

*Ana Camila Muñoz Cepeda\**

# EL DISCURSO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA ACTUALIDAD DE AMÉRICA LATINA

---

THE CURRENT DISCOURSE OF EDUCATIONAL QUALITY IN LATIN AMERICA

O DISCURSO ATUAL DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA

---

## RESUMEN

La calidad en la educación es un tema de gran auge y discusión en la actualidad, particularmente en los contextos latinoamericanos. Los cambios históricos, culturales, sociales y económicos, sin lugar a duda permean en la educación y sus sistemas. Las necesidades de la población también cambian con el transcurrir del tiempo, las innovaciones y la apertura en el campo científico y tecnológico hacen que la educación se renueve y se abra al mundo. Bajo estas condiciones, la gran preocupación de los gobiernos y los estudiosos del tema ha sido cómo ofrecer una educación de calidad en los países latinoamericanos.

Las mediciones cuantificables de la calidad educativa permiten, de cierta manera, verificar la adquisición y generación de conocimiento en los estudiantes; sin embargo, más allá de los aspectos cuantitativos, es vital dar la importancia pertinente a los procesos cualitativos, que se manifiestan esencialmente en el impacto y la transformación social de los contextos en los cuales se desarrollan los estudiantes. Los sistemas educativos pueden ser de calidad, en tanto planeen sus estrategias con la participación de todos los actores involucrados en la escuela.

**Palabras clave:** Calidad, educación, reforma, política educativa, organismos multilaterales, evaluación, equidad.

---

\* Docente colombiana. Candidata a Doctorado por la Universidad de Baja California. Directivo Docente SED Bogotá. Doce años de experiencia docente. Magíster en Educación, Universidad Libre de Colombia.

## ABSTRACT

Quality in education is a subject of great boom and discussion today, especially in Latin American contexts. Historical, cultural, social and economic changes undoubtedly permeate education and its systems. The needs of the population also change with the passage of time, innovations and openness in the scientific and technological field, make education is renewed and open to the world. Under these conditions, the great concern of governments and scholars of the subject has been how to offer quality education in Latin American countries.

The quantifiable measurements of educative quality, in a certain way allow to verify the acquisition and generation of knowledge in the students, but beyond the quantitative aspects, it is vital to give the pertinent importance to the qualitative processes, which are manifested essentially in the impact and the social transformation of the contexts in which students develop; the educational systems can be of quality, insofar as they plan their strategies with the participation of all the actors involved in the school.

**Keywords:** Quality, education, reform, educational policy, multilateral organizations, evaluation, equity.

## RESUMO

A qualidade na educação é um assunto de grande expansão e discussão hoje, especialmente nos contextos latino-americanos. Mudanças históricas, culturais, sociais e econômicas permeiam, sem dúvida, a educação e seus sistemas. As necessidades da população também mudam com o passar do tempo, com inovações e abertura no campo científico e tecnológico, fazendo com que a educação seja renovada e aberta ao mundo. Nestas condições, a grande preocupação dos governos e estudiosos do tema tem sido como oferecer educação de qualidade nos países da América Latina.

As medições quantificáveis de a qualidade na educação, de certa forma permitem verificar a aquisição e geração de conhecimento nos alunos, mas além dos aspectos quantitativos, é vital dar a importância pertinente aos processos qualitativos, os quais se manifestam essencialmente no impacto e na transformação social do conhecimento. Os contextos em que os alunos se desenvolvem; os sistemas educacionais podem ser de qualidade, na medida em que planejam suas estratégias com a participação de todos os atores envolvidos na escola.

**Palavras-chave:** Qualidade, reforma da educação, política de educação, organismos multilaterais, avaliação, equidade.

---

## INTRODUCCIÓN

La calidad educativa ha llegado a ser una prioridad en las políticas educativas y un compromiso puesto sobre la mesa a nivel mundial. Sin embargo, el contexto latinoamericano ha buscado formas y reformas para hacer de sus sistemas educativos sistemas de calidad a la altura de los países avanzados. No es suficiente al hablar de calidad educativa reducir esta a los temas de costos y beneficios o las respuestas a las expectativas de estándares internacionales, debido a la injerencia económica y competitiva que enmarca la dinámica mundial. Aguerro (2009) plantea la existencia de los requisitos que se hacen a la educación desde las dimensiones político-ideológicas y económicas. En cuanto a lo político-ideológico, la demanda principal hacia la escuela es generación y distribución del conocimiento, junto con la formación en valores, participación y democracia. En relación con lo económico, la demanda principal es la formación en competencias matemáticas y del lenguaje, con el propósito de responder satisfactoriamente en el mundo laboral y productivo y, obviamente, hacia el desarrollo del campo científico y la capacidad de trabajar en equipo. De esta manera, y como bien lo especifica la autora, las definiciones político-ideológicas son las que establecen los patrones de medida para determinar la calidad de un sistema educativo (p. 10).

Si bien la autora especifica la vitalidad de la dimensión política, también explica ampliamente la importancia de la dimensión técnico-pedagógica y los ejes que la componen en el enfoque de la calidad educativa. Principalmente, se encuentra el eje epistemológico que apunta hacia el conocimiento. En la actualidad, este conocimiento se enmarca en la ciencia y la tecnología, que deben ser armonizados con los conocimientos socialmente válidos y con los cuales tradicionalmente ha tenido relación el estudiante. Por otra parte, se encuentra el eje pedagógico, en el cual se definen los roles de enseñante y aprendiz. Dentro del sistema educativo se

debe tener en cuenta el cómo aprende el estudiante. Se debe partir de la idea de que es un individuo que puede construir y crear, es decir, no se le puede asumir como receptor de conocimiento, sino como el protagonista y constructor de este. En tercer lugar, aunque no menos importante, aparece el eje de la organización. El sistema escolar indudablemente debe tener una organización que le permita definir los niveles de aprendizaje y, de esta manera, garantizar la distribución equitativa de los conocimientos de acuerdo con el ciclo y período de desarrollo de los alumnos. De igual manera, la escuela debe asegurar que su organización le permite atender las necesidades de su población y sus características (Aguerrero, 2009, p. 11).

No obstante, el discurso de la calidad no es compatible con un contexto de desigualdad, pues América Latina es una de las regiones más desiguales en materia social. Blanco y Cusato (2004), sostienen que América Latina es una de las regiones con mayores desigualdades en términos de los niveles socioeconómicos de sus pobladores, las diferencias e inequidades en la distribución de los gastos públicos entre las zonas rurales y urbanas, los conflictos armados y la homogenización cultural de los indígenas, afrodescendientes y otros grupos originarios, lo que hace de la región un compendio diverso de situaciones y poblaciones (p. 7). Esas mismas desigualdades han repercutido en el ámbito educativo. Las agendas estatales en materia de políticas educativas han encaminado sus esfuerzos a mejorar la igualdad educativa en términos de expansión del servicio y el mejoramiento de la calidad de este; sin embargo, los resultados en estos dos aspectos han tenido poco éxito. La igualdad no inicia con permitir el acceso de los niños y jóvenes a los sistemas educativos, sino cuando realmente sus exigencias de aprendizaje son atendidas de acuerdo con sus necesidades.

De esta manera, la tarea de la educación es disminuir las brechas de las desigualdades sociales, sobre todo entre los sectores rurales y urbanos, y las

diferencias entre los niveles socioeconómicos, permitiendo oportunidades semejantes para todos, especialmente, como explica Trucco (2014), para las minorías étnicas y los grupos originarios, quienes han sido los más afectados por las desigualdades sociales de Latinoamérica. Estas poblaciones son quienes registran mayores índices de pobreza, ubicación geográfica distante de las escuelas, una baja calidad de las instituciones educativas a las cuales pueden acceder; poca flexibilidad de los currículos, que no se ajustan a sus contextos, y la discriminación que enfrentan. (Trucco, 2014, p. 18). Así, es importante resaltar la necesidad de concentrar la oferta educativa para estas poblaciones, de manera acorde con sus características. Una oferta educativa homogénea no podrá tener resultados exitosos en comunidades heterogéneas; cuando la oferta educativa es igual para estudiantes que vienen de distintos contextos sociales se genera una proliferación de esas desigualdades, lo que propicia una cultura de conformismo y de alcance de logros mínimos.

De acuerdo con las expectativas internacionales, los organismos multilaterales han ejercido una fuerte influencia en las reformas y políticas educativas de América Latina. Los recursos para la implementación y mejoramiento de los sistemas educativos en la región son insuficientes, lo que ha propiciado, justamente, una fuerte dependencia de los organismos internacionales en materia financiera y técnica. Los proyectos emprendidos por los gobiernos de los países de la región han requerido la inversión de fuertes sumas de dinero que han sido solventadas principalmente por el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En respuesta a los préstamos recibidos por parte de estos organismos, los gobiernos latinoamericanos han debido ajustarse a sus requerimientos en materia educativa; esta es la razón por la cual las reformas se han inclinado a las exigencias neoliberales de estos organismos.

Precisamente, estas exigencias neoliberales han propiciado una férrea cultura de competitividad manifiesta en la participación en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales; sin embargo, los resultados insuficientes en este tipo de pruebas revelan los bajos niveles de competencia en lectura, matemáticas y ciencias de los estudiantes latinoamericanos. Esto indica que los modelos importados de los países desarrollados no pueden ser aplicados en Latinoamérica sin una contextualización y caracterización propias de la región. No obstante, es necesario que los estudiantes reciban una educación que les permita insertarse en las dinámicas globales, pues los avances mundiales exigen la formación de ciudadanos capaces y competentes.

Las mediciones cuantificables permiten, de cierta manera, verificar la adquisición y generación de conocimiento en los estudiantes; sin embargo, más allá de los aspectos cuantitativos, es vital dar la importancia pertinente a los procesos cualitativos, que se manifiestan esencialmente en el impacto y la transformación social de los contextos en los cuales se desarrollan los estudiantes. Los sistemas educativos pueden ser de calidad, en tanto planeen sus estrategias con la participación de todos los actores involucrados en la escuela.

Por otra parte, la dinámica de la educación superior en los países latinoamericanos no ha sido fácilmente intervenida por las políticas públicas de educación. Los gobiernos pueden establecer como obligatoria la educación que se imparte a nivel primario y secundario, pero difícilmente pueden establecerlo en la educación terciaria. En la mayoría de los casos, el acceso a la educación superior no es una opción para los estudiantes, pues la admisión por criterios de mérito, la insuficiencia de recursos para costear una carrera profesional, o la inmediatez de insertarse al mercado laboral mediante la formación técnica o tecnológica, son factores que imposibilitan a muchos estudiantes continuar con sus estudios superiores.

## CALIDAD: CONVICCIÓN O IMPOSICIÓN

A partir de la segunda mitad del siglo XX, las conexiones entre las naciones se hacen más fuertes y avanzan con pasos vertiginosos hacia el progreso. Esta situación obliga a los gobernantes a repensar sus dinámicas de otra manera, lo que los conduce a considerar la educación como la clave del progreso. En la medida en que los pueblos gocen de una educación de calidad, los países podrán prosperar y enfrentar los desafíos mundiales. Sin embargo, América Latina es una región diversa en su contexto general, así como en los contextos particulares de los países que la componen. De esta manera, los gobiernos latinoamericanos han debido responder no solo a los desafíos al interior de sus naciones, sino a los desafíos internacionales y a los de las organizaciones multilaterales de las cuales dependen en materia técnica y financiera. Indiscutiblemente, esto obliga a exponer resultados contundentes con el fin de mantener el apoyo. Desde finales de los años ochenta y principios de los noventa, la preocupación general en los países latinoamericanos se centró en trabajar en el mejoramiento de la calidad educativa en términos de la eficiencia y la formación en competencias que permitiera a los estudiantes estar a la altura de las exigencias de desarrollo económico y social derivadas de la globalización.

De acuerdo con el planteamiento anterior, y con las nuevas exigencias mundiales, se hace necesario repensar la calidad educativa de los países de América Latina con el propósito de insertarse en el panorama del orden mundial. Gorostiaga y Tello (2011) señalan que los estudiantes de los países latinoamericanos no están siendo preparados para competir en una economía globalizada, por lo cual exhortan a que la escuela tenga un sistema de rendición de cuentas a nivel central y que los estudiantes participen en pruebas estandarizadas internacionales para medir y cuantificar su rendimiento académico (p. 13).

Al respecto en Latinoamérica, como bien lo explica Guzmán (2005), se ha apuntado a la obtención de resultados y a la eficiencia en uso y administración de recursos, procurando que los estudiantes desarrollen y tengan un nivel altamente competitivo que los convierta en una importante fuerza laboral, lo que equivaldría a una mejora en la competitividad económica (p. 8). Sin embargo, los factores de calidad nombrados están ligados al orden económico neoliberal que impera en los países cuyos rubros para la educación provienen, en cierta medida, del Banco Mundial, y a los resultados que este exige. De acuerdo con este planteamiento, Huamán (2015) explica que las reformas en países liderados por el BM lo hacen desde la visión de costo – beneficio, induciendo a los sistemas de educación a la descentralización, con la cual se espera la combinación de insumos educativos más eficientes y la reamortización de los intereses tradicionales representados en los sindicatos, la burocracia del gobierno central, entre otros (p. 21).

En este sentido, la Comisión Económica Para América Latina y El Caribe (CEPAL), en un artículo de prensa del año 2014, es contundente en ligar el mejoramiento de la calidad educativa con el mejoramiento económico, pues afirma que para evitar un bajo crecimiento económico las políticas educativas deben realizar un esfuerzo significativo para lograr un crecimiento mayor y más equitativo. A pesar del progreso en el desarrollo de competencias aún queda mucho por mejorar a nivel educativo y respecto a las desigualdades económicas. El comunicado cierra su análisis enfatizando en la necesidad de implementar políticas dirigidas al desarrollo de competencias desde los más tempranos años escolares, así como la socialización y la adquisición de conocimientos que son trascendentales en el mercado laboral. En consecuencia, es más que clara la presencia del fenómeno de la globalización en el concepto y abordaje de la calidad educativa. (CEPAL, 2014, p. 15).

Un sistema educativo propio y exitoso, como afirman Braslavsky y Cosse (1996), debe tener en cuenta los estudios y resultados de las investigaciones en la generación y ejecución de las políticas educativas, pues es poco el uso y la conexión existente entre los pedagogos y los funcionarios de los gobiernos de la cartera educativa (p. 35). De tal suerte, como explica Molina (2000), los ministerios de educación, con la consigna de forjar la calidad en la educación, se convirtieron en representación de la burocracia administrativa al inclinarse por la realización de tareas como la supervisión y asignación de recursos, la administración del talento humano y la legislación, dejando a un lado la realidad del contexto de la escuela (p. 11). De esta manera, uno de los principales factores que se observa en las reformas es la orientación de los recursos públicos a las regiones con poblaciones más necesitadas, en aras de asegurar la equidad y eficiencia de los sistemas educativos. Sin embargo, esta situación produjo que la preocupación principal fuera la calidad de los recursos y no lo propiamente académico.

Frente a este panorama de cambios, que abarcan la expansión y la calidad como bandera de políticas educativas, Suasnábar (2017) explica el horizonte que se avecina en el nuevo milenio ante los resultados modestos en materia de calidad:

La década de los 2000 se concentra en la expansión de los derechos educativos, procurando la ampliación del acceso a todos los niveles con el fin de incluir las poblaciones relegadas, proporcionando mayor financiamiento por parte del Estado, lo cual constituye un nuevo ciclo de expansión matricular. (p. 18)

La diferencia de expansión en contraste con las décadas anteriores está enmarcada en vencer la desigualdad para lograr un verdadero impacto en la calidad. Las transformaciones a los sistemas educativos en esta era se basan principalmente en

hacer atractiva la escuela para favorecer la permanencia de los estudiantes con programas en extensión curricular acorde con sus intereses, así como una inversión importante en la capacitación y estudios para los docentes, que busca enriquecer la formación del talento humano y, así, redundar en una educación de calidad para los estudiantes.

Sin embargo, pese a estas transformaciones, las evaluaciones siguen siendo la manera como se mide la calidad educativa en materia curricular. Estas evaluaciones se realizan a través de estándares basados en competencias y de acuerdo con lo que los estudiantes deben aprender en cada nivel. De esta manera, la forma de evaluar la calidad educativa se ha hecho por medio de las pruebas estandarizadas. Al respecto, Herrera (2016) plantea que los ministerios de educación de los países latinoamericanos generaron la creación de oficinas o departamentos especializados en evaluación, como una necesidad de evaluar y velar por la calidad de la educación en cada país y, con ello, mejorar los resultados en las pruebas internacionales (p. 17). Precisamente, la función de estas oficinas dedicadas a la evaluación es establecer normas que se ajusten al sistema educativo, y los currículos, a los resultados de las pruebas internacionales.

En consecuencia, esta visión de la calidad se constituye en un mecanismo medible y cuantificable. De hecho, el mismo objetivo de la educación apunta hacia este criterio de medición: “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mesurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias básicas esenciales” (OREALC/UNESCO, 2014). De acuerdo con este planteamiento, la lectura que predomina acerca de la calidad educativa está enfocada en los resultados académicos, que permiten realizar comparaciones. Así, los países de América Latina han optado por participar en pruebas estandarizadas que posibilitan contrastar el nivel de sus

estudiantes con el de otros países. Así, dependiendo de sus resultados, se vuelve la mirada hacia las políticas educativas para armonizarlas con los requerimientos de las políticas mundiales. Sin embargo, estas pruebas y estándares mundiales no pueden medir las demandas que en realidad tiene la escuela, la formación y participación de los actores y el contexto de desarrollo de los estudiantes, teniendo en cuenta los aspectos económicos y sociopolíticos que inciden en dicho desarrollo. Por esta razón, las reformas y políticas educativas que anhelan un real impacto en los sistemas educativos deben contextualizarse con su realidad y, a partir de ello, buscar los mecanismos de inserción en las dinámicas globales.

---

## LAS PRESCRIPCIONES DE CALIDAD EDUCATIVA POR PARTE DE LOS ORGANISMOS MULTILATERALES

El punto central de intervención de estos organismos en la educación y la calidad de esta, radica en la inserción que debe tener Latinoamérica en las dinámicas globales, al considerar la educación como medio y herramienta para el progreso de las sociedades de los países en desarrollo. Respecto a este tema, Krawczyk (2002) realiza un análisis de los cambios generados en los países latinoamericanos a partir de las reformas a la calidad educativa inducidas por las organizaciones internacionales. La autora sostiene que estos organismos intervienen en las reformas educativas a través de tres condiciones elementales: el aspecto financiero, político y técnico (p. 27). En esta observación, se destaca el balance realizado por el PREAL en la década de los noventa, en relación con los esfuerzos de los Estados en la creación de comisiones y delegaciones para estructurar programas y estrategias que impulsarían los cambios necesarios para insertarse en la dinámica global y tecnológica que exige la actualidad.

Dichos esfuerzos constituyeron la respuesta a las exigencias de los organismos internacionales por sus inversiones en materia financiera o técnica. Los principales cambios en materia política se evidenciaron, como explica Krawczyk, “en los acercamientos entre el sector público y privado, la articulación con el sector empresarial, las reformas en los estatutos docentes y los cambios estructurales y de contenido en las escuelas” (2002, p. 28). En esa dinámica, se suscitan los procesos de descentralización y transferencia de los Estados a los gobiernos provinciales y municipales, como estrategia de sostenibilidad del gasto público. Sin embargo, los cambios experimentados trajeron consigo consecuencias al no encontrar respuestas favorables, o los resultados esperados, conforme con los lineamientos sugeridos por los organismos internacionales, entre ellos, las desigualdades sociales y económicas originadas al pretender establecer sistemas educativos homogéneos en contextos diversos, o la ausencia de gestión y autonomía en las instituciones.

Pese a las dificultades presentadas, siguen siendo los organismos internacionales quienes continúan definiendo las agendas, prioridades, estrategias y metas comunes en materia educativa en América Latina. Los compromisos adquiridos por los países latinoamericanos con estos organismos hacen que deban seguir sus lineamientos de manera sistemática. Unos de los compromisos más relevantes son los adquiridos con el BM y el BID, quienes han desembolsado fuertes sumas de dinero en préstamos millonarios otorgados a los países latinoamericanos, con el fin de dar marcha y cumplimiento a sus políticas públicas en el ámbito social, educativo y económico. Oreja Cerruti y Vior (2016) afirman que “las recomendaciones del BM, han tenido una incidencia categórica en las políticas educacionales de los países latinos, puesto que recibir e implementar su asesoría técnica, condiciona el otorgamiento de los préstamos” (p. 16).



Al respecto, el BM centra e impulsa la difusión de las políticas neoliberales y la importancia de establecer una articulación entre la educación y la productividad, lo cual representa ventajas en las relaciones costo - beneficio y una estrategia para combatir la pobreza. Para conseguir ese objetivo, Oreja Cerruti y Vior (2016) enuncian las estrategias propuestas por el BM para fortalecer la eficiencia y la eficacia en las reformas educativas para los países de América Latina:

La reasignación del gasto en favor del sector primario, la expansión de las escuelas privadas, financiadas por las comunidades, formas de financiamiento basadas en la demanda, incremento de la cantidad de estudiantes por docente, descentralización, establecimiento de sistemas de evaluación, promoción de escalas salariales sujetas a los desempeños de las escuelas. (p. 18)

Las anteriores estrategias tienen como argumento el incremento de la calidad y la expansión educativa. Sin embargo, no se observan indicadores alentadores en los resultados de los estudiantes latinoamericanos, puesto que sus niveles de desempeño en la pruebas estandarizadas son significativamente bajos y decepcionantes en comparación con los resultados de los estudiantes de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El informe del PREAL (2006), muestra que los estudiantes participantes en la prueba PISA de países como Brasil, México y Uruguay obtuvieron puntajes cercanos al extremo inferior en lectura, matemáticas y ciencias entre los 41 países participantes. Ante este panorama, una de las actividades sugeridas por el BM y el BID es establecer instrumentos de evaluación para la mejora, lo que ha llevado a que los países de América Latina crearan instituciones dedicadas exclusivamente a los procesos de evaluación. De igual manera, estos dos organismos han otorgado créditos y financiado

proyectos que fortalecen la evaluación y la mejora en el alcance de los logros en los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, el mejoramiento de los resultados educativos conforme a los planteamientos del BM y del BID se propiciará en la medida en que las políticas educativas establezcan la formación en competencias laborales. Oreja Cerruti y Vior (2015), retomando el informe del BM, explican que la educación debe estar vinculada al mercado del trabajo. Su enfoque se ha sostenido en impulsar la necesidad de reformar los sistemas educativos con el propósito de incrementar la productividad de los pobres y asimilar la formación a las características de empleos flexibles (p. 26). De esta manera, se entiende por qué los proyectos financiados por el BM y el BID se inclinan hacia la formación técnica: buscan aumentar la fuerza de trabajo de los jóvenes y vincularlos con mayor rapidez al mercado laboral, pues no resulta rentable invertir en la educación superior en la modalidad profesional por los altos costos que representa. Su apuesta se ha inclinado al fortalecimiento y cobertura universal de la educación inicial y primaria, con el propósito de formar competencias duraderas en los primeros años de formación y disminuir los índices de repitencia y deserción en la educación secundaria.

Al respecto, retomando las recomendaciones y proyecciones a 2015 realizadas por el BM (2001) en el Foro Mundial de la Educación, el énfasis mantiene su centralidad en la importancia de desarrollar la educación por competencias, ya que los avances tecnológicos y la globalización exigen personas más capacitadas y diestras en el manejo de estos avances. De igual manera, fortalece y afianza la premisa de que la educación es la base de la producción; por lo cual, se deduce que la formación para el trabajo es la manera en que los Estados recuperan la inversión en educación: al insertarse al mercado laboral, los egresados aportan al capital de los gobiernos. En la medida en que los jóvenes se encuentren activos en los sistemas escolares, y



posteriormente en la producción económica, se reduce el riesgo social y los factores de vulnerabilidad al que se ven expuestos los niños y adolescentes que no estudian, así como los jóvenes que no trabajan. Por tal razón, la educación sigue siendo el camino del mejoramiento social y surgimiento de las familias de menores recursos.

Por otra parte, en cuanto a los temas de inversión educativa, en cuyos objetivos se han manifestado ampliamente la inversión del BM y del BID, los Estados también han hecho un esfuerzo evidente por acrecentar la inversión en educación al aumentar el porcentaje del PIB (Producto Interno Bruto) para este fin. La cuestión es develar si la inversión financiera es suficiente para llevar a cabo las transformaciones que necesitan los sistemas educativos, en tanto el informe de UNESCO-CEPAL (2015) evidencia que las políticas educativas de los países de la región se encuentran en deuda en relación con la equidad, la calidad y la eficiencia, pilares con cuyo sostenimiento se podrían impactar los resultados de la educación en la sociedad. Para abordar el tema de la equidad, y por ende el de la calidad, se debe orientar la estrategia de focalización de las regiones donde se encuentran las escuelas de los sectores pobres y vulnerables, con el fin de suministrar un apoyo financiero, técnico y pedagógico que les permita estar a la altura de las escuelas mejor posicionadas. Igualmente, ofrecer alternativas de aprendizaje que demandan los niños y jóvenes que se encuentran en condiciones difíciles.

Con el propósito de alcanzar y mantener estables los criterios de calidad, equidad y eficiencia, organismos internacionales como UNESCO, PRELAC y el BM, recomiendan pertinente evaluar constantemente la gestión desde los estamentos estatales y las acciones que se ejecutan al interior de las escuelas y sus sistemas de evaluación, con el objetivo de establecer los aciertos y dificultades. Para obtener el enfoque de aciertos y dificultades, PRELAC sugiere realizar evaluaciones fundamentadas

en las necesidades y diagnósticos de la gestión realizada, con el fin de concertar estrategias a largo plazo y fundamentar las bases de las reformas a la calidad.

Ante el panorama que manifiestan los sistemas educativos latinoamericanos, PREAL (2006) presenta en su informe las variables a tener en cuenta para mejorar su desarrollo. Entre estas variables establece la necesidad de instaurar estándares de aprendizaje, participación de las escuelas y la comunidad en las responsabilidades concernientes a la educación, fortalecimiento de la profesión docente mediante la capacitación y los incentivos por desempeño y, finalmente, manteniendo una inversión sostenida por estudiante. Sin embargo, la mayoría de los países de la región han seguido estas prescripciones técnicas y financieras, sin conseguir los resultados esperados, más por los organismos multilaterales que por los mismos gobiernos. La mayor falencia en relación con este fenómeno, es la persistente homogenización de los sistemas educativos en ambientes tan heterogéneos y diversos como son los contextos de los países latinoamericanos.

Ante estas perspectivas, OREALC/UNESCO (2014) plantea las estrategias que deben seguir exclusivamente los países latinoamericanos en sus reformas educativas en pro de la calidad. En primer lugar, plantea la importancia de invertir en la primera infancia, especialmente en los sectores vulnerables y de menores ingresos; de igual manera, resalta la urgencia de garantizar el ingreso oportuno a la educación primaria y la conclusión satisfactoria de los estudios secundarios, fomentando la educación técnica profesional. Por lo tanto, los programas educativos deben estar diseñados de tal manera que presenten contenidos relevantes para la vida y el contexto de los estudiantes, profundizando en el manejo de las nuevas tecnologías para la inserción en la dinámica mundial. En la medida en que estas recomendaciones sean desarrolladas adecuadamente, se garantizarán los aprendizajes

básicos y una articulación con el mundo laboral o de educación superior, fortaleciendo la formación para la ciudadanía y la integración social.

## LA EVALUACIÓN COMO MECANISMO DE CONSECUCCIÓN DE LA CALIDAD

El objetivo principal que contemplan las reformas es la calidad de la educación, la cual se asocia más con las pautas internacionales que con las necesidades locales. Al respecto, Vásquez (2015) explica que “las prescripciones de las agencias internacionales se asociaron inmediatamente con la evaluación y medición de resultados” (p. 31). Así mismo, se suscitó la necesidad de reformular los currículos en contenidos de desempeños medibles y competencias para el mercado laboral. En cuanto a los currículos, estos dejaron de basarse en la transmisión de información para enfocarse en el desarrollo de competencias; de esta manera, los grupos técnicos y pedagógicos se dieron a la tarea de establecer cuáles eran las competencias básicas que los estudiantes deberían adquirir en la escuela. De tal suerte, los contenidos educativos fueron estandarizados previendo que todos los niños y jóvenes aprendieran lo mismo en los diferentes niveles de enseñanza. Así surgieron los Estándares Básicos de Educación en Colombia, los CBC (Contenidos Básicos Comunes) en Argentina y los PCN (Parámetros Curriculares Nacionales) en Brasil. En consecuencia, el establecimiento de parámetros o estándares fijados por el Estado representados en los ministerios de educación de cada país, permitió ejercer mayor control por parte de los gobiernos, asegurándose de que en estas reformas evidenciaran las sugerencias de las agencias internacionales en relación con lo que deben aprender los estudiantes en las instituciones educativas.

De igual manera, las medidas estatales debían verse reflejadas en los PEI (Proyecto Educativo

institucional), regulados, así mismo, por las secretarías o ministerios de educación.

De acuerdo con el planteamiento anterior, con la renovación de los currículos reglamentados por las entidades gubernamentales, se priorizan dentro de la enseñanza las competencias de la matemática, el lenguaje, la ciencia y la tecnología. Beech (2007) manifiesta que “los desafíos educativos mundiales requieren el afianzamiento en estas áreas, la difusión del conocimiento de punta y la adaptabilidad hacia el futuro” (p. 26). Estos requerimientos son sostenidos específicamente por el Banco Mundial y la UNESCO y aplicados juiciosamente por los gobiernos de la región. De esta manera, se evidencia la estandarización u homogenización de la educación tanto en el ámbito nacional como en el internacional, con la pretensión de medir a los estudiantes a nivel mundial con el mismo rasero. En consecuencia, surge la imperativa importancia que los gobiernos latinoamericanos le han conferido a las pruebas estandarizadas, con el fin de evaluar las competencias de los estudiantes que participan en ellas y convirtiendo, así, este tipo de evaluaciones en otro instrumento de control para los estados.

Los gobiernos, por tanto, han otorgado una importancia gigantesca a las pruebas estandarizadas, de hecho, han ligado el concepto de calidad con el desempeño en dichas pruebas. Al interior de cada país de la región se han adaptado las evaluaciones nacionales con base en los criterios internacionales. Además, los Estados han ejercido control con la creación de entidades que se especializan en los sistemas de evaluación de la calidad educativa, por ejemplo, el INEP (Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais) en Brasil, la ACE (Agencia de Calidad de la Educación) en Chile, el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) en Colombia, el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) en México y el INEEd (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) en Uruguay. Por otra parte, se ha asumido que los resultados en estas pruebas

evidencian la calidad de la institución. Los gobiernos dan a conocer los resultados de los estudiantes en estas pruebas con el propósito de medir y evaluar a las instituciones, ofreciendo incentivos a aquellas que se acerquen a las metas de calidad propuestas y señalando a aquellas que no se aproximan al requerimiento.

Sin embargo, la presión y el control estatal no se detienen solamente en los resultados de las pruebas estatales como indicador en el mejoramiento de la calidad, sino que se extiende a los resultados de las pruebas internacionales, las cuales permiten definir si las competencias de los estudiantes latinoamericanos están a la altura de los estudiantes de otros países. Pruebas como PISA, SERCE Y TERCE han evidenciado los bajos resultados de los estudiantes de la región en las áreas de matemáticas, lectura crítica y ciencias, ubicándolos en lugares poco o nada meritorios en las tablas de posiciones. Al respecto, Coll (2013) plantea que “estas pruebas solo permiten conocer un ‘ranking’, que clasifica del mejor al peor, pero no permite establecer las condiciones sociales y económicas de las escuelas y los contextos en los cuales se desarrollan los estudiantes” (p. 22). No obstante, debido a los bajos resultados de la región, los gobiernos han volcado la mirada hacia las escuelas, responsabilizándolas totalmente. Por tanto, el desempeño en las pruebas y sus resultados, se han constituido en un arma de presión y control del Estado contra las instituciones educativas. Sobre esto, Rivas y Sánchez (2015) sostienen que “las evaluaciones propiciaron nuevos sistemas de metas por escuela, lo cual generó mayor presión por parte del estado con base en los resultados y el pago por resultado a los docentes” (p. 43).

En ese sentido, los docentes han sido los principales actores sujetos de evaluación en los sistemas educativos, lo que ha conferido un poder excesivo a los gobiernos sobre el magisterio. Tal como explica Vásquez (2015), a los docentes se les ha atribuido la responsabilidad de los resultados en una

proclamada calidad que establece la evaluación - medición como el único referente de ingreso, promoción y permanencia de los maestros en los sistemas educativos (p. 33). Los gobiernos de la región optaron por establecer sistemas de evaluación al desempeño docente, quienes son evaluados año tras año en su práctica y a través de los resultados obtenidos por los estudiantes. La carrera docente se ha visto sujeta al mérito con bonificaciones de acuerdo con el desempeño, lo cual suscita una brecha salarial dentro del mismo gremio. Ningún funcionario público se encuentra bajo el control acérrimo del Estado como los servidores del magisterio; se califica su labor cuantitativamente y se desconoce lo que su trabajo significa en la construcción social. Así mismo, se ignora el contexto en donde laboran y las situaciones a las cuales se enfrentan.

Este tipo de evaluación hacia los docentes ha generado que estos centren, igualmente, la importancia de la educación en los resultados, ya que la idea extendida es que si los estudiantes no obtienen los resultados esperados es porque no cuentan con docentes calificados. Ante esta presión, las organizaciones y sindicatos de profesores han elevado su voz de protesta consiguiendo, en el mejor de los casos, acuerdos mínimos ante la situación de represión que enfrenta el gremio, pues en la mayoría de las ocasiones se impone el poder gubernamental sobre la manifestación y los hechos. Desde finales de la década de los ochenta e inicios de los noventa la escuela y sus actores han estado bajo el control del gobierno, como nunca lo habían estado, por medio de los mecanismos de rendición de cuentas.

Al respecto, López y Flores (2006) explican, precisamente, que “estos mecanismos han exigido la medición de resultados, la autoevaluación y evaluación institucional, boletines de rendimiento y planes de mejora” (p. 30). De igual manera, a los directivos de las instituciones escolares también se les ha otorgado un inmenso poder sobre los procesos que se desarrollan en las escuelas, en tanto

se les exige la elaboración y cumplimiento de los planes operativos anuales que evidencien la labor realizada, el seguimiento del desempeño de los docentes y los resultados académicos manifiestos en las pruebas. En consecuencia, los gobiernos de la región han creado las instancias, dependencias y mecanismos necesarios para mantener el poder sobre la escuela y sus actores, a fin de conservar el control social a través de la educación.

### LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UNA DEUDA PENDIENTE EN LA CALIDAD EDUCATIVA

En la educación superior, la problemática se manifiesta en las altas tasas de deserción que se asocian con la dificultad que representa sostenerse frente a las exigencias académicas y/o económicas. Si la deserción se asocia con la primera variable, sería necesario retroceder y verificar el recorrido escolar de los estudiantes: si no existen unas bases sólidas en la formación primaria y secundaria, difícilmente habrá un desempeño óptimo en la formación terciaria, lo cual dirige la atención indiscutiblemente hacia la calidad educativa que los estudiantes reciben de las instituciones escolares de las cuales provienen. Ante esta condición, lo más apropiado sería, en palabras de Chiroleu (2011), “generar condiciones de aprendizaje que tengan en cuenta las necesidades sociales y cognitivas de los aspirantes y posteriores universitarios” (p. 12).

No obstante, existen otras problemáticas que dificultan el acceso y permanencia en la educación superior, relacionadas con una cobertura geográfica deficiente, la incorporación de grupos étnicos, la insuficiencia de instituciones en algunas áreas y la carencia en el acceso tecnológico (Aponte, 2008, p. 8). Bajo estas condiciones, es probable que los estudiantes que logran culminar la educación

secundaria pierdan el interés en acceder a la educación superior. Además de las dificultades mencionadas, Pérez (2012) enuncia otras tales como “la inequidad en la incorporación a la educación universitaria, la deficiente gestión institucional, procesos precarios de enseñanza y propagación de la oferta privada sin control en los niveles de calidad” (p. 21).

Por otra parte, tras la desigualdad que representa la obligatoriedad de la educación superior, los gobiernos han procurado ofrecer alternativas de extensión para que los estudiantes puedan acceder a ella. Estas alternativas se ven representadas en créditos, becas, programas de subvención en instituciones privadas y articulación de programas técnicos y profesionales en la educación media y secundaria. Sin embargo, estas estrategias no han sido suficientes para atender la problemática de cobertura e igualdad. Así, surge la necesidad por parte de los estudiantes de una formación a la que se tenga un fácil acceso, de corta duración y que se amolde a las necesidades y expectativas laborales, esto es, la opción de la formación técnica y tecnológica, que hace parte de la formación de la educación superior sin ser educación universitaria o profesional. Un sin número de estudiantes ha decidido optar por este tipo de formación, no solo por la facilidad de acceso que representa, sino por la fácil inserción al mercado laboral.

Una de las necesidades y expectativas de los estudiantes de educación superior es precisamente el acceso a la vida laboral, por tal razón buscan estudios que se ajusten a las demandas de este mercado. Justamente, Pérez (2012) expresa la imperativa condición de adaptabilidad, la cual exige cohesionar las demandas laborales con los requerimientos formativos de la educación superior, sumado esto a las exigencias de la globalización (p. 22). De acuerdo con este planteamiento, es necesario evaluar la pertinencia de los contenidos en la formación superior con el propósito de que no existan saberes que tiendan a desvalorizarse o inutilizarse

en la aplicación real de una profesión u oficio, pues la imposición de competencias internacionales demanda que los futuros profesionales sean capaces de desenvolverse en contextos complejos, dinámicos, tecnológicos y de alta presión.

En consecuencia, es propicio abordar el tema de calidad en la educación superior, ya que supone una de las problemáticas que se desprende de la inequidad en su acceso; de hecho, la deficiencia en la cobertura y el no acceso por mérito ha permitido una desmedida oferta y masificación de programas de educación superior de corta duración, contenidos académicos de baja calidad, ausencia de investigación y escasos requisitos de ingreso. Ramírez (2015) ejemplifica esta situación a través de lo sucedido en Venezuela con la estrategia de generación de un sistema alterno. En aras de expandir la cobertura y propiciar el acceso en masa a la educación superior, el gobierno sacrificó la calidad, en tanto el ingreso de los estudiantes de manera acelerada no reparó en las condiciones propicias de infraestructura, cuerpo docente, incentivo hacia la investigación, ni los mínimos de calidad que amerita la formación superior (p. 6).

Con la masificación de la oferta de programas de baja calidad, los gobiernos de la región se dieron a la tarea de intervenir este terreno con la creación de entidades que supervisan la calidad de los programas de educación superior, verificando que cumplan con el mínimo de requisitos que les permitan titular a un egresado con los conocimientos y competencias necesarias que les exige la sociedad, el mercado laboral y el desarrollo que puedan aportar desde sus campos del saber al progreso de los países. Con la intervención del Estado en aras de asegurar la calidad, las universidades ingresaron a la dinámica de la acreditación de alta calidad.

En este proceso, las instituciones realizan autoevaluaciones para analizar dificultades, fortalezas, progresos y aciertos, con el fin de participar en una evaluación externa a cargo de la entidad

gubernamental, quien emite la acreditación de las instituciones y las carreras que ofertan. Con esto, las instituciones apuntan hacia un mejoramiento que les permita acceder al reconocimiento y posicionarse como un centro educativo de calidad, pretendido por la demanda. Por otra parte, los estudiantes que culminan los programas de educación superior deben someterse a una evaluación que permita dar cuenta de la calidad del programa y de la adquisición de las competencias profesionales previstas. Tanto la evaluación de las instituciones de educación superior como de sus egresados responde a la dinámica de la internacionalización de la educación superior, como criterio de validación de calidad.

## CONCLUSIONES

---

La calidad en los sistemas educativos no debe pensarse solamente en términos de evaluación y obtención de logros cognitivos en los estudiantes. Los objetivos y ajustes de los procesos de enseñanza - aprendizaje deben enfocarse desde lo pedagógico y, así, determinar una propuesta curricular contextualizada que atienda las expectativas de las comunidades donde se ubican las instituciones educativas. Para ello, es propicio desarrollar políticas educativas con la intervención de los diferentes actores de los sistemas educativos: gobierno, administradores, directivos, docentes y estudiantes. Tal como lo plantea la UNESCO (2008), muchos de los sistemas que han obtenido respuestas exitosas son aquellos que han logrado la participación de estos actores en la formulación y cumplimiento de las políticas. Los países de la región tienen como común denominador el mejoramiento de la calidad educativa, y para que este mejoramiento sea una realidad, es necesario ejecutar un trabajo colaborativo para realizar ajustes a los sistemas educativos que se acomoden a las necesidades de los estudiantes y sus contextos.

En consecuencia, no es apropiado seguir reproduciendo modelos que han sido exitosos en otros países. Los contextos europeos, asiáticos o norteamericanos son totalmente diferentes a los de los países latinoamericanos; por tanto, las reformas y modelos educativos que arrojan resultados positivos en estos lugares no evidencian los mismos efectos en la región latinoamericana. Por esta razón, surge la imperiosa necesidad de realizar reformas y aplicar estrategias consecuentes con la realidad del contexto latinoamericano y de cada uno de los países que conforman la región. Así mismo, es importante la intervención de quienes trabajan directamente en las escuelas. Los docentes deben ser los principales actores llamados al momento de realizar reformas y ajustes, pues son ellos quienes conocen el contexto en el cual se desarrolla la enseñanza, en vez de seguir prescripciones y modelos que puedan fracasar en su implementación.

Sin embargo, el seguimiento de prescripciones y reproducción de modelos se ha hecho con el fin de cumplir con los requerimientos de los organismos multilaterales. En respuesta, los gobiernos de los países latinoamericanos han progresado en la ejecución de políticas educativas, consolidando mayor inversión en recursos e infraestructuras, implementando estándares de aprendizaje y aumentando la cobertura, especialmente en la educación primaria. Se ha buscado consolidar un sistema de evaluación y participación de la comunidad; así mismo, se ha fortalecido la capacitación docente y los criterios de remuneración. Pese a los esfuerzos realizados por los gobiernos, estos no han sido suficientes, pues según los resultados en las pruebas estandarizadas los estudiantes de la región no están adquiriendo las competencias necesarias para posicionarse en los primeros lugares de estas escalas. No obstante, más allá de buscar respuestas y fórmulas para mejorar los sistemas educativos latinoamericanos, lo más sensato sería que los mismos encargados de trabajar en pro de la educación, volvieran la mirada hacia su realidad y sus contextos con el propósito de hallar las estrategias

adecuadas para cada situación que representa la heterogeneidad latinoamericana. En la medida en que se busque homogenizar los contextos y reproducir experiencias que dieron resultados en otros países, será complejo avanzar en el mejoramiento de la calidad y resultados de los sistemas educativos de América Latina.

De acuerdo con lo anterior, en la medida en que las reformas busquen una mejoría sustancial en la educación primaria y secundaria, se podrá hacer una proyección social de la educación terciaria, lo que permitiría que esta ofrezca alternativas de solución a las problemáticas sociales que vivencia cada uno de los países de la región desde los diversos campos de formación de sus egresados. De igual manera, debe fortalecerse de forma imperativa la investigación y los proyectos que permitan implementar avances sociales y científicos. Para que exista una verdadera reforma de la educación superior se deben reevaluar las prácticas de acceso, articulando la educación secundaria con la terciaria para que, de esta manera, haya un aumento en el número de estudiantes que ingresan a la universidad. Por supuesto, debe existir una mayor inversión por parte del Estado hacia las universidades públicas, con lo cual se permita un mayor acceso a los estudiantes talentosos de escasos recursos, a fin de acortar las brechas de desigualdad y exclusión.

Indiscutiblemente, la educación es la respuesta a la desigualdad y la pobreza, por tal razón no puede convertirse en la perpetuadora de estos flagelos. La educación debe empoderar e incrementar la participación de toda la comunidad en las problemáticas de la enseñanza, así como formar en la ciudadanía y la democracia participativa. Dada la diversidad que caracteriza la región latinoamericana, es necesario que la calidad e igualdad sea entendida más allá de resultados académicos, atendiendo las necesidades de los educandos con currículos flexibles, contextualizados y con docentes comprometidos con la formación de los niños y jóvenes, especialmente en aquellas zonas que más lo necesitan.

## REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2009). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. OEI/ ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS.
- Aponte, E. (2008). *Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Beech, J. (2007). *La internacionalización de las políticas educativas en América Latina*. Chile: Revista Pensamiento Educativo.
- Blanco, R. & Cusato, S. (2004). *Desigualdades educativas en América Latina: Todos somos responsables*. Santiago de Chile: Representantes de la UNESCO.
- Braslavsky, C. & Cosse, G. (1996). *Las actuales reformas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas, ocho tensiones*. Buenos Aires: PREAL Nº5.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL/UNESCO (2004). *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Trigésimo Período de Sesiones de la CEPAL, San Juan, Puerto Rico.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. (2014). *Una mejor educación y el desarrollo de competencias son la clave para impulsar el crecimiento inclusivo*. Comunicado de Prensa México.
- Chiroleau, A. (2011). *La educación superior en América Latina: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas?* Brasil: Revista da Avaliação da Educação Superior.
- Coll, T. (2013). *La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación*. México: El Cotidiano.
- Gorostiaga, J. & Tello, C. (2011). *Globalización y reforma educativa en América Latina*.
- Guzmán, C. (2005). *Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico*. Chile: Universidad de Valparaíso.
- Herrera, J. (2016). *La educación en América Latina: Entre la cobertura y la calidad*. *Revista Neuronum*, 2.
- Huamán, M. (2015). *Reformas educativas en América Latina en tiempos de crisis*. Sao Paulo: FE/ UNICAMP.
- Krawczyk, N. (2002). *La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- López, S. & Flores, M. (2006). *Las reformas educativas neoliberales en América Latina*. México: Revista electrónica de Investigación Educativa.
- Molina, C. (2000). *Las reformas educativas en América Latina ¿Hacia más equidad?* Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) “Diseño y gerencia de políticas y programas sociales”.
- OREALC/UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad Para Todos en el 2015*. Oficina de Santiago.
- OREALC (2014). *Calidad de la Educación en América Latina*.
- Oreja Cerruti, M. & Vior, S. (2015). *El Banco Mundial y tres décadas de reformas educacionales en América Latina*. España: Revista Atlántida.
- Oreja Cerruti, M. y Vior, S. (2016). *La educación y los organismos internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina*.



España: Journal of Supranational Policies of Education.

PREAL (2006). *Cantidad sin calidad, un informe del progreso educativo en América Latina*. Informe Consultivo del Consejo del PREAL.

Pérez, A. (2012). *Desigualdad, mercado laboral y educación superior en América Latina*. México: El Cotidiano.

Ramírez, J. (2015). *Las inequidades de la educación superior en Iberoamérica*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Rivas, A. & Sánchez, B. (2015). *Políticas y resultados educativos en América Latina: Un mapa comparado de siete países*. México: Revista electrónica de Investigación Educativa.

Suasnábar, C. (2017). *Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000*. España: Revista Española de Educación Comparada, 30.

Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Noruega: CEPAL.

UNESCO (2008). *Las diez dimensiones de la calidad en educación*. UNESCO-OIE. Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular.

UNESCO (2015). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos*. Oficina de Santiago, Chile.

Vásquez, A. (2015). Calidad y calidad educativa. *Revista Investigación Educativa*, 17(2).