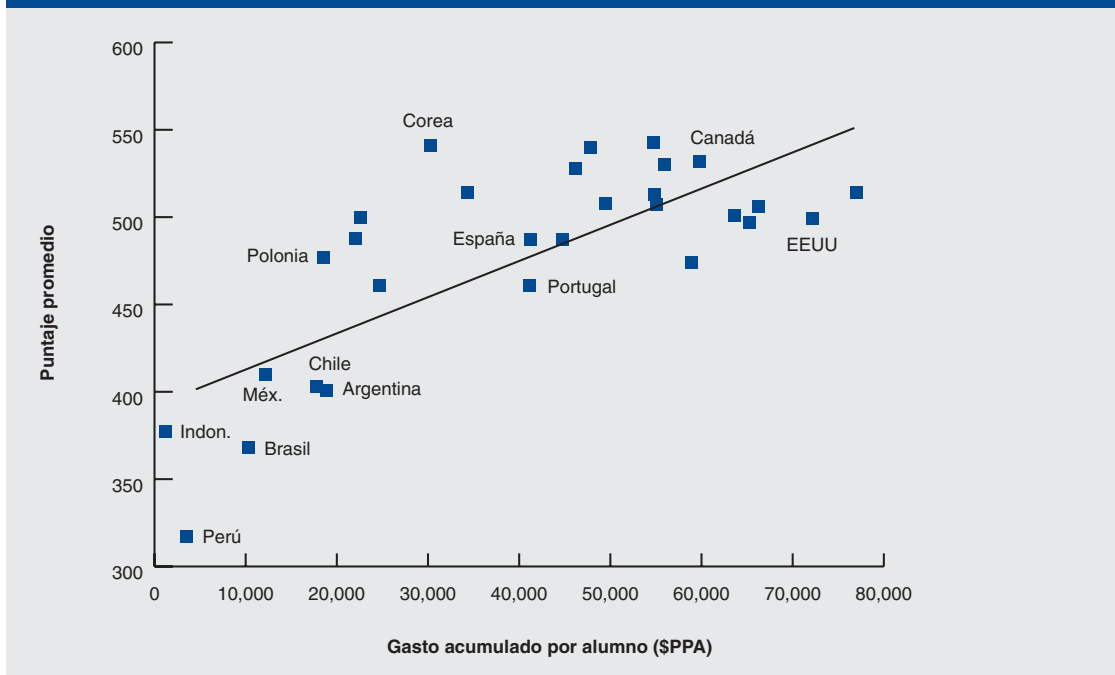


GRÁFICO 13:



Resultados de los estudiantes en PISA y gasto por alumno, 2000

Nota: Los puntajes reflejan el desempeño promedio de los estudiantes en las tres áreas evaluadas (comprensión lectora, matemáticas y ciencias). El gasto se expresa en dólares norteamericanos, utilizando la paridad del poder adquisitivo (\$PPA).

Fuente: OCDE/UNESCO-UIS, Literacy Skills, 2003, adaptado de la Figura 3.7b, p.113.

“...los fondos públicos destinados a la educación superior favorecen casi automáticamente a los sectores de mayores ingresos.”

Porcentaje del gasto público total en educación destinado al 20% más rico y al 20% más pobre de la población, países seleccionados

Nota: Los datos corresponden al año más reciente disponible entre 1991 y 2001.

Fuente: Adaptado de Banco Mundial, *World Development Report 2004*, Tabla 3, p. 256.

Índice de gasto por alumno: educación superior versus educación primaria, 2002– 2003

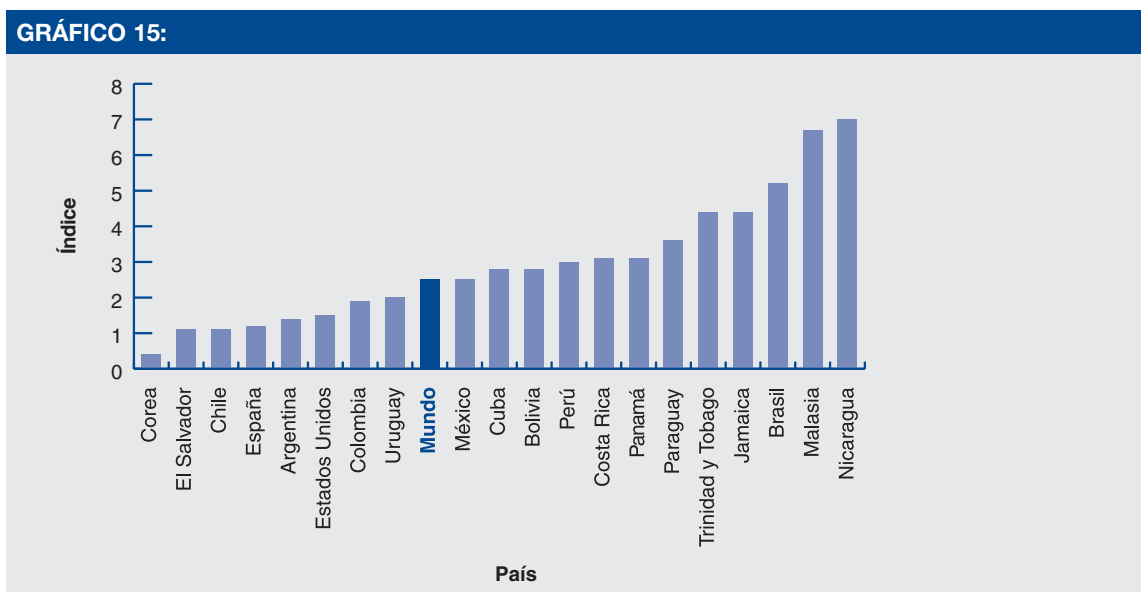
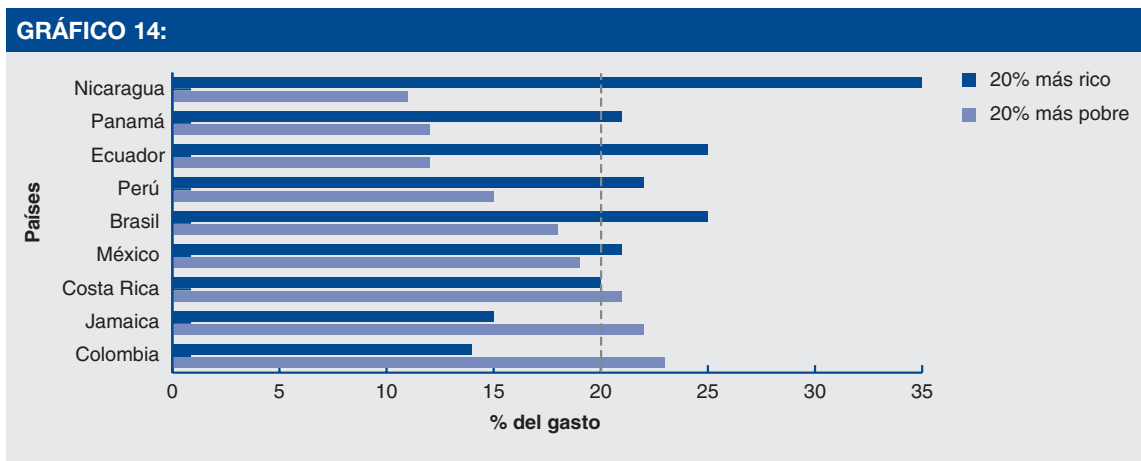
Fuente: Cálculos de PREAL basados en datos del Banco Mundial, *World Development Indicators 2005*, Tabla 2.10.

Por otra parte, muchos países están remunerando a maestros que no están enseñando: un número importante tiene cargos administrativos que los mantienen fuera de las aulas y muchos simplemente no se presentan a sus clases. La repetición en primaria y secundaria en la región tiene un costo superior a los US\$11 mil millones anuales, de acuerdo con estimaciones de la UNESCO. Además, pocos países estudian sistemáticamente el efecto que tienen los gastos en varios insumos y políticas sobre los indicadores de aprendizaje para determinar cuál sería la mejor manera de aprovechar al máximo su inversión. En un mundo de recursos cada vez más escasos, estas ineficiencias representan una pérdida importante.

El gasto público en educación no llega a los más pobres. Un estudio reciente del Banco Mundial mostró que en seis de los nueve países latinoamericanos para los cuales se dispone de información, la quinta parte más pobre de la población recibe menos de un quinto del gasto total en educación. La desigualdad es particularmente notoria en Nicaragua, donde el 20%

más rico de la población recibe 35% del gasto público en educación, en comparación con el 20% más pobre, que sólo recibe un poco más del 10% (**Gráfico 14**). Colombia, Costa Rica, y Jamaica constituyen notables excepciones a este patrón.

Debido a que la mayoría de los niños pobres de América Latina no terminan la educación secundaria, los fondos públicos destinados a la educación superior favorecen casi automáticamente a los sectores de mayores ingresos. A pesar de que los índices están bajando, América Latina sigue gastando, en promedio, más de tres veces por estudiante de nivel universitario que por alumno de nivel primario; en varios países este índice es mucho más alto. Nicaragua es el país que muestra la peor situación al respecto, puesto que gasta siete veces más en un estudiante universitario que en un alumno de primaria. En contraste, El Salvador y Chile invierten casi la misma cantidad por estudiante en ambos niveles (**Gráfico 15**).



RECUADRO 6 - Las empresas como socios en el mejoramiento de la educación

Como parte de una creciente tendencia por la responsabilidad social de las empresas en la región, éstas se están transformando en una importante instancia de promoción del mejoramiento de la educación. Los aportes empresariales pueden tener diversas formas.

Inversión en dinero

Muchas empresas están proporcionando apoyo directo a las escuelas. A menudo este apoyo adquiere la forma de programas de patrocinio de las escuelas y de mejoramiento de la infraestructura, tales como los administrados por la Fundación Coca-Cola y Lazos-Teletón en México y la Alianza para el Desarrollo Global de Nicaragua. El programa de patrocinio de escuelas de la Fundación Falconbridge en la República Dominicana, de larga data, incluye intervenciones destinadas a mejorar el desempeño de los docentes y fortalecer la participación de la comunidad, además de mejorar la infraestructura. Otros programas, tales como el UNETE de México y Computadores para Educar de Colombia, proporcionan recursos del sector privado para tecnología. A través del programa Becarios-Tutores de Honduras los líderes empresariales también donan fondos para becas a alumnos de sexto grado que tienen un alto rendimiento académico, los que a su vez se convierten en tutores de niños de primer grado que necesitan ayuda adicional.

Inversión de tiempo y conocimientos especializados

Algunas empresas entregan conocimientos técnicos valiosos a las escuelas. Programas como Líderes Siglo XXI, liderado por Meals de Colombia en Colombia e Impulsa en México envían a gerentes generales o a ejecutivos de niveles superiores para que trabajen directamente con los profesionales de las escuelas en el mejoramiento de la planificación estratégica y la gestión.

Promoción de políticas

En algunos países las empresas están promoviendo políticas de mejoramiento de la educación. Grupos empresariales de República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Panamá y Colombia han organizado campañas de prensa con el objetivo de llevar el tema de la educación al debate público durante los períodos electorales y han creado grupos asesores para ayudar a los ministros de educación y garantizar la continuidad de los programas a través del tiempo. También en Colombia, la iniciativa denominada Educación Compromiso de Todos reúne a representantes de los medios de comunicación, empresas líderes y organizaciones sin fines de lucro para monitorear el progreso educativo en el corto, mediano y largo plazo, explicitar los objetivos educacionales, cuantificar los compromisos y atraer la atención de la opinión pública y las autoridades que toman las decisiones hacia los temas más importantes de la educación.

Fuente: Elaboración propia. Para mayor información sobre la participación de la empresa en la educación, véanse los boletines ProEducación de PREAL en www.preal.org.

Se requerirán nuevos enfoques. Para financiar una educación de calidad para todos los niños se requerirán soluciones creativas. El mejoramiento de la eficiencia—a través de la reducción de la repetición y el ausentismo de los docentes, por ejemplo—es un comienzo. Otro aspecto igualmente importante es que los países necesitan determinar cuáles son las políticas rentables, con el fin de evitar malgastar sus recursos. Programas como el Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y la Valorización del Magisterio (FUNDEF) de Brasil—que reorienta las fórmulas de distribución regional para incrementar los recursos para las zonas rurales más pobres del noreste de ese país—pueden servir como ejemplo. En todo caso, se necesitarán más fondos (tanto públicos como privados), especialmente para que los niños puedan alcanzar niveles aceptables de aprendizaje.

El sector privado también puede desempeñar un rol positivo en el mejoramiento de la educación. La prestación de servicios educacionales desde la iniciativa privada, como en el caso de las escuelas Fé y Alegría administradas por la Iglesia Católica en los países andinos, puede constituir una opción dentro de una estrategia más amplia de financiamiento de la educación. Los líderes empresariales también están invirtiendo en educación de manera más sostenida (**Recuadro 6**).

Sin embargo, el aumento del gasto sólo producirá beneficios si los países logran modificar el contexto y los incentivos con los cuales operan las escuelas. El aumento del gasto debe ir de la mano con la reforma estructural.

III. EL APRENDIZAJE DEBE SER LA PRIMERA PRIORIDAD

“Los gobiernos deben concentrarse en el producto más importante de la educación: el aprendizaje de los niños.”

“La responsabilidad por los resultados... es parte de casi todos los sistemas educacionales exitosos.”

Para que todos los niños reciban una educación de alta calidad, se requiere que los países realicen dos cambios fundamentales en su política educacional: (1) convertir el aprendizaje en la principal medida del éxito de la educación y (2) hacer que las escuelas se responsabilicen ante los ciudadanos por el logro de los objetivos educacionales.

Convertir el aprendizaje en la principal medida del éxito de la educación

A pesar de que el aprendizaje es el producto más importante que las escuelas deben desarrollar, la mayoría de los países, en lugar de centrar sus acciones en el fortalecimiento del aprendizaje, se concentran en el aumento del gasto y las matrículas, la capacitación de los docentes, la construcción de escuelas, la reforma curricular y la actualización de la tecnología. Todos estos son insumos; ninguno es un producto.

Ha llegado el momento de modificar este patrón. Los gobiernos deben concentrarse en el producto más importante de la educación: el aprendizaje de los niños. Para lograrlo, deberán tomar las siguientes medidas:

Establecer claros estándares de aprendizaje

Los países tienen que definir lo que sus niños deben aprender. ¿Deben dar prioridad a las habilidades simples de lectura, redacción, matemáticas y ciencias? ¿Deben enfatizar en el desarrollo de un dominio conceptual de estas habilidades, de manera que los estudiantes apliquen el aprendizaje a problemas del mundo real? ¿Deben promover la adaptabilidad, la creatividad o los valores?

Cada país debe tomar sus propias decisiones, a partir de consultas con todos los sectores de la sociedad. El resultado será un conjunto de estándares educacionales que describan claramente lo que se espera que las escuelas logren, de manera que sus logros (o fracasos) puedan ser medidos. Los países que no saben lo que quieren, no podrán obtener lo que quieren.

Medir regularmente el aprendizaje de los estudiantes

Dar prioridad al aprendizaje requiere que los países establezcan sólidos sistemas de evaluaciones nacionales que monitoreen regularmente el progreso en el cumplimiento de los estándares educacionales. Las políticas claves incluyen las siguientes:

- dar apoyo político y financiero suficiente a las evaluaciones,
- armonizar las evaluaciones con los estándares nacionales,
- instalar los programas de evaluación en instituciones que estén aisladas de los partidos políticos,

- evaluar a todos los estudiantes todos los años por lo menos en un conjunto básico de asignaturas—tales como matemáticas y lectura—para poder identificar los estudiantes que no están logrando el progreso suficiente y, de esa forma, brindarles la atención que necesitan para mejorar, y
- poner a disposición de la opinión pública los resultados de las evaluaciones en formatos fáciles de entender.

Participar en por lo menos una evaluación mundial para medir el rendimiento de los estudiantes

A pesar de que las pruebas de rendimiento académico globales son esenciales para evaluar el progreso nacional, muchos gobiernos no participan argumentando que temen la publicidad negativa que los bajos resultados podrían generar o que el costo es demasiado elevado.

Ambos argumentos pueden ser rebatidos. Las pruebas internacionales de carácter global son un punto de referencia importante para evaluar la situación nacional. Si los puntajes son bajos, el país puede utilizarlos para dar la señal de alarma y movilizar el apoyo de la opinión pública para lograr los cambios requeridos. De otra parte, los costos de participar en evaluaciones globales son relativamente bajos cuando se comparan con las sumas que los gobiernos ya gastan en educación. Estas inversiones en el control de la calidad son fundamentales para una buena gestión.

Hacer responsables a las escuelas ante los padres, los empleadores y los ciudadanos

Los gobiernos deben establecer relaciones de responsabilidad por los resultados con los ciudadanos, los políticos, las autoridades encargadas de las políticas y los proveedores. Para ello es necesario contar con objetivos claros, recursos suficientes, proveedores capaces y motivados, evaluaciones periódicas, además de un sistema transparente de recompensas y sanciones.

La responsabilidad por los resultados—la definición de objetivos y el establecimiento de responsabilidad por los resultados a estudiantes, padres, docentes, directores, secretarías de educación y ministerios—es parte de casi todos los sistemas educacionales exitosos (**Recuadro 7**). Puede adquirir diferentes formas, pero todas tienen un denominador común: los actores claves tienen fuertes incentivos tanto para cumplir sus obligaciones como para desempeñarse lo mejor posible.

Lamentablemente, la responsabilidad por los resultados suele estar ausente de la educación latinoamericana. La mayoría de las escuelas y ministerios no rinden cuentas ante nadie. Los objetivos están especificados en forma deficiente y son difíciles de medir. Las

RECUADRO 7 - ¿Influye la rendición de cuentas en la mejoría de los resultados?

A pesar de que la verdadera responsabilidad por los resultados incluye más que la mera evaluación, el debate suele centrarse en si las pruebas y otros incentivos (consecuencias) ayudan u obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes. Los opositores argumentan que la concentración en los incentivos impide la utilización de las evaluaciones como una herramienta de mejoramiento y tiene consecuencias negativas no deseadas (la enseñanza en función de la prueba, un “castigo” desproporcionado a las escuelas que tienen alumnos pobres y pertenecientes a minorías, un aumento de la repetición y las tasas de deserción). Los defensores argumentan que las pruebas y otros incentivos contribuyen a que las escuelas se centren en el aprendizaje y ayudan a garantizar que todos los niños que necesitan ayuda la obtengan. ¿Quién tiene la razón? Probablemente ambos.

Los sistemas escolares norteamericanos han implementado diversos mecanismos de responsabilidad por los resultados desde el final de la década de los ochenta. Cuando se introdujeron los exámenes de egreso estatales, diversos estudios descubrieron aumentos en las tasas de deserción y en la repetición, especialmente entre los estudiantes de bajo rendimiento y pertenecientes a minorías. Sin embargo, en el estado de Texas, las tasas de repetición se estabilizaron y las tasas de egreso comenzaron a aumentar pocos años después de la implementación de su prueba de egreso. Los investigadores no están seguros si esto se debió a que las pruebas eran “fáciles”, a que los estudiantes estaban mostrando un aumento suficiente del rendimiento, a que Texas realizó simultáneamente grandes aumentos en el gasto o a algún otro factor.

Un estudio del 2002 basado en los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas nacionales en Estados Unidos descubrió que los estados con sistemas más sólidos de responsabilidad por los resultados* experimentaron mayores aumentos en los puntajes en matemáticas, independientemente de la raza o la etnia de los estudiantes. Estos aumentos fueron más altos en las escuelas secundarias que en las primarias y persistieron incluso después de ajustar los resultados por posibles sesgos en las características de los estudiantes que rindieron las pruebas (inclusión de estudiantes sujetos a educación especial y alumnos con una competencia limitada en inglés) y los factores contextuales (proporción de estudiantes pertenecientes a minorías, población e ingreso por alumno), que influyen en que los estados adopten medidas firmes de responsabilidad por los resultados y que podrían ocasionar el aumento del aprendizaje.

Los efectos a mayor plazo de la responsabilidad por los resultados sobre el aprendizaje son menos claros y se requieren más estudios. Sin embargo, el énfasis en priorizar logros de aprendizaje, la toma de decisiones basada en información confiable y los debates recientes sobre la rendición de cuentas y responsabilidad por los resultados llevan a pensar que se está dando pasos en la dirección correcta.

**La solidez de un sistema de responsabilidad por los resultados se clasificó en una escala de 0 a 5 sobre la base del grado de presión externa sobre las escuelas para que mejoraran el rendimiento académico de los estudiantes. Los estados que obtuvieron un 0 no tenían evaluaciones ni estándares, en tanto que los que recibieron un 5 evaluaban a los estudiantes de primaria y secundaria, aplicaban sanciones y recompensas firmes a las escuelas basándose en los resultados de las evaluaciones e implementaron un examen de egreso de la educación secundaria como requisito de grado de los alumnos.*

Fuente: Carnoy y Loeb, 2004.

evaluaciones de rendimiento académico son poco frecuentes y sus resultados no se dan a conocer en forma amplia. Los profesores son raramente evaluados, no sufren despidos en general y ganan lo mismo independientemente de su desempeño sea este malo, bueno o regular. Los usuarios de las escuelas—los estudiantes, los padres y los empleadores—tienen poca información sobre su desempeño y casi ninguna autoridad para modificar la situación.

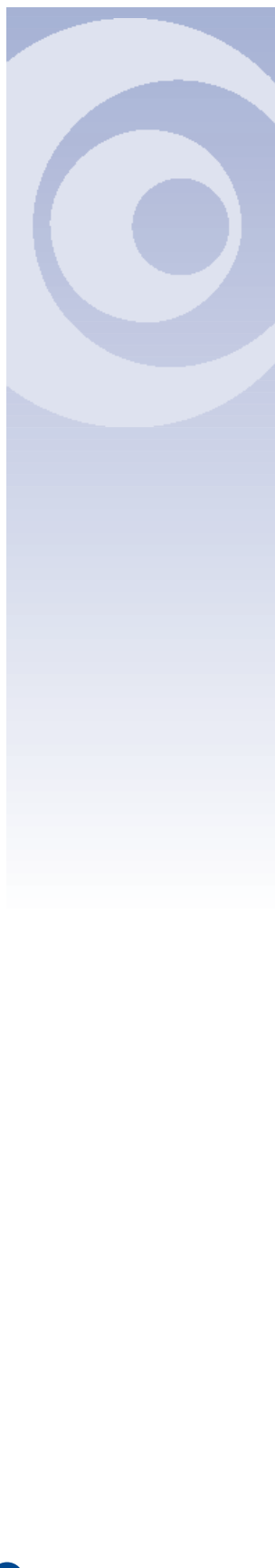
Responsabilizar a las escuelas por sus resultados es un proceso complejo que comprende cinco elementos básicos:

- **Estándares.** Los países deben explicitar lo que esperan de los estudiantes, los maestros y las escuelas a través del establecimiento de estándares claros y apropiados.
- **Información.** Los usuarios de la educación, incluyendo las escuelas, los padres, los líderes comunitarios y los empleadores necesitan información confiable sobre el rendimiento académico de los estudiantes, el desempeño de las escuelas y las medidas que se están tomando para mejorar.
- **Consecuencias.** Para que la responsabilidad por los resultados funcione, es necesario establecer

consecuencias derivadas del cumplimiento (o incumplimiento) de los objetivos, las cuales deben contemplar tanto recompensas como las sanciones.

- **Autoridad.** Las escuelas, las comunidades locales y los padres deben tener la autoridad necesaria para tomar decisiones e introducir cambios. Si esto no es así, tiene poco sentido hacerlos responsables de los problemas.
- **Capacidad.** Los maestros, los directores y las escuelas deben tener la capacidad y los recursos adecuados para cumplir los estándares establecidos por el país, incluyendo el financiamiento apropiado, la capacitación, la autonomía y el apoyo.

Los países tienen que reconocer que incorporar a los niños al sistema escolar no es suficiente. También deben darles las condiciones para que desarrollen habilidades académicas, personales y sociales necesarias para el éxito en el mundo actual. Convirtiendo el aprendizaje en la principal medida del éxito de la educación y haciendo responsables a las escuelas ante los ciudadanos por el logro de los objetivos educacionales, los gobiernos podrán dar un importante paso adelante en la entrega de una educación de calidad para todos los niños.



CONTEXTO

Cuadro A.1- Indicadores sociales y económicos básicos, 2002-2003	27
--	----

MATRÍCULA

Cuadro A.2- Matrícula neta en educación primaria y secundaria, por país, 1995 y 2003	28
Cuadro A.3- Matrícula bruta en educación preescolar y superior, por país, 1995 y 2003	29

EGRESO

Cuadro A.4- Porcentaje de la población entre 15 y 24 con al menos 6 años de escolaridad, por ubicación urbana-rural, 1990-2002	30
--	----

RENDIMIENTO

Cuadro A.5- Porcentaje de estudiantes en los niveles de competencia más alto y más bajo en lectura. Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (Programme for International Student Assessment- PISA), 2000 y 2003	31
Cuadro A.6- Rendimiento académico en matemáticas en PISA, 2000 y 2003	32
Cuadro A.7- Puntajes promedio en conocimientos en ciencias, PISA, 2000 y 2003	33
Cuadro A.8- Resultados de PISA en relación con el PIB y el gasto en educación, 2000	34
Cuadro A.9- Rendimiento académico de los estudiantes de octavo grado en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS), 2003.	35
Cuadro A.10- Rendimiento académico de los estudiantes de cuarto grado en el Estudio Internacional de Progreso en la Capacidad Lectora (Progress in International Reading Literacy Study-PIRLS), 2001	35

EVALUACIÓN

Cuadro A.11- Participación en pruebas internacionales, 1995-2005	36
--	----

EQUIDAD

Diferencias según el nivel de ingreso

Cuadro A.12- Diferencia en las tasas de matrícula entre el quintil más rico y el más pobre (%), por edad, 1990-2001	37
Cuadro A.13- Diferencia en el promedio de años de escolaridad entre el quintil más rico y el más pobre, por edad, 1990-2001	38
Cuadro A.14- Rendimiento en la escala combinada de capacidad lectora de PISA, por cuartiles nacionales del Índice de Riqueza Familiar, 2000.	38

Diferencias Étnicas/Raciales

Gráfico A.1- Población que completa la educación primaria y más, por raza, etnia y género.	39
--	----

GÉNERO

Cuadro A.15- Tasa de matrícula neta en educación primaria y secundaria (%), por género, 1995 y 2002.	39
Cuadro A.16- Tasa de matrícula bruta en educación preescolar y superior (%), por género, 1995-1996 y 2002	40
Cuadro A.17- Tasa de alfabetismo en la juventud (15-24) (%), por género, 1995 y 2002	40
Cuadro A.18- Egreso de la educación primaria (%), por género, 1995 y 2003.	40

DOCENTES

Gráfico A.2- Sueldos anuales según estatutos, docentes en educación primaria pública con experiencia, US\$(PPA), 1998 y 2002	41
Cuadro A.19- Sueldos anuales según estatutos, docentes de instituciones públicas con capacitación mínima, US\$(PPA), 2002.	41
Cuadro A.20- Docentes capacitados (como % del total), 2003	42
Cuadro A.21- La organización del tiempo laboral de los docentes, 2002.	42

FINANCIAMIENTO

Gráfico A.3- Gasto público en educación como porcentaje del PIB, por país, 1995 y 2002.	43
Cuadro A.22- Gasto público en educación (como porcentaje del total del gasto gubernamental), 1996 y 2003.	43

CONTEXTO

Cuadro A.1 - Indicadores sociales y económicos básicos, 2002-2003

	Población (millones) 2003	Promedio anual de crecimiento de la población (%) 1975 - 2002	Población menor de 15 años (% del total) 2003	PIB per cápita (PPA) 2003	Expectativa de vida al nacer (años) 2003	Alfabetización (% edad 15+) 2002
Canadá	32.0	1.1	18.2	30,677	79.3	m
España	41.0	0.5	15.0	22,391	79.2	97.7
Estados Unidos	291.0	1.0	21.0	37,562	77.4	m
Argentina	36.8	1.4	27.0	12,106	74.5	97.0
Belice	0.3	2.3	37.7	6,950	71.2	76.9
Bolivia	8.8	2.2	38.4	2,587	64.1	86.7
Brasil	176.6	1.8	27.5	7,790	68.7	86.4
Chile	15.8	1.5	26.9	10,274	76.4	95.7
Colombia	44.6	2.0	31.8	6,702	71.9	92.1
Costa Rica	4.0	2.6	29.8	9,606	78.6	95.8
Cuba	11.3	0.7	20.3	m	76.9	96.9
Ecuador	13.0	2.3	32.7	3,641	71.0	91.0
El Salvador	6.5	1.6	34.7	4,781	71.0	79.7
Guatemala	12.3	2.6	42.5	4,148	66.1	69.9
Haití	8.4	1.9	39.0	1,742	51.9	51.9
Honduras	7.0	3.0	40.8	2,665	66.1	80.0
Jamaica	2.6	1.0	29.7	4,104	75.8	87.6
México	102.3	2.0	32.3	9,168	73.6	90.5
Nicaragua	5.5	2.8	40.9	3,262	68.8	76.7
Panamá	3.0	2.1	30.0	6,854	75.0	92.3
Paraguay	5.6	2.9	38.4	4,684	71.0	91.6
Perú	27.1	2.1	33.0	5,260	70.0	85.0
Rep. Dominicana	8.7	2.0	32.0	6,823	67.1	84.4
Trinidad y Tobago	1.3	0.9	23.7	10,766	72.3	98.5
Uruguay	3.4	0.7	24.4	8,280	75.4	97.7
Venezuela	25.7	2.5	32.2	4,919	73.9	93.1
China	1288.4	1.2	23.6	5,003	70.8	90.9
Corea	47.9	1.1	20.7	17,971	74.2	97.9
India	1064.4	1.9	32.4	2,892	63.4	61.3
Indonesia	214.7	1.8	29.7	3,361	66.9	87.9
Malasia	24.8	2.5	33.0	9,512	73.0	88.7
Tailandia	62.0	1.5	22.9	7,595	69.3	92.6

Nota: El PIB per cápita se expresa en dólares internacionales corrientes (paridad del poder adquisitivo - PPA).

Fuentes: Banco Mundial, *World Development Indicators 2005*; UNDP *Human Development Report 2004*, Table 5, p. 152 para el promedio anual de crecimiento de la población.

MATRÍCULA

Cuadro A.2 - Matrícula neta en educación primaria y secundaria, por país, 1995 y 2003

Primaria			Secundaria		
	1995	2003		1995	2003
Panamá	95	100	Canadá	92	98
Perú	91	100	España	94	94
Canadá	95	100	Corea	96	87
España	100	100	Cuba	82	86
Ecuador	92	100	Estados Unidos	89	85
Corea	99	100	Argentina	59	81
Belice	99	99	Chile	55	79
México	100	99	Jamaica	64	75
Brasil	90	97	Brasil	19	72
Bolivia	m	95	Uruguay	m	72
Jamaica	100	95	Bolivia	29	71
China	98	95	Trinidad y Tobago	65	70
Malasia	91	95	Malasia	m	69
AMÉRICA LATINA	91	95	Belice	m	69
Cuba	99	93	Perú	53	69
Estados Unidos	96	93	AMÉRICA LATINA	33	64
República Dominicana	81	92	Panamá	51	63
Indonesia	97	92	México	46	60
Paraguay	89	92	Venezuela	20	59
Venezuela	82	91	Colombia	50	54
Trinidad y Tobago	88	91	Costa Rica	43	50
Costa Rica	92	90	Paraguay	33	50
Uruguay	95	90	Ecuador	m	50
El Salvador	79	90	El Salvador	21	49
Colombia	85	87	Nicaragua	26	39
Honduras	90	87	República Dominicana	22	36
Guatemala	69	87	Guatemala	19	30
Chile	86	86	Honduras	21	m
Tailandia	m	86			
Nicaragua	83	85			
India	m	83			

Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de un año de la fecha señalada. Los datos de secundaria para 1995 y 2003 no son directamente comparables debido a un cambio en la definición internacional de matrícula secundaria en 1997.

Fuentes: Datos para 1995: PREAL, 2001, *Quedándonos Atrás*, Tabla A.2, p. 29; Banco Mundial, 2005, base de datos en línea de Edstats para China, promedio para América Latina. Datos para 2003: Banco Mundial, *World Development Indicators 2005*; UNESCO, *Global Education Digest 2005 para Belice*.

MATRÍCULA

Cuadro A.3 - Matrícula bruta en educación preescolar y superior, por país, 1995 y 2003

Preescolar			Superior		
	1995	2003		1995	2003
Cuba	95	115	Corea	52	85
España	72	106	Estados Unidos	81	81
Malasia	48	89	España	48	59
Jamaica	79	87	Canadá	88	58
Tailandia	57	86	Argentina	38	56
Corea	84	83	Panamá	30	43
México	71	76	Chile	28	42
Ecuador	51	74	Venezuela	28	40
Brasil	57	67	Bolivia	24	39
Trinidad y Tobago	12	66	Tailandia	20	37
Canadá	64	65	Uruguay	28	37
Uruguay	41	63	Cuba	13	34
Argentina	52	61	República Dominicana	22	34
Estados Unidos	70	61	Perú	27	32
AMÉRICA LATINA	48	61	Malasia	12	27
Perú	36	60	MUNDO	18	26
Panamá	68	56	AMÉRICA LATINA	19	25
Venezuela	42	53	Colombia	15	24
Chile	96	49	México	15	21
El Salvador	30	49	Costa Rica	31	20
Bolivia	40	47	Paraguay	10	19
Costa Rica	68	41	Brasil	13	18
Colombia	27	37	Nicaragua	11	18
MUNDO	34	36	El Salvador	19	17
China	29	36	Jamaica	8	17
ASIA DEL ESTE Y PACÍFICO	28	36	ASIA DEL ESTE Y PACÍFICO	7	15
República Dominicana	31	34	Indonesia	11	15
India	5	30	Honduras	11	15
Paraguay	45	30	China	5	13
Nicaragua	18	28	India	7	11
Guatemala	35	27	Guatemala	8	9
Honduras	14	21	Trinidad y Tobago	8	9
Indonesia	18	20	Ecuador	18	m

Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años de la fecha señalada. Dado que la matrícula incluye tanto a los niños por debajo y por encima de las edades oficiales elegibles para la educación preescolar o superior, son posibles las tasas mayores de 100%. Los datos para la educación superior para 1995 y 2003 no son directamente comparables debido a un cambio en la definición de la matrícula superior en 1997.

Fuente: Datos para 1995: Banco Mundial, 2005, base de datos en línea de Edstats. Datos para 2003: Banco Mundial, World Development Indicators 2005.

EGRESO

Cuadro A.4 - Porcentaje de la población entre 15 y 24 con al menos 6 años de escolaridad, por ubicación urbana - rural, 1990 - 2002

	Urbana			Rural		
	1990	1995	2002	1990	1995	2002
Argentina a/	97	96	97	m	m	m
Bolivia	m	88	91	m	52	56
Brasil	59	59	79	21	22	46
Chile	94	96	98	83	86	94
Colombia	78	82	87	40	44	54
Costa Rica	91	91	93	80	79	81
Ecuador	94	95	94	m	m	85
El Salvador	m	79	86	m	40	57
Guatemala	66	75	81	24	33	44
Honduras	76	80	84	42	54	55
México a/	92	93	94	69	74	85
Nicaragua	m	75	80	m	31	40
Panamá	94	95	97	84	84	80
Paraguay	93	92	93	m	m	68
Perú	m	m	95	m	m	80
Rep. Dom.	m	80	89	m	59	74
Uruguay	96	97	97	m	m	m
Venezuela b/	90	90	91	61	62	m

Note: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años de la fecha señalada, excepto cuando se indica. Los datos de 1995 para Guatemala corresponden a 1998. Los datos rurales de 2002 para Colombia corresponden a 1999. Argentina incluye sólo al Gran Buenos Aires. Paraguay incluye sólo a Asunción.

a/ A partir de 1996 en México y 1997 en Argentina, los datos permiten calcular el número de años de escolaridad. Los datos anteriores se estiman basados en las categorías de primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa y superior.

b/ A partir de 1997, el diseño de la encuesta no permite el desglose urbano - rural. Por lo tanto, los datos informados reflejan totales nacionales.

Fuente: CEPAL, *Panorama Social 2004, Tabla 29, Anexo.*

RENDIMIENTO

Cuadro A.5 - Porcentaje de estudiantes en los niveles de competencia más alto y más bajo en lectura. Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (Programme for International Student Assessment- PISA), 2000 y 2003

	2000			2003			
	Punt. medio	% en el nivel 1 o inferior	% al nivel 5	Punt. medio	% en el nivel 1 o inferior	% al nivel 5	
Finlandia	546	7	18	Finlandia	543	6	15
Canadá	534	9	17	Corea	534	7	12
Nueva Zelanda	529	14	19	Canadá	528	10	13
Australia	528	12	18	Liechtenstein	525	10	13
Irlanda	527	11	14	Australia	525	12	15
Corea	525	6	6	Nueva Zelanda	522	16	16
Hong Kong	525	9	10	Irlanda	515	11	9
Reino Unido	523	13	16	Suecia	514	13	11
Japón	522	10	10	Holanda	513	12	9
Suecia	516	13	11	Hong Kong	510	12	6
Austria	507	15	9	Bélgica	507	18	13
Islandia	507	15	9	Noruega	500	18	10
Bélgica	507	19	12	Suiza	499	17	8
Francia	505	15	9	Japón	498	19	10
Noruega	505	18	11	Polonia	497	17	8
Estados Unidos	504	18	12	Francia	496	18	7
PROM. OCDE	500	18	10	Estados Unidos	495	19	9
Dinamarca	497	18	8	PROM. OCDE	494	19	8
Suiza	494	20	9	Dinamarca	492	17	5
España	493	16	4	Islandia	492	19	7
Rep. Checa	492	18	7	Letonia	491	18	6
Italia	487	19	5	Austria	491	21	8
Alemania	484	23	9	Alemania	491	22	10
Liechtenstein	483	22	5	Rep. Checa	489	19	6
Hungría	480	23	5	Hungría	482	21	5
Polonia	479	15	6	España	481	21	5
Grecia	474	24	5	Luxemburgo	479	23	5
Portugal	470	27	4	Portugal	478	22	8
Fed. Rusa	462	27	3	Italia	476	24	5
Letonia	458	31	4	Grecia	472	25	6
Israel	452	33	4	Rep. Eslovaca	469	25	4
Luxemburgo	441	35	2	Fed. Rusa	442	34	2
Tailandia	431	37	1	Turquía	441	37	4
Bulgaria	430	40	2	Uruguay	434	40	5
México	422	44	1	Tailandia	420	44	1
Argentina	418	44	2	Serbia	412	47	0
Chile	410	48	1	Brasil	403	50	2
Brasil	396	56	1	México	400	52	1
Macedonia	373	63	0	Indonesia	382	63	0
Indonesia	371	69	0	Túnez	375	63	0
Albania	349	70	0				
Perú	327	80	0				

Nota: Nivel 1 (baja competencia): 335-407 puntos. Los estudiantes que están en este nivel sólo pueden realizar conexiones simples entre el texto y conocimientos comunes y rutinarios y reconocer los temas explícitos en un texto. Los estudiantes que tienen puntajes por debajo del nivel 1 probablemente pueden leer en un sentido técnico, pero tienen serias dificultades para usar la capacidad lectora como una herramienta eficaz para mejorar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas.

Nivel 5 (alta competencia): más de 625 puntos. Los estudiantes que se ubican en este nivel demuestran una comprensión cabal y detallada de un texto; pueden inferir información en un texto y pueden evaluar y formular hipótesis acerca de lo que leen.

Fuente: Datos para 2000: OCDE/UNESCO, 2003, *Literacy Skills*, Tabla 2.1.a, p.274. Datos para 2003: OCDE, 2004, *Learning*, Tabla anexa 6.1, p.443.

RENDIMIENTO

Cuadro A.6 - Rendimiento académico en matemáticas en PISA, 2000 y 2003

	Puntaje medio (2000)	Puntaje medio (2003)	% en el nivel 1 o inferior (2003)	% en el nivel 6 (2003)
Hong Kong	560	550	10	11
Finlandia	536	544	7	7
Corea	547	542	10	8
Holanda	m	538	11	7
Liechtenstein	514	536	12	7
Japón	557	534	13	8
Canadá	533	532	10	6
Bélgica	520	529	17	9
Macao-China	...	527	11	5
Suiza	529	527	15	7
Australia	533	524	14	6
Nueva Zelanda	537	523	15	7
Rep. Checa	498	516	17	5
Islandia	514	515	15	4
Dinamarca	514	514	15	4
Francia	517	511	17	4
Suecia	510	509	17	4
Austria	515	506	19	4
Irlanda	503	503	17	2
Alemania	490	503	22	4
PROM. OCDE	500	500	21	4
Rep. Eslovaca	...	498	20	3
Noruega	499	495	21	3
Luxemburgo	441	493	22	2
Polonia	470	490	22	2
Hungría	488	490	23	3
España	476	485	23	1
Letonia	463	483	24	2
Estados Unidos	493	483	26	2
Fed. Rusa	478	468	30	2
Portugal	454	466	30	1
Italia	457	466	32	2
Grecia	447	445	39	1
Serbia	...	437	42	0
Turquía	...	423	52	2
Uruguay	...	422	48	1
Tailandia	432	417	54	0
México	387	385	66	0
Indonesia	367	360	78	0
Túnez	...	359	78	0
Brasil	334	356	75	0
Reino Unido	529	m	m	m
Israel	503	...	...	...
Tailandia	432	...	...	...
Bulgaria	430	...	...	...
Argentina	388	...	...	...
Chile	384	...	...	...
Albania	381	...	...	...
Macedonia	381	...	...	...
Perú	292	...	...	...

Nota: M- El país participó, pero su índice de respuesta fue demasiado bajo como para asegurar la comparabilidad. Los puntos indican que un país no participó en el año en cuestión.

Nivel 1 (baja competencia): 358 - 420 puntos. Los estudiantes ubicados en este nivel pueden responder preguntas en las cuales toda la información requerida está presente y las preguntas están claramente definidas. Los estudiantes que tienen puntajes por debajo del nivel 1 no son necesariamente incapaces de realizar alguna operación matemática, pero no pueden utilizar las habilidades matemáticas requeridas por las tareas más fáciles de PISA.

Nivel 6 (alta competencia): más de 670 puntos. Los estudiantes que alcanzan este nivel tienen habilidades avanzadas de pensamiento y razonamiento matemático, incluyendo el dominio de relaciones matemáticas formales, resolución y modelación de problemas complejos y una clara comunicación de los argumentos e interpretaciones asociados a sus resultados.

Fuente: Datos para 2000: OCDE/UNESCO, 2003, *Literacy Skills*, Tabla 3.3, p.287. Datos para 2003: OCDE, 2004, *Learning*, Figura 2.5c y Tabla 2.5a, p. 254.

RENDIMIENTO

Cuadro A.7 - Puntajes promedio en conocimientos en ciencias, PISA, 2000 y 2003

	2000	2003
Finlandia	538	548
Japón	550	548
Hong Kong	541	539
Corea	552	538
Australia	528	525
Liechtenstein	476	525
Macao-China	...	525
Holanda	m	524
Rep. Checa	511	523
Nueva Zelanda	528	521
Canadá	529	519
Suiza	496	513
Francia	500	511
Bélgica	496	509
Suecia	512	506
Irlanda	513	505
Hungría	496	503
Alemania	487	502
PROM. OCDE	500	500
Polonia	483	498
Islandia	496	495
Rep. Eslovaca	...	495
Austria	519	491
Estados Unidos	499	491
Letonia	460	489
Fed. Rusa	460	489
España	491	487
Italia	478	486
Noruega	500	484
Luxemburgo	443	483
Grecia	461	481
Dinamarca	481	475
Portugal	459	468
Uruguay	...	438
Serbia	...	436
Turquía	...	434
Tailandia	436	429
México	422	405
Indonesia	393	395
Brasil	375	390
Túnez	...	385
Reino Unido	532	m
Bulgaria	448	...
Israel	434	...
Chile	415	...
Macedonia	401	...
Argentina	396	...
Albania	376	...
Perú	333	...

Nota: M- El país participó, pero su índice de respuesta fue demasiado bajo como para asegurar la comparabilidad. Los puntos indican que un país no participó en el año en cuestión.

Escala: La información detallada de los niveles logrados en ciencias no estará disponible sino hasta la prueba del año 2006. Sin embargo, un puntaje cercano a 400 indica que los estudiantes sólo pueden recordar conocimientos científicos factuales simples y usarlos para extraer conclusiones, en tanto que los estudiantes que logran alrededor de 700 puntos pueden crear o usar modelos conceptuales para formular predicciones, analizar investigaciones y datos científicos, y evaluar puntos de vista alternativos.

Fuente: Datos para 2000: OCDE/UNESCO, 2003, *Literacy Skills*, Tabla 3.3, p.287. Datos para 2003: OCDE, 2004, *Learning*, Tabla anexa 6.6.

RENDIMIENTO

Cuadro A.8 - Resultados de PISA en relación con el PIB y el gasto en educación, 2000

	Puntaje medio combinado en la capacidad lectora	Puntaje medio en conocimientos matemáticos	Puntaje medio en conocimientos científicos	Puntaje promedio en las tres áreas	PIB per cápita (\$PPA) 2000	Gasto acumulado en las instituciones educacionales por alumno (\$PPA) 1999
Albania	349	381	376	369	3,506	m
Alemania	484	490	487	487	26,139	44,800
Argentina	418	388	396	401	12,377	18,893
Australia	528	533	528	530	26,325	55,987
Austria	507	515	519	514	28,070	77,027
Bélgica	507	520	496	508	26,392	49,489
Brasil	396	334	375	368	7,625	10,269
Bulgaria	430	430	448	436	5,710	m
Canadá	534	533	529	532	28,130	59,808
Chile	410	384	415	403	9,417	17,820
Corea	525	547	552	541	15,186	30,246
Dinamarca	497	514	481	497	28,755	65,244
España	493	476	491	487	20,195	41,267
Estados Unidos	504	493	499	499	34,602	72,119
Fed. Rusa	462	478	460	467	8,377	m
Finlandia	546	536	538	540	25,357	47,854
Francia	505	517	500	507	25,090	55,086
Grecia	474	447	461	461	15,885	24,671
Hong Kong	525	560	541	542	25,153	m
Hungría	480	488	496	488	12,204	21,997
Indonesia	371	367	393	377	3,043	1,164
Irlanda	527	503	513	514	28,285	34,329
Islandia	507	514	496	506	28,143	m
Israel	452	433	434	440	20,131	m
Italia	487	457	478	474	25,095	58,868
Japón	522	557	550	543	26,011	54,737
Letonia	458	463	460	460	7,045	m
Liechtenstein	483	514	476	491	m	m
Luxemburgo	441	446	443	443	48,239	m
Macedonia	373	381	401	385	5,086	m
México	422	387	422	410	9,117	12,189
Noruega	505	499	500	501	36,242	63,599
Nueva Zelanda	529	537	528	531	20,372	m
Perú	327	292	333	317	4,799	3,479
Polonia	479	470	483	477	9,547	18,586
Portugal	470	454	459	461	16,780	41,166
Reino Unido	523	529	532	528	24,964	46,175
Rep. Checa	492	498	511	500	13,806	22,606
Suecia	516	510	512	513	26,161	54,845
Suiza	494	529	496	506	29,617	66,214
Tailandia	431	432	436	433	6,402	m
PROM. OCDE	500	500	500	500	m	m

Nota: Los datos para Brasil, Grecia, Hungría, Italia, Portugal y Suiza incluyen sólo los gastos públicos. Los datos del gasto acumulado de Indonesia corresponden al año 2000. Los datos para Estados Unidos incluyen sólo los gastos públicos y privados independientes.

Fuente: OCDE/UNESCO, 2003, Literacy Skills, Tabla anexa 3.3, p. 287.

RENDIMIENTO

Cuadro A.9 - Rendimiento académico de los estudiantes de octavo grado en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS), 2003

	Matemáticas	Ciencias
Singapur	605	578
Corea	589	558
Hong Kong	586	556
China Taipei	585	571
Japón	570	552
Bélgica-FI	537	516
Holanda	536	536
Estonia	531	552
Hungría	529	543
Letonia	508	512
Fed. Rusa	508	514
Malasia	508	510
Rep. Eslovaca	508	517
Australia	505	527
Estados Unidos	504	527
Lituania	502	519
Suecia	499	524
Escocia	498	512
Israel	496	488
Nueva Zelanda	494	520
Eslovenia	493	520
Italia	484	491
Armenia	478	461
Serbia	477	468
Bulgaria	476	479
Rumania	475	470
PROM. INTERNACIONAL	466	473
Noruega	461	494
Rep. Moldavia	460	472
Chipre	459	441
Macedonia	435	449
Líbano	433	393
Jordania	424	475
Irán	411	453
Indonesia	411	420
Túnez	410	404
Egipto	406	421
Bahrein	401	438
Aut. Nac. Palestina	390	435
Marruecos	387	396
Chile	387	413
Filipinas	378	377
Botswana	366	365
Arabia Saudita	332	398
Ghana	276	255
Sudáfrica	264	244

Fuente: National Center for Education Statistics, TIMSS Results, <http://nces.ed.gov/timss/TIMSS03tables.asp>, matemáticas-tabla 5, ciencias-tabla 6.

Cuadro A.10 - Rendimiento académico de los estudiantes de cuarto grado en el Estudio Internacional de Progreso en la Capacidad Lectora (Progress in International Reading Literacy Study-PIRLS), 2001

	Puntaje promedio
Suecia	561
Holanda	554
Inglaterra	553
Bulgaria	550
Letonia	545
Canadá	544
Hungría	543
Lituania	543
Estados Unidos	542
Italia	541
Alemania	539
Rep. Checa	537
Nueva Zelanda	529
Hong Kong	528
Fed. Rusa	528
Escocia	528
Singapur	528
Francia	525
Grecia	524
Rep. Eslovaca	518
Islandia	512
Rumania	512
Israel	509
Eslovenia	502
PROM. INTERNACIONAL	499
Noruega	499
Chipre	494
Moldavia	492
Turquía	449
Macedonia	442
Colombia	422
Argentina	420
Irán	414
Kuwait	396
Marruecos	350
Belice	327

Nota: Para Canadá, los resultados corresponden solamente a las provincias de Ontario y Quebec.

Fuente: IEA/ISC, 2003, PIRLS International Report, Exhibit B.2, p. 307.

EVALUACIÓN

Cuadro A.11 - Participación en pruebas internacionales, 1995-2005

	Pruebas de alcance global							Estudio de Educación Cívica IEA (1999)	Prueba para la Región de América Latina solamente LLECE (1998)	Participación planificada en futuras pruebas de alcance global	Participación planificada en futuras pruebas regionales
	TIMSS (1995)	TIMSS (1999)	TIMSS (2003)	PIRLS (2001)	PISA (2000)	PISA (2003)	IALS (1998)				
Argentina	X		X	X	X			X	PISA 2006	LLECE 2006	
Belice				X							
Bolivia								X			
Brasil					X	X		X	PISA 2006	LLECE 2006	
Chile		X	X		X		X	X	PISA 2006	LLECE 2006	
Colombia	X			X				X	TIMSS 2007, PISA 2006	LLECE 2006	
Costa Rica								X		LLECE 2006	
Cuba								X		LLECE 2006	
Ecuador										LLECE 2006	
El Salvador									TIMSS 2007	LLECE 2006	
Guatemala										LLECE 2006	
Haití											
Honduras								X	TIMSS 2007	LLECE 2006	
Jamaica											
México	X				X	X		X	TIMSS 2007, PISA 2006	LLECE 2006	
Nicaragua										LLECE 2006	
Panamá										LLECE 2006	
Paraguay								X		LLECE 2006	
Perú					X			X		LLECE 2006	
Rep. Dominicana								X		LLECE 2006	
Trinidad y Tobago									PIRLS 2006		
Uruguay								X	PISA 2006	LLECE 2006	
Venezuela								X			

Nota: IALS es el Estudio Internacional de Alfabetismo en Adultos (International Adult Literacy Survey); mide las habilidades de lectura de textos en prosa de la población de 16 a 65 años de edad. El Estudio de Educación Cívica de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA) evalúa la preparación en educación cívica y asuntos públicos de la población de 14 años de edad y la población de 16 a 18 años de edad. LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) evalúa las habilidades de lenguaje y matemáticas de los estudiantes de tercero y cuarto grados de América Latina y el Caribe. México participó en la ronda 1995 del TIMSS, pero no divulgó sus resultados. Argentina participó en las rondas 1995 y 2003 del TIMSS, pero aún no se divulgan sus resultados.

Fuente: Sitios web oficiales de cada prueba: TIMSS: <http://nces.ed.gov/timss/>, PIRLS: <http://www.pirls.org/>, PISA: <http://www.pisa.oecd.org/>, IALS: <http://www.nifl.gov/nifl/facts/IALS.html>, IEA: <http://nces.edu.gov/surveys/cived/>, LLECE: <http://llece.unesco.cl/index.act> y comunicación personal con UNESCO.

EQUIDAD - Diferencias según el nivel de ingreso

Cuadro A.12 - Diferencia en las tasas de matrícula entre el quintil más rico y el más pobre (%), por edad, 1990 - 2001

		6 a 12 años de edad			13 a 17 años de edad			18 a 23 años de edad		
		20% más pobre	20% más rico	Diferencia	20% más pobre	20% más rico	Diferencia	20% más pobre	20% más rico	Diferencia
Argentina	1992	97	99	2	73	94	21	33	54	21
	1996	98	100	2	67	97	30	26	62	36
	2001	97	99	2	87	99	12	36	72	36
Bolivia	1996	89	99	10	39	77	38	8	49	41
	1999	87	97	10	41	89	48	13	62	49
Brasil	1990	70	96	26	52	84	32	14	40	26
	1995	81	98	17	64	91	27	20	48	28
	2001	93	99	6	81	96	15	32	55	23
Chile	1990	96	99	3	79	94	15	25	52	27
	1996	96	100	4	82	97	15	27	63	36
	2000	98	100	2	87	98	11	26	64	38
Colombia	1996	86	98	12	64	83	19	20	47	27
	1999	88	97	9	66	85	19	22	46	24
Costa Rica	1990	83	94	11	45	82	37	16	42	26
	1995	93	99	6	58	89	31	22	46	24
	2000	94	98	4	59	84	25	20	55	35
Ecuador	1994	78	95	17	47	77	30	22	39	17
	1998	91	99	8	50	85	35	19	48	29
El Salvador	1991	64	92	28	47	74	27	14	39	25
	1995	74	96	22	53	80	27	17	43	26
	2000	79	97	18	61	81	20	24	42	18
Guatemala	2000	67	93	26	42	75	33	9	40	31
Honduras	1990	73	91	18	38	63	25	4	31	27
	1995	83	96	13	40	64	24	6	31	25
	1999	78	92	14	40	67	27	7	34	27
Jamaica	1990	98	100	2	81	79	-2	5	3	-2
	1996	99	100	1	88	94	6	14	14	0
	1999	99	100	1	87	96	9	13	18	5
México	1992	86	97	11	48	84	36	12	40	28
	1996	91	99	8	47	88	41	7	46	39
	2000	93	100	7	57	90	33	16	52	36
Nicaragua	1993	93	99	6	54	86	32	21	41	20
	1998	73	95	22	45	79	34	13	42	29
Panamá	1991	93	98	5	56	88	32	14	53	39
	1995	95	100	5	63	87	24	16	50	34
	2000	96	100	4	70	96	26	22	65	43
Paraguay	1995	84	96	12	48	76	28	10	35	25
	1999	90	99	9	60	84	24	13	49	36
Perú	1994	98	99	1	84	95	11	35	56	21
	2000	99	100	1	86	96	10	25	56	31
Rep. Dominicana	1995	92	96	4	85	91	6	37	47	10
Trinidad y Tobago	1992	98	98	0	69	93	24	7	30	23
Uruguay	1989	96	99	3	68	92	24	17	50	33
	1995	98	100	2	66	95	29	18	59	41
	2000	98	100	2	68	98	30	17	68	51
Venezuela	1989	86	97	11	65	84	19	24	43	19
	1995	94	97	3	75	89	14	28	48	20
	1998	94	99	5	72	91	19	27	54	27

Nota: Los datos muestran el porcentaje de la población en un grupo etario particular que se encuentra matriculado en el sistema escolar.

Fuente: Banco Mundial, 2004, *Inequality*, Tabla A.47 en anexo estadístico, p.332.

EQUIDAD - Diferencias según el nivel de ingreso

Cuadro A.13 - Diferencia en el promedio de años de escolaridad entre el quintil más rico y el más pobre, por edad, 1990 - 2001

	21-30 años de edad			31-40 años de edad			41-50 años de edad		
	1990	1995	2000	1990	1995	2000	1990	1995	2000
Argentina	4.6	4.6	5.1	5.1	5.8	6.6	4.6	6.0	6.4
Bolivia	m	6.7	7.4	m	8.3	9.1	m	7.9	8.5
Brasil	7.1	6.9	6.9	7.9	8.0	7.9	6.8	7.8	7.9
Chile	4.8	5.3	5.0	5.5	5.8	5.9	5.8	6.0	6.2
Colombia	m	5.6	5.0	m	6.8	6.4	m	6.6	6.5
Costa Rica	4.9	5.3	6.0	6.5	6.3	6.1	6.0	6.2	5.7
Ecuador	m	5.0	5.2	m	7.3	6.5	m	6.3	7.2
El Salvador	6.5	7.5	5.0	6.8	8.2	5.2	5.8	6.6	4.6
Guatemala	m	m	7.1	m	m	7.7	m	m	7.1
Honduras	5.4	4.9	6.0	6	5.9	6.6	5.6	5.3	6.2
Jamaica	1.1	1.2	1.2	2.2	1.7	1.6	2.5	2.2	1.3
México	6.6	6.0	6.9	7.8	7.8	7.8	7.1	7.4	8.3
Nicaragua	m	4.9	5.2	m	5.8	5.6	m	4.2	5.8
Panamá	5.5	5.5	5.9	7.2	7.2	6.7	7.6	7.8	7.0
Paraguay	m	5.4	5.9	m	6.7	6.4	m	6.2	6.8
Perú	m	4.9	5.1	m	6.2	7.2	m	6.3	6.6
Rep. Dominicana	m	3.8	m	m	5.0	m	m	5.6	m
Trinidad y Tobago	3.2	m	m	4.8	m	m	3.9	m	m
Uruguay	4.1	4.5	5.0	5	5.3	5.6	4.6	5.6	5.2
Venezuela	4	3.9	4.6	5.7	4.9	5.1	5.8	4.7	5.3

Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años de la fecha señalada.

Fuente: Banco Mundial, 2004, Inequality, Tabla A.23, p.308.

Cuadro A.14 - Rendimiento en la escala combinada de capacidad lectora de PISA, por cuartiles nacionales del Índice de Riqueza Familiar, 2000

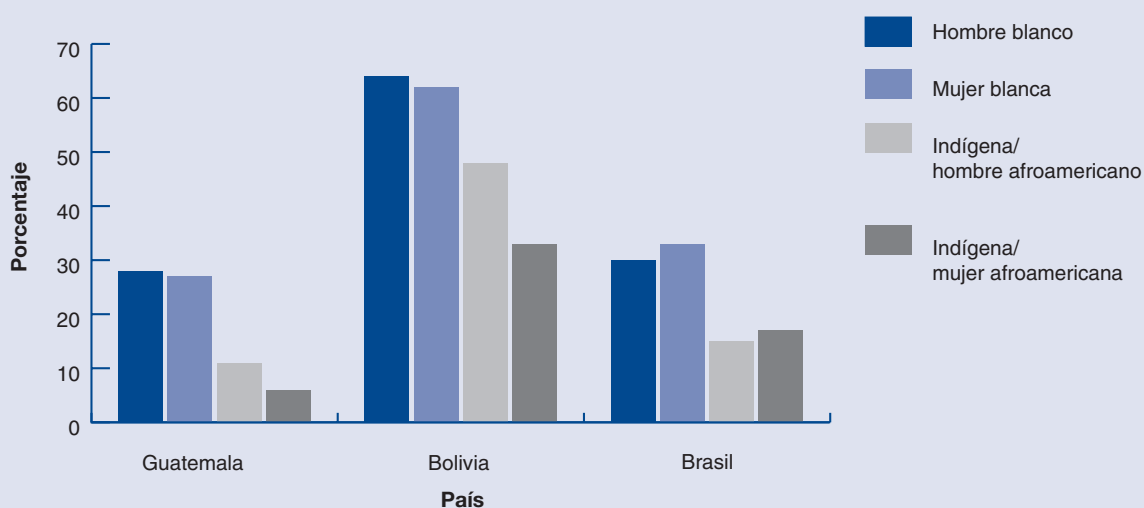
	Cuartil inferior	Segundo cuartil	Tercer cuartil	Cuartil superior	Diferencia entre el cuartil inferior y el cuartil superior
Japón	521	526	526	527	6
Finlandia	535	544	551	556	21
Hong Kong	512	526	531	533	21
Corea	509	525	531	534	25
Irlanda	513	523	531	543	30
Canadá	514	538	543	546	32
PROM. OCDE	481	499	508	515	34
Tailandia	419	422	427	454	35
España	472	491	499	512	40
Indonesia	349	366	373	394	45
Brasil	370	385	396	437	67
Perú	301	311	329	371	70
México	392	408	424	464	72
Portugal	432	457	486	507	75
Chile	378	390	411	460	82
Estados Unidos	455	503	525	540	85
Argentina	380	397	430	471	91

Nota: Las diferencias entre el cuartil superior e inferior son estadísticamente significativas, excepto en el caso de Japón.

Source: OCDE/UNESCO, 2003, Literacy Skills, Tabla 6.2, p.341.

EQUIDAD - Diferencias Étnicas/Raciales

Gráfico A.1 - Población que completa la educación primaria y más, por raza, etnia y género



Fuente: Adaptado de Banco Mundial, 2003, *Inequality*, Figura 3.1, p. 86.

GÉNERO

Cuadro A.15 - Tasa de matrícula neta en educación primaria y secundaria (%), por género, 1995 y 2002

Primaria	1995		2002		Secundaria	1995		2002	
	H	M	H	M		H	M	H	M
Argentina	m	m	m	m	Argentina	m	m	79	83
Bolivia	m	m	95	95	Bolivia	m	m	72	71
Brasil	m	m	98	91	Brasil	m	m	69	74
Chile	88	86	87	86	Chile	52	57	78	79
Colombia	m	m	87	86	Colombia	42	49	51	56
Costa Rica	89	89	90	91	Costa Rica	39	13	48	52
Cuba	99	99	94	93	Cuba	52	63	86	86
Ecuador	93	94	99	100	Ecuador	m	m	50	51
El Salvador	78	78	90	90	El Salvador	21	23	48	49
Guatemala	76	69	89	86	Guatemala	m	m	30	29
Haití	57	55	m	m	Haití	m	m	m	m
Honduras	m	m	87	88	Honduras	m	m	m	m
Jamaica	m	m	95	95	Jamaica	m	m	73	76
México	99	100	99	100	México	m	m	59	61
Nicaragua	76	79	86	85	Nicaragua	30	35	36	42
Panamá	m	m	100	99	Panamá	m	m	60	66
Paraguay	91	91	91	92	Paraguay	37	39	49	51
Perú	91	90	100	100	Perú	54	52	70	68
Rep. Dominicana	78	79	99	95	Rep. Dominicana	18	26	30	41
Trinidad y Tobago	90	89	91	90	Trinidad y Tobago	m	m	68	73
Uruguay	92	93	89	90	Uruguay	m	m	68	76
Venezuela	83	85	90	91	Venezuela	18	27	55	64

Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años de la fecha señalada.

Fuente: Datos para 1995: Banco Mundial, 2005, base de datos en línea de Edstats. Datos para 2002: Banco Mundial, World Development Indicators 2005, CD-ROM.

GÉNERO

Cuadro A.16 - Tasa de matrícula bruta en educación preescolar y superior (%), por género, 1995-1996 y 2002

PREESCOLAR	1996		2002		SUPERIOR	1995		2002	
	H	M	H	M		H	M	H	M
Argentina	53	56	60	61	Argentina	32	44	45	67
Bolivia	44	44	47	48	Bolivia	29	20	m	m
Brasil	53	54	57	57	Brasil	12	14	16	21
Chile	97	98	49	49	Chile	30	26	44	41
Colombia	33	34	37	37	Colombia	15	16	23	25
Costa Rica	71	70	60	61	Costa Rica	33	28	18	21
Cuba	88	87	115	114	Cuba	10	16	29	29
Ecuador	55	56	73	76	Ecuador	22	14	m	m
El Salvador	39	42	47	50	El Salvador	19	19	16	19
Guatemala	35	34	55	56	Guatemala	13	4	10	8
Haití	m	m	m	m	Haití	2	1	m	m
Honduras	13	14	21	22	Honduras	12	10	13	17
Jamaica	80	87	84	88	Jamaica	9	7	11	24
México	72	74	80	82	México	16	14	22	21
Nicaragua	23	24	27	28	Nicaragua	11	12	17	19
Panamá	39	37	55	56	Panamá	24	36	35	55
Paraguay	51	71	30	30	Paraguay	10	11	16	22
Perú	36	37	57	59	Perú	28	26	32	31
Rep. Dominicana	33	33	34	34	Rep. Dominicana	19	25	26	43
Trinidad y Tobago	59	60	65	67	Trinidad y Tobago	9	7	7	11
Uruguay	44	46	63	64	Uruguay	25	32	27	48
Venezuela	44	45	52	53	Venezuela	30	27	39	42

Nota: Debido a que la matrícula bruta incluye a los niños con edades por debajo y por encima de las edades oficiales elegibles para la educación preescolar o superior, son posibles las tasas superiores al 100%. Los datos de 1996 para Bolivia, Brasil, Jamaica, y Trinidad y Tobago corresponden a 1999. **Fuente:** Datos para 1996: PREAL, *Quedándonos Atrás*, Tabla A21, p. 40. Datos para 1999 y 2002: UNESCO Institute for Statistics, 2005, base de datos en línea.

Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años de la fecha señalada.

Fuente: Banco Mundial, *World Development Indicators 2005*, CD-ROM.

Cuadro A.17 - Tasa de alfabetismo en la juventud (15-24) (%), por género, 1995 y 2002

	1995		2002	
	H	M	H	M
Argentina	98	99	98	99
Bolivia	97	92	99	96
Brasil	93	95	93	96
Chile	98	99	99	99
Colombia	95	97	97	98
Costa Rica	98	98	98	99
Cuba	100	100	100	100
Ecuador	97	96	96	96
El Salvador	87	85	90	88
Guatemala	83	70	86	74
Haití	60	59	66	67
Honduras	81	84	87	91
Jamaica	89	96	91	98
México	97	96	97	96
Nicaragua	98	94	84	89
Panamá	89	90	97	97
Paraguay	97	96	96	96
Perú	98	94	98	96
Rep. Dominicana	89	90	91	92
Trinidad y Tobago	100	100	100	100
Uruguay	99	99	99	99
Venezuela	97	98	98	99

Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años de la fecha señalada.

Fuente: Banco Mundial, *World Development Indicators 2005*, CD-ROM.

Cuadro A.18 - Egreso de la educación primaria (%), por género, 1995 y 2003

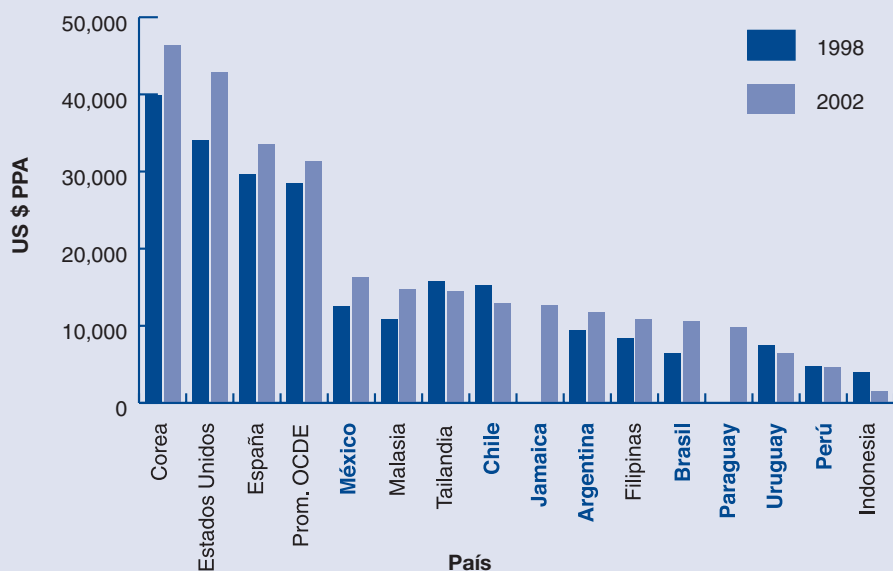
	1995		2003	
	H	M	H	M
Argentina	97	90	101	105
Bolivia	m	m	103	99
Brasil	m	m	113	114
Chile	92	91	105	103
Colombia	82	86	86	90
Costa Rica	80	83	94	95
Cuba	m	m	95	94
Ecuador	90	91	99	100
El Salvador	69	72	86	86
Guatemala	52	44	66	59
Haití	m	m	m	m
Honduras	m	m	m	m
Jamaica	m	m	85	85
México	99	100	99	100
Nicaragua	46	55	70	79
Panamá	m	m	97	98
Paraguay	76	79	92	93
Perú	89	88	97	98
Rep. Dominicana	61	66	90	97
Trinidad y Tobago	88	91	91	91
Uruguay	93	96	90	93
Venezuela	77	86	88	92

Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años de la fecha señalada. Dado que los cálculos de egreso de la educación primaria incluyen a los egresados con edades por debajo y por encima de las edades oficiales elegibles para la educación primaria, son posibles las tasas superiores al 100%.

Fuente: Banco Mundial, 2005, base de datos en línea de Edstats.

DOCENTES

Gráfico A.2 - Sueldos anuales según estatutos, docentes en educación primaria pública con experiencia, US\$(PPA), 1998 y 2002



Nota: Los sueldos corresponden a los docentes con 15 años de experiencia, expresados en dólares corrientes internacionales (paridad del poder adquisitivo - PPA). Los sueldos para Uruguay corresponden a un cargo de 20 horas semanales; la mayoría de los docentes tienen dos empleos.

Fuente: OCDE, 2004, *Education at a Glance*, Tabla D3.1.

Cuadro A. 19 - Sueldos anuales según estatutos, docentes de instituciones públicas con capacitación mínima, US\$(PPA), 2002

	Educación primaria			Primer ciclo de la educación secundaria			Segundo ciclo de la educación secundaria		
	Sueldo inicial	Sueldo después de 15 años de experiencia	Sueldo en el extremo superior de la escala	Sueldo inicial	Sueldo después de 15 años de experiencia	Sueldo en el extremo superior de la escala	Sueldo inicial	Sueldo después de 15 años de experiencia	Sueldo en el extremo superior de la escala
Argentina	8,398	11,794	11,794	12,076	17,007	17,007	12,076	17,007	17,007
Brasil	8,191	10,610	m	9,883	13,322	m	13,853	16,397	m
Chile	11,033	12,857	13,306	11,033	12,857	13,306	11,033	13,454	13,926
Corea	26,983	46,400	74,672	26,852	46,269	74,541	26,852	46,269	74,541
Egipto	891	1,988	2,278	891	1,988	2,278	m	m	m
España	28,161	33,521	41,860	31,550	36,930	45,957	32,679	38,067	47,323
Estados Unidos	29,513	42,801	52,104	29,525	42,801	51,170	29,641	42,918	51,308
Filipinas	9,857	10,880	10,880	9,857	10,880	10,880	9,857	10,880	10,880
Indonesia	975	1,543	1,543	975	1,543	1,990	1,014	1,858	1,990
Jamaica	10,955	12,686	12,686	10,955	12,686	12,686	10,955	12,686	12,686
Malasia	9,344	14,670	14,670	13,647	23,315	23,315	13,647	23,315	23,315
México	12,375	16,324	27,038	15,862	20,722	34,181	m	m	m
Paraguay	9,789	9,789	9,789	15,269	15,269	15,269	15,269	15,269	15,269
Perú	4,627	4,627	5,530	4,577	4,577	5,273	4,577	4,577	5,273
Tailandia	5,862	14,406	14,406	5,862	14,406	14,406	5,862	14,406	14,406
Uruguay	5,397	6,467	n/a	5,397	6,467	n/a	5,873	6,944	n/a

Nota: Los sueldos se expresan en dólares corrientes internacionales (paridad del poder adquisitivo - PPA). Los datos para Argentina, Brasil, Malasia, Paraguay, Perú y Uruguay corresponden al 2001. Los sueldos para Uruguay corresponden a un cargo de 20 horas semanales; la mayoría de los docentes tienen dos empleos. N/a- La categoría no es aplicable.

Fuente: OCDE, 2004, *Education at a Glance*, Tabla D3.1.

DOCENTES

CUADRO A.20 - Docentes capacitados (como % del total), 2003

	Preescolar	Primaria	Secundaria
Argentina	83	67	65
Bolivia	84	74	77
Brasil	87	92	79
Chile	m	92	87
China	m	97	m
Costa Rica	79	88	84
Cuba	100	100	85
Ecuador	71	70	70
Guatemala	100	100	100
Indonesia	71	94	53
Jamaica	67	80	m
Malasia	m	97	53
Nicaragua	30	74	65
Panamá	54	75	81
Perú	m	78	76
Rep. Dominicana	75	58	64
Trinidad y Tobago	20	83	58
AMÉRICA LATINA	m	78	m
ASIA DEL ESTE	m	92	m
MUNDO	m	86	m

Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de un año de la fecha señalada. Los docentes capacitados se definen como aquellos que han recibido la mínima formación organizada requerida para ejercer la docencia en el nivel de educación pertinente en el país en cuestión.

Fuente: UNESCO, *Global Education Digest 2005* y UNESCO Institute for Statistics, 2005, base de datos en línea. Los datos regionales globales para la educación primaria han sido tomados de Banco Mundial, *World Development Indicators 2004* y 2005.

Cuadro A.21 - La organización del tiempo laboral de los docentes, 2002

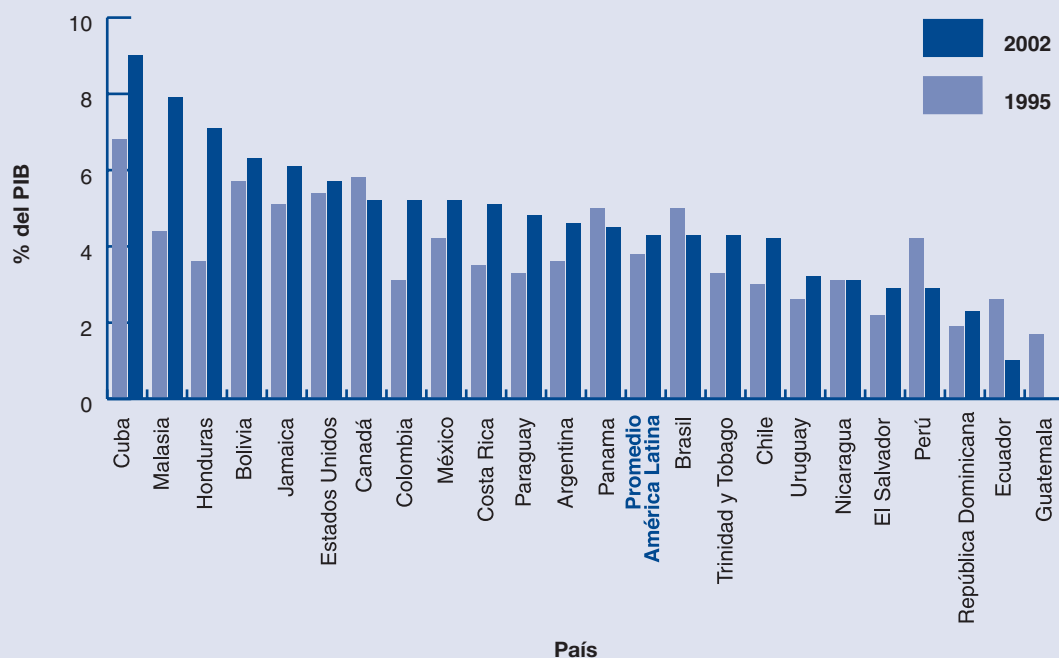
	Número de semanas de docencia			Número de días de docencia			Tiempo neto de docencia en horas		
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria, programas generales	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria, programas generales	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria, programas generales
Argentina	38	38	38	180	180	180	810	900	900
Brasil	40	40	40	200	200	200	800	800	800
Chile	40	40	40	192	192	192	864	864	864
Corea	37	37	37	220	220	220	811	554	531
Egipto	36	36	36	187	187	187	748	748	748
España	37	36	35	176	171	166	880	564	548
Estados Unidos	36	36	36	180	180	180	1139	1127	1121
Filipinas	40	40	40	196	196	196	1176	1176	980
Indonesia	44	44	44	252	252	252	1260	738	738
Malasia	41	41	41	193	193	193	762	778	778
México	42	42	36	200	200	174	800	1167	1037
Paraguay	38	38	38	183	183	183	732	814	915
Perú	36	36	36	172	172	172	774	619	619
Tailandia	40	40	40	181	181	181	760	652	652
Uruguay	37	36	36	165	160	160	720	480	480

Nota: Los datos para Argentina, Brasil, Malasia, Paraguay, Perú y Uruguay corresponden al 2001.

Fuente: OCDE, 2004, *Education at a Glance*, Tabla D4.1.

FINANCIAMIENTO

Gráfico A.3 - Gasto público en educación como porcentaje del PIB, por país, 1995 y 2002



Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años de la fecha señalada, excepto cuando se indica. Los datos de 1995 para Canadá, Ecuador, México y Estados Unidos corresponden a 1998.

Fuente: Datos para 1995: Banco Mundial, 2005, base de datos en línea de Edstats. Datos para 2002: Banco Mundial, World Development Indicators 2005. Honduras de FEREMA/PREAL, 2005. Educación: El Futuro es Hoy. Informe de Progreso Educativo: Honduras 2005.

Cuadro A.22 - Gasto público en educación (como porcentaje del total del gasto gubernamental), 1996 y 2003

	1996	2003
México	23.0	24.3
Costa Rica	22.8	22.4
Malasia	15.4	20.3
El Salvador	14.1	20.0
Bolivia	11.1	19.7
Chile	14.8	18.7
Cuba	12.6	18.7
Estados Unidos	14.4	17.1
Perú	19.2	17.1
Colombia	19.0	15.6
Nicaragua	m	15.0
PROMEDIO AMÉRICA LATINA	16.3	15.0
Nicaragua	m	15.0
Argentina	12.6	13.8
Trinidad y Tobago	11.6	13.4
Canadá	13.5	12.7
República Dominicana	13.4	12.4
Jamaica	12.9	12.3
Brasil	m	12.0
Paraguay	18.6	11.4
Uruguay	15.5	9.6
Ecuador	13.0	8.0
Panamá	20.9	7.7
Venezuela	22.4	m
Honduras	16.5	m
Guatemala	15.8	m

Nota: Los datos corresponden al año más reciente en un rango de dos años de la fecha señalada.

Fuente: Datos para 1996: PREAL, 2001, Quedándonos Atrás, Tabla A.32, p.44. Datos para 2003: UNESCO, Global Education Digest 2005.

ACERCA DE LOS MIEMBROS DEL CONSEJO CONSULTIVO

Roberto Baquerizo

(Ecuador) es director general para América Latina de Pro Ventures. Además, es miembro del Consejo Consultivo de la Sociedad de las Américas y del Diálogo Interamericano. Es ex-presidente del Banco Unión S.A. y de la Empresa de Consultoría en Macroeconomía Multiplica, con sede en Quito. Baquerizo ejerció el cargo de presidente de Fruit Shippers-Pacific Fruit en Nueva York hasta 1996; antes de eso, fue presidente del Banco Central de Ecuador.

Nancy Birdsall

(Estados Unidos) es directora del Center for Global Development (CGD). También es ex-asociada senior y directora de la Fundación Carnegie para la Paz Internacional y ex-vicepresidenta ejecutiva del Banco Interamericano de Desarrollo. Birdsall ha ejercido diversos cargos en las áreas de política y gestión en el Banco Mundial, incluyendo el de directora del Departamento de Investigación de Políticas y jefa de operaciones del programa social en Brasil.

Juan E. Cintrón

(México) es presidente de Consultores Internacionales CLB, de la Fundación Comunidad A.C. y del Instituto Cultural y Educativo de Cuernavaca. Forma parte del directorio de numerosas corporaciones e instituciones académicas en los Estados Unidos y México, incluyendo el Grupo Modelo y el Consejo Asesor Internacional de la Universidad de Notre Dame, Indiana. Cintrón es ex-presidente del capítulo mexicano de la Organización Mundial de Presidentes y de Junior Achievement-México, donde actualmente ocupa el cargo de vicepresidente. También es presidente del Consejo Administrativo del Instituto Tecnológico de Monterrey, en Cuernavaca.

Jonathan Coles Ward

(Venezuela) es director del Instituto de Estudios Superiores de Administración (IESA). Es miembro de la Inter-American Management Education Foundation, de la International Agribusiness Management Association, del Diálogo Interamericano y del Yale Club de Nueva York. Ejerció el cargo de ministro de agricultura de Venezuela, de comisionado presidencial para el suministro y distribución de alimentos en estados de emergencia y de director del Banco Central de Venezuela.

David de Ferranti

(Estados Unidos) es ex-vicepresidente regional del Banco Mundial para América Latina y el Caribe. Es miembro del directorio de la Fundación Rockefeller (presidente del Comité Financiero), del Center on Budget and Policy Priorities (presidente del directorio), del Programa de Educación Lewis T. Preston y del Pew Memorial Trust International Health Advisory Group. Posee más de 25 años de experiencia en desarrollo internacional y en materia de políticas internas de los Estados Unidos, habiendo ocupado cargos de liderazgo en organizaciones internacionales, gubernamentales y de investigación de políticas. Su trabajo internacional se ha centrado en políticas económicas, educación, salud, nutrición, disminución de la pobreza, políticas tributarias y desarrollo urbano y rural, entre otras áreas.

José María Dagnino Pastore

(Argentina) es presidente de Consultores y Emprendimientos y miembro del Diálogo Interamericano. Fue profesor de economía en la Universidad Católica de Argentina y ocupó el cargo de ministro de finanzas, ministro de economía y trabajo, y embajador plenipotenciario en Europa. Dagnino Pastore ha prestado servicios como asesor ante los gobiernos de cuatro países latinoamericanos y es autor de numerosos libros y artículos sobre economía y finanzas. Ejerció el cargo de 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.

Peter Hakim

(Estados Unidos) es presidente del Diálogo Interamericano, el principal centro norteamericano para el análisis e intercambio de políticas sobre los asuntos del Hemisferio Occidental. Hakim dicta conferencias y es autor de numerosas publicaciones sobre las relaciones entre Estados Unidos y América Latina y ha prestado declaración ante el Congreso norteamericano en más de una docena de oportunidades. Forma parte del directorio y del comité asesor de la Fundación de las Américas, del Banco Mundial, del Consejo de Competitividad, del Banco Interamericano de Desarrollo, de Foreign Affairs en Español, de la Corporación Intellibridge y de Human Rights Watch para las Américas. Es miembro del Consejo de Relaciones Internacionales.

Rudolf Hommes

(Colombia) es gerente de Capital Advisory Partners, un asesor de fusiones y adquisiciones, presidente del Directorio de la línea aérea colombiana AeroRepública, y un miembro independiente del Directorio de Bavaria, la cervecera más grande de Colombia. Con anterioridad fue socio de Violy, Byorum y Asociados en Nueva York y director de la revista colombiana de negocios Estrategia. Además, fue rector de la Universidad de los Andes. Hommes es ex-ministro de finanzas y asesor del Consejo Monetario de Colombia y fue director de crédito público y presidente del Comité de Desarrollo del Banco Mundial. También fue presidente del Comité de Cafeteros de Colombia y del Grupo Intergubernamental de los Veinticuatro del Banco Mundial.

Enrique Iglesias

(Uruguay) fue presidente del Banco Interamericano de Desarrollo y recientemente asumió el cargo de secretario general de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB). Ha ocupado los cargos de ministro de relaciones exteriores de Uruguay, secretario ejecutivo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL) y presidente del Banco Central del Uruguay, entre otros numerosos cargos de prestigio. Iglesias es autor de numerosas publicaciones y ha recibido doctorados 'honoris causa' de diversas universidades. Es miembro del Diálogo Interamericano.

Nora Lustig

(México) es ex presidenta de la Universidad de las Américas - Puebla, México. Con anterioridad se desempeñó como consultora senior y directora de la Unidad de Pobreza y Desigualdad del Banco Interamericano de Desarrollo. Fue miembro senior del Programa de Estudios de Política Extranjera de la Brookings Institution y profesora de economía del Centro de Estudios Económicos del Colegio de México en Ciudad de México. Lustig fue además investigadora visitante becada en el Instituto Tecnológico de Massachusetts en 1982 y profesora visitante en la Universidad de California – Berkeley, en 1984.

Roberto Murray Meza

(El Salvador) es presidente del Grupo AGRISAL y director de numerosas empresas privadas. Es miembro del directorio del Diálogo Interamericano. Murray Meza es ex-director del Banco Central de El Salvador y presidente fundador de la Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social (FUSADES).

John Petty

(Estados Unidos) es presidente de Tecsec y miembro del Diálogo Interamericano. Además es presidente del Federal National Group. Con anterioridad fue presidente y gerente general del Marine Midland Bank. Petty se desempeñó como Secretario Adjunto de los Estados Unidos del Treasury for International Affairs y presidente del Comité de Revisión de Alto Nivel del Banco Interamericano de Desarrollo.

Jorge Quiroga

(Bolivia) fue Presidente de Bolivia. También ocupó el cargo de vicepresidente y ministro de finanzas. Quiroga posee una vasta experiencia de trabajo en el sector privado, tanto en el área de la computación como en el sector bancario. Recibió la distinción de Líder Mundial del Mañana del Foro Económico Mundial en Davos, Suiza.

Paulo Renato Souza

(Brasil) es socio fundador de Paulo Renato Souza Consultores, una empresa consultora brasileña que brinda asesoría a clientes privados, públicos y sin fines de lucro en problemas estratégicos y económicos relacionados con la educación. Fue ministro de educación de Brasil entre 1995 y 2002. Ha desempeñado numerosos cargos públicos y gerenciales, entre los que se incluye el de secretario de educación del estado de São Paulo, gerente de operaciones del Banco Interamericano de Desarrollo, presidente de la Universidad Estatal de Campinas y director adjunto del Programa Regional de Empleo para América Latina y el Caribe para la Organización Internacional del Trabajo.

Oswaldo Sunkel

(Chile) es presidente de la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), asesor especial para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL) y ex director del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile. Es miembro de la Academia de Ciencias Sociales del Instituto Chile y de la Academia Colombiana de Ciencias Económicas.

REFERENCIAS Y LECTURAS SUGERIDAS

(Las publicaciones de PREAL se presentan en forma separada en la sección siguiente.)

Barro, R., y J.W. Lee. 2001. "International Data on Education Attainment: Updates y Implications." *Oxford Economic Paper* 3(2001):541-63.

Banco Mundial. 1999-2005. *World Development Indicators*. Washington, DC.

———. 2004. *Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with History*. Washington, DC.

———. 2003. *Closing the Gap*. Washington, DC.

———. 2003. *World Development Report 2004. Making Services Work for Poor People*. Washington, DC.

Bruneforth, M., A. Motivans, y Y. Zhang. 2004. *Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Bruns, B., A. Mingat, y R. Rakotomalala. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC: World Bank.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2005. *The Millennium Development Goals: A Latin American and Caribbean Perspective*. Santiago.

———. 2002-2004. *Panorama Social de América Latina*. Santiago.

Crosby, B. 2003. "Decentralization and Education in Central America – What's There?" Document prepared for CERCA project. Washington, DC: Academy for Educational Development.

Grindle, M.S. 2004. *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton: Princeton University Press.

Hernani Limarino, W. 2005. "Are Teachers Well Paid in Latin America and the Caribbean?: Relative Wage and Structure of Returns of Teachers in Latin America and the Caribbean." En E. Vegas, ed., *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC: World Bank.

Jamaican Task Force on Educational Reform. 2004. "Jamaica: A Transformed Education System." www.jis.gov.jm/EducationTaskForce.pdf.

Kaufman, R., y J. Nelson. 2004. *Crucial Needs, Weak Incentives: Social Sector Reform, Democratization, and Globalization in Latin America*. Washington, DC: Woodrow Wilson Center Press.

Martin, M.O., I.V.S. Mullis, E.J. Gonzalez, y S.J. Chrostowski. 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics and Science Reports: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Mullis, I.V.S., M.O. Martin, E.J. Gonzalez, K.D. Gregory, R.A. Garden, K.M. O'Connor, S.J. Chrostowski, y T.A. Smith. 2000. *TIMSS 1999 International Mathematics and Science Reports: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). 2001-2004. *Education at a Glance*. Paris.

———. 2004. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)/UNESCO. 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow*. Paris.

Pritchett, L. 2004. "Towards a New Consensus for Addressing the Global Challenge of the Lack of Education." www.copenhagenconsensus.com/Files/Filer/CC/Papers/Education_230404.pdf.

Souza, P.R. 2005. *A Revolução Gerenciada: Educação no Brasil 1995–2002*. São Paulo: Prentice Hall.

UNESCO. 2004. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos: El Imperativo de la Calidad*. Paris.

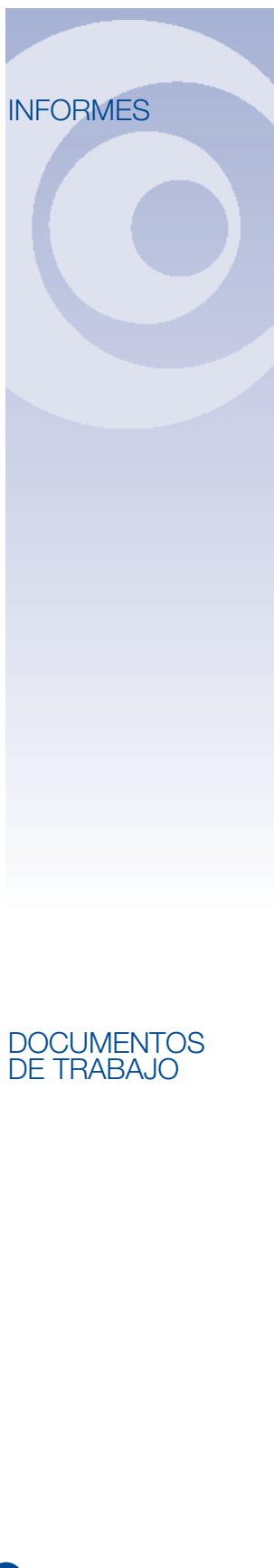
UNESCO Institute for Statistics. 2003–05. *Compendio Mundial de la Educación*. Montreal.

Vegas, E., y I. Umansky. 2005. *Improving Teaching and Learning through Effective Incentives: What Can We Learn from Education Reforms in Latin America?* Washington, DC: World Bank.

Woessman, L. 2004. "Why Students in Some Countries Do Better." www.educationnext.org/20012/67.html.

Wolff, L., y C. de Moura Castro. 2003. "Education and Training: The Task Ahead." In *After the Washington Consensus*, eds. J. Williamson y P. Kuczynski, pp.181-212. Washington, DC: Institute for International Economics.

PUBLICACIONES RECIENTES DE PREAL



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

Grandes avances, pero insuficientes, Informe de Progreso Educativo: Antioquia, Colombia.

Corpoeducación–Fundación Corona–Fundación Empresarios por la Educación–PROANTIOQUIA–PREAL. Bogotá: PREAL, 2005.

Buenos avances, pero nos falta mejorar, Informe de Progreso Educativo: Caldas, Colombia.

Corpoeducación–Fundación Corona–Fundación Empresarios por la Educación–PREAL. Bogotá: PREAL, 2005.

Informe de Progreso Educativo: Nicaragua. EDUQUEMOS–PREAL. Managua, Nicaragua: PREAL, 2004.

Informe de Progreso Educativo: Perú. GRADE–PREAL. Lima: PREAL, 2003.

Entre el avance y el retroceso, Informe de Progreso Educativo: Colombia. Corpoeducación–Fundación Corona–PREAL. Bogotá: PREAL, 2003.

Es Hora de Actuar: Informe de Progreso Educativo en Centroamérica y la República Dominicana.

2003. Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa. Washington, DC: PREAL, 2003. (Disponible en inglés y en español.)

Informe de Progreso Educativo: El Salvador. Centro Alfa–PREAL. San Salvador, El Salvador: PREAL, 2002.

Informe de Progreso Educativo: Guatemala. CIEN–PREAL. Ciudad de Guatemala: PREAL, 2002.

Informe de Progreso Educativo: Honduras. FEREMA–PREAL. Tegucigalpa: PREAL, 2002.

Informe de Progreso Educativo: Panamá. CoSPAEE–PREAL. Ciudad de Panamá: PREAL, 2002.

Quedándonos Atrás: Un Informe del Progreso Educativo en América Latina. Comisión Internacional sobre Educación, Equidad, y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Washington, DC: PREAL, 2001. (Disponible en inglés, español, y portugués.)

El Futuro Está en Juego: Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad, y Competitividad Económica. Comisión Internacional sobre Educación, Equidad, y Competitividad Económica. Washington, DC: PREAL, 1998. (Disponible en inglés, español, y portugués.)

No. 32 Gilbert A. Valverde. *El movimiento a favor de los estándares en los Estados Unidos.* Abril 2005.

No. 31 Denise Vaillant. *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates.* Diciembre 2004.

No. 30 Emanuela di Gropello. *La descentralización de la educación y las relaciones de rendición de cuentas en los países latinoamericanos.* Agosto 2004.

No. 29 Martin Carnoy y Susana Loeb. *¿Tiene efectos la responsabilidad externa en los indicadores educacionales de los alumnos? Un análisis entre los estados de los EE.UU.* Abril 2004.

RESÚMENES EJECUTIVOS

No. 20 *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2005: el imperativo de la calidad.* Enero 2005.

No. 19 *Progreso educativo en Nicaragua.* Septiembre 2004.

No. 18 *Investigación comparada y política educacional en Chile.* Mayo 2004.

No. 17 *Sindicatos docentes y gobiernos en América Latina: lecciones para los diálogos en torno a la reforma educativa.* Enero 2004.

SERIE DE POLÍTICAS

No. 20 *Accountability Brief No. 4: Información y estándares: dos elementos centrales para la rendición de cuentas en los sistemas educativos.* Marzo 2005.

No. 19 *Accountability Brief No. 3: Reformas curriculares: la experiencia de los 90 en Perú, Argentina, Colombia y Chile.* Noviembre 2004.

No. 18 *Escuelas efectivas: enseñanza exitosa en sectores de pobreza.* Julio 2004.

No. 17 *Accountability Brief No. 2: Las evaluaciones educativas y su difusión en la prensa.* Marzo 2004. (Disponible en inglés y español.)

SERIE MEJORES PRÁCTICAS

No. 19 *Casos seleccionados en Brasil: fundaciones empresariales comprometidas con la educación.* Febrero 2005.

No. 18 *Sudamérica: iniciativas de fundaciones empresariales en el ámbito educativo.* Octubre 2004.

No. 17 *Centroamérica y México: el cambio educativo apoyado por fundaciones de origen empresarial.* Junio 2004.

No. 16 *Sindicatos docentes y gobierno: consensuando las reformas educativas.* Febrero 2004.

SERIE DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

No. 6 *Desde distintas realidades nacionales: pistas para abordar la violencia escolar.* Mayo 2005.

No. 5 *Educación para una cultura de paz en las escuelas.* Enero 2005.

No. 4 *Formación en valores y habilidades para la vida: estrategias amplias para prevenir la violencia.* Octubre 2004.

No. 3 *Proyectos en los centros educativos para prevención de la violencia y la agresión en Colombia y Brasil.* Junio 2004.

LIBROS

Etnicidad, raza, género y educación en América Latina. Donald R. Winkler y Santiago Cueto, eds. Santiago: PREAL, 2004.

Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Varios autores. Santiago: PREAL-Banco Interamericano de Desarrollo, 2004.

Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina. Ana María de Andraca, ed. Santiago: PREAL, 2003.

Educación privada y política pública en América Latina. Laurence Wolff, Pablo González y Juan Carlos Navarro, eds. Washington, DC: PREAL, 2002.



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

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

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



Destacado centro estadounidense de análisis político, comunicación e intercambio sobre temáticas relativas al continente americano, el Diálogo Interamericano convoca a connotados actores de los sectores público y privado de todo el continente a abordar las problemáticas y coyunturas hemisféricas de mayor significación.

El Diálogo Interamericano está compuesto por un centenar de distinguidas personalidades del ámbito político, empresarial, académico, periodístico y no gubernamental de las Américas. Once de ellos han ocupado la primera magistratura de sus países y cerca de 30 han ocupado cargos ministeriales. La labor del Diálogo Interamericano apunta a generar nuevas ideas y propuestas de orden práctico y a transmitir las luego a los actores públicos y privados del continente. Asimismo, otorga a amplios sectores de América Latina y el Caribe la posibilidad de acceder al debate público interno de los Estados Unidos. El Diálogo Interamericano tiene sede en Washington y realiza actividades en todo el continente. Su Consejo Directivo está integrado mayoritariamente por representantes de América Latina y el Caribe, región de la cual también provienen más de la mitad de los integrantes y participantes en las demás iniciativas y comisiones de trabajo del Diálogo Interamericano.

Desde 1982, a través de sucesivos gobiernos republicanos y demócratas y de múltiples cambios en la conducción de los demás países del hemisferio, el Diálogo Interamericano viene aportando a definir los temas y alternativas de la agenda 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.



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



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



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

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, D.C., y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracias al generoso apoyo que brindan la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Avina Foundation, la Tinker Foundation, el Banco Mundial, la GE Foundation y otros.