

La Evaluación a Debate

Entre la calidad y la desafiliación de los jóvenes de la educación secundaria¹
en América Latina.

Evaluation under Debate

Between educational quality and disaffiliation of youth in secondary schools in Latin America

Francisco Miranda

Resumen

En este trabajo se presentan algunas coordenadas básicas sobre las tensiones que el actual enfoque dominante de evaluación enfrenta entre calidad y desafiliación educativa, particularmente usando como campo de referencia la realidad social y cultural de los jóvenes de educación secundaria en la región. Se recuperan y analizan algunas evidencias sobre cómo los ejercicios de evaluación han abonado a dicha fractura. Con ello se busca ofrecer elementos de reflexión que permitan repensar el modelo “incrementalista cíclico” de evaluación que se ha instalado para medir la calidad educativa y repensarlo como un nuevo modelo “polícíclico reestructurante” fundamentado en la necesidad de que la evaluación dé cuenta no sólo del logro mecánico de resultados, sino de su relación con el eje de equidad-pertinencia y diversidad que es co-sustancial a la compleja y contradictoria realidad que viven los jóvenes en la América Latina.

Palabras clave: evaluación educativa, educación secundaria, jóvenes, escuela, calidad educativa, desafiliación educativa.

Abstract

This paper will present some basic guidelines of the tensions faced by the dominant assessment approach between educational quality and disaffiliation using as a point of reference the social and cultural reality of youth in secondary schools of the region.

Evidence about how evaluation processes have contributed to this fracture will be analysed and retrieved. This will provide elements of reflection that will allow to rethink the “incrementalist cyclical” assessment model implemented to measure education quality. This model must be rethought as a new “polycyclic restructuring” model based on the need that evaluation should not only consider the mechanical achievement of results, but also take into account its relationship with concepts of equity, relevance and diversity that go hand in hand with the complex and contradictory realities of Latin American youth.

Keywords: educational assessment, secondary education, youth, school, educational quality, educational disaffiliation.



Introducción

La década de los años noventa del siglo XX marca un hito importante en la configuración de la evaluación como un referente común y uno de los pilares fundamentales de las estrategias de reforma educativa en prácticamente todos los países de América Latina. La evaluación pasó de ser apenas una etapa, un momento o evento en el funcionamiento de los sistemas educativos, para convertirse en un proceso técnicamente complejo y central del cual dependen buena parte de las decisiones fundamentales de política, una gran cantidad de tareas de rediseño institucional y diversas acciones orientadas a la mejora del funcionamiento y operación de aquellos (Perassi, 2008). Si bien este nuevo esquema ha generado modificaciones importantes en los criterios tradicionales de operación de los sistemas educativos y en los referentes de actuación de los principales sujetos educativos, cierto es también que los resultados logrados no han sido los deseables y, comparados con los extraordinarios esfuerzos de evaluación realizados en la región, parecen no mostrar los ritmos de cambio esperables (laies, Bonilla, Brunner, Britz, Granovsky, Tiana, Martínez, Navarro y Tenti, 2003).

Varias razones se han dado para explicar esta situación. Algunas de ellas aluden a los problemas de validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados por la evaluación; otras, subrayan los vacíos e inconsistencias de la secuencia que se construye entre los resultados de la evaluación y las intervenciones de mejora; y algunas más ponen especial atención en el “efecto de simulación” que la evaluación ha generado al reducir los ejercicios al cumplimiento formal de indicadores o a responder correctamente a los exámenes.

Existe, sin embargo, otra razón fundamental que agrega al problema una dimensión de mayor envergadura y de alcance estructural: una profunda fractura social y educativa en la relación del modelo escolar actual con la realidad sociocultural de los estudiantes. Particularmente expresada en los adolescentes y jóvenes debido al mayor peso que empiezan a tener en sus vidas los procesos de subjetivación, la construcción de identidad y el pensamiento estratégico². Esta fractura genera diversos fenómenos: desde la escolarización forzosa, expresada en la aceptación incondicional de los códigos escolares y de sus aparatos burocráticos a costa de clausurar el sentido y la pertinencia de la escuela a la diversidad y complejidad de los entornos sociales de convivencia de los jóvenes, hasta los fenómenos de desescolarización que se reflejan en la renuncia explícita, abandono o deserción de los jóvenes respecto a la escuela, así como del desprendimiento y desresponsabilización de la escuela con relación a los jóvenes.

Una tercera consecuencia más compleja y de mayor riesgo —que es la que orienta las reflexiones en el presente trabajo—, tiene que ver con los fenómenos de desafiliación educativa y que refieren al proceso de desprendimiento o “desenganche” entre los jóvenes y la cultura académica escolar. Aunque se expresa de manera contundente en el abandono o deserción, la desafiliación educativa tiene formas más significativas de expresión —y, al mismo tiempo, mayormente veladas— en los jóvenes que, aun permaneciendo en la escuela, se adaptan a sus códigos institucionales para salir del paso, sorteando las dificultades de aprendizaje de diferentes maneras, soportando la arbitrariedad cultural de los docentes, aprovechando el ambiente escolar para fortalecer sus redes sociales y de confianza y enfrentando los mecanismos burocráticos escolares a través de distintas formas de acomodo y simulación. Se trata, pues, de jóvenes estudiantes que permanecen en la escuela pero no aprenden, que estudian para acreditar asignaturas en el umbral mínimo, pero que no son capaces de desarrollar las competencias esperadas, de jóvenes que pasan por la escuela pero que no se enganchan con el ambiente académico, con la cultura del esfuerzo escolar y con las reglas fundamentales del trabajo intelectual.

De acuerdo con lo anterior, en este trabajo se sostiene la hipótesis de que una evaluación lineal y cíclica que sólo piensa la mejora de la calidad como un incremento del logro educativo de los estudiantes sin considerar los problemas de pertinencia, equidad y diversidad que viven los jóvenes en la escuela no parece ser prometedora en el largo plazo.

Una evaluación que no es capaz de aportar información y evidencia para transformar el modelo educativo seguirá promoviendo, quizá sin intención, la reproducción de resultados educativos mediocres y, estructuralmente, estará fortaleciendo un modelo educativo inercial con poca capacidad de innovación, con los consecuentes efectos negativos de la escolarización forzosa, el abandono escolar y la desafiliación educativa.

Por lo anterior, el presente ejercicio analítico tiene el propósito de ofrecer algunas coordenadas básicas que permitan situar mejor las tensiones entre calidad y desafiliación educativa, particularmente usando como campo de referencia la realidad social y cultural de los jóvenes de educación secundaria en la región. Con ello se busca ofrecer elementos de reflexión que permitan repensar el modelo “incrementalista cíclico” de evaluación que se ha instalado para medir la calidad educativa y repensarlo como un nuevo modelo “policíclico reestructurante” fundamentado en la necesidad de que la evaluación dé cuenta no sólo del logro mecánico de resultados, sino de su relación con el eje de equidad-pertinencia y diversidad que es co-sustancial a la compleja y contradictoria realidad que viven los jóvenes latinoamericanos.

Para dar cuenta de lo anterior se plantea, en primer lugar, una descripción de las principales tendencias de la evaluación educativa en América Latina incluyendo una valoración de sus avances y desafíos principales. En segundo lugar, se desarrolla un breve apartado sobre los modelos que a nuestro juicio están en debate vistos a la luz de una reflexión crítica sobre los efectos contrafácticos de la evaluación y las nuevas necesidades educativas en los países de la región. El tercer apartado se dedica al análisis de los problemas de inequidad, pertinencia y atención a la diversidad tratando de construir un hilo conductor entre la exclusión social, la segmentación educativa y la fragmentación de sentidos que se está produciendo en los jóvenes respecto a la educación secundaria en América Latina.

Al final se presentan algunas líneas de reflexión sobre el problema abordado, así como diversas vetas de trabajo e indagación futuras.



1. Expresiones y razones de la evaluación educativa en América Latina

Durante las últimas dos décadas, en el marco de las reformas educativas llevadas a cabo en América Latina, la evaluación se ha ido instalando, de manera gradual pero profunda, como centro de las acciones de política educativa y, sin exageración, como el gran dispositivo de articulación de las estrategias de mejora de la calidad y eficiencia del funcionamiento de los sistemas educativos. Grandes y ambiciosos Sistemas Nacionales de Evaluación de la Educación (SNEE) se han constituido en la mayor parte de los países de la región como ejes fundamentales de transformación de los subsistemas y modalidades de educación primaria, secundaria y terciaria.

La fuerza y crecimiento de la evaluación educativa quizá pueda explicarse por la convergencia de tres grandes tendencias: la primera tiene que ver con una fuerte línea geopolítica institucionalizada con patrocinio de importantes organismos internacionales que ha hecho de la evaluación uno de los principales dispositivos de regulación regional y mundial de la eficiencia y calidad educativa como soporte de los flujos de inversión y desarrollo de las economías de mercado a nivel internacional (Meyer y Benavot, 2013).

En segundo lugar se ubica una visión hegemónica de política educativa en Latinoamérica que asume que impulsar y controlar la transición de los modelos de escolarización de masas a sistemas de calidad educativa, pasa necesariamente por evaluar los resultados educativos y asociarlos, por una parte, con el uso racional y eficiente de los recursos, y por la otra, con su efectividad y capacidad para rendir cuentas frente a las demandas sociales, políticas y económicas por la educación (CLESE, 2005).

Finalmente, se observa una corriente intelectual, técnica y académica proveniente de universidades y centros de investigación –nacionales e internacionales– que ha convertido a la evaluación en una disciplina especializada orientada a la generación y aplicación de instrumentos estandarizados basados en rigurosos procedimientos cuantitativos de validación de su pertinencia y confiabilidad (House, 1993).

En la trayectoria de los ejercicios de evaluación desarrollados desde la década de 1990, las tres grandes tendencias mencionadas, se han concretado en diversas áreas, a saber: 1) la aplicación de pruebas estandarizadas de rendimiento; 2) la construcción de indicadores; 3) la evaluación y autoevaluación de los centros educativos; y 4) la evaluación del desempeño de los docentes. Cada una de estas etapas con objetos y procesos distintos, pero de especial relevancia e interés para las políticas y los sistemas educativos.

Quizá la tendencia más fuerte y con mayor grado de visibilidad tenga que ver con las pruebas estandarizadas de aprendizaje que diversos organismos nacionales e internacionales realizan. En cada uno de los países de la región, existen o han existido organismos dedicados a evaluar la calidad educativa y el aprendizaje, a través del despliegue de diversas acciones, entre las que destacan la elaboración de instrumentos, la definición y validación de criterios, la aplicación de pruebas, el procesamiento de datos, el análisis de los resultados, la comparabilidad de los mismos, y la elaboración de informes.

Tabla 1. Sistemas de evaluación de aprendizaje en América Latina

PAÍS	AGENCIA EVALUADORA
Argentina	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)
Bolivia	Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMECAL)
Brasil	Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB)
Chile	Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE)
Colombia	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)
Costa Rica	División de Control de Calidad y Macroevaluación del Sistema Educativo (Departamento de Pruebas Nacionales)
Cuba	Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE)
Ecuador	Equipos técnicos del Ministerio de Educación
El Salvador	Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación del Ministerio de Educación y la Universidad Centro Americana de El Salvador
Guatemala	Programa Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (PRONERE)
Honduras	Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMCE)
México	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP-SEP)
Nicaragua	Dirección de Evaluación del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
Panamá	Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINECE)
Paraguay	Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE)
Perú	Unidad de Medición de Calidad (UMC)
República Dominicana	Departamento de Pruebas Nacionales
Uruguay	Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE)
Venezuela	Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA)

Fuente/ Elaboración propia.

Sin embargo, aun cuando se evidencia la importancia de los SNEE, y si bien ya se han instalado en los países de esta región, han comenzado a transitar una segunda etapa de revisión, reajuste y fortalecimiento. En diversos estudios se reconocen también múltiples problemas y



líneas de tensión en éstos (Perassi, 2008; Ferrer, 2006; Barrenechea, 2010; Tiana, 2003; Montoya, Perusia y Vera, 2001; Locatelli y Couto, 2001). Los elementos que se cuestionan y que se configuran en desafíos para las pruebas estandarizadas que se aplican en los diversos países de la región pueden resumirse de la siguiente manera:

- a) *Credibilidad y valor político de sus resultados*, ya sea por la insuficiencia de fundamentos conceptuales y descripciones operacionales más sólidas sobre los aprendizajes y niveles de desempeño esperados, por la falta de acumulación de masa crítica en los países de la región o por la poca coordinación interinstitucional entre los SNEE con los Ministerios, Departamentos o Secretarías de Educación. En Argentina, por ejemplo, diversas investigaciones han puesto en evidencia a los bajos índices de credibilidad que posee el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC), para los docentes y directivos de escuelas (Tiramonti, Dussel, Pinkasz, Marcalain y Montes, 2003).
- b) *Valor formativo de la evaluación*, que plantea una brecha entre ésta y el impacto que sus resultados tienen en las escuelas y en las aulas. En Brasil, según Locatelli y Couto (2001), los informes del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) y el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), se encuadran dentro de lo que la literatura de evaluación de los sistemas educativos denomina de “bajo riesgo” o “low stakes” (Messick, en Locatelli y Couto, 2001), es decir, los resultados obtenidos poseen una función meramente informativa, y sólo en ciertos casos formativa, sin reportar consecuencia alguna para las instituciones involucradas. Existen, sin embargo, algunas excepciones, como el caso de México, con las pruebas EXCALE que aplica el INEE y sus Materiales para Apoyar la Práctica Educativa (MAPE) que se derivan de ellas para apoyar los procesos de mejora.
- c) *Difusión y rendición de cuentas*, dado que los resultados no tienen consecuencias directas sobre los actores del sistema, no se registran esfuerzos para comunicarlos de manera oportuna, suficiente y clara. Aunque esto sucede en la mayoría de los países, pueden destacarse algunos resultados positivos como el SIMCE en Chile, el ICFES en Colombia y la prueba ENLACE en México, que han mostrado alto impacto para las escuelas, pues hacen públicos los resultados por institución y por alumnos de manera sistemática (Ferrer y Arregui, 2002).
- d) *Riesgo de la estandarización de aprendizajes*, pues se puede perder la posibilidad de trabajar en otros conocimientos, habilidades y competencias que no fueron definidos como estándares y sin embargo tienen un valor especial para los contextos particulares.
- e) *Débil reflexión acerca de los factores asociados al aprendizaje*. Hay contadas excepciones en algunos países, pero en general, no se asocian los resultados de las pruebas estandarizadas de aprendizaje a diversos factores. Sobresale el caso de México, con los documentos sobre Panorama Educativo publicados por el INEE, así como los indicadores de contexto social y clima escolar incluidos en el levantamiento de las pruebas ENLACE y EXCALE.

En suma, se puede decir que los SNEE en todos los países latinoamericanos se han dedicado a evaluar aprendizajes y a producir sobre-diagnósticos, que no impactan, no se difunden y no se asocian a factores que podrían estar explicando los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Luego de haber conformado sus sistemas nacionales de evaluación, América Latina empezó a participar en pruebas estandarizadas de aprendizaje a nivel internacional. En la Tabla 2 se menciona la participación de los países de la región en este tipo de pruebas.

Diversos autores reconocen la importancia de estas pruebas por varias razones, entre las que sobresalen: el hecho de trascender lo intranacional para colocar el rendimiento escolar de cada país en perspectiva de estudios comparados, entregar a cada uno de ellos información de alta calidad acerca del rendimiento escolar para la toma de decisiones en política educativa y ofrecer a la comunidad investigadora, modelos descriptivos y explicativos de procesos y resultados de educación en distintos países (Tiana, 2003; Froemel, 2006). Además, a diferencia de las pruebas a nivel nacional, a nivel internacional se han hecho esfuerzos por asociar resultados a diversos factores. Prueba de ellos son los documentos INES publicados por la OCDE, y el estudio TALIS realizado en 2009 también por la OCDE.

Sin duda, las pruebas estandarizadas de aprendizaje internacionales han alcanzado un desarrollo metodológico importante en América Latina, no obstante presentan todavía ciertas debilidades que valdría la pena atender.

- a) *El propósito formativo inicial se ha desvirtuado*, dados los usos y vicios a los que ha llevado. Por ejemplo, las prácticas negativas de preparación para los exámenes y la reducción del currículo y descuido de los contenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- b) *El simplismo de los promedios*, pues la mayoría de las veces toman al país como totalidad, sin dar cuenta de la diversidad, olvidando los distintos factores y colectivos involucrados.
- c) *Pérdida de la posibilidad de trabajar en otros conocimientos*, habilidades y competencias que no fueron definidos como estándares y sin embargo tienen un valor especial para los contextos particulares de cada país.

En resumen, si bien los estudios tanto nacionales como internacionales han demostrado ser muy útiles para construir una visión diagnóstica del país o comparar un conjunto de países en materia de calidad, ello no ha sido suficiente para atender la equidad y menos aún para pensar posibles soluciones y definir líneas de trabajo en función de lo que las regiones o estados, los municipios y las escuelas en cada uno de los países de Latinoamérica, requieren.



2. ¿Y qué hemos aprendido? Dos modelos de evaluación a debate en busca de integración

La geopolítica mundial, la transición de los sistemas educativos en los países de la región y el acompañamiento técnico-científico, ha hecho de la evaluación un sinónimo de mejora educativa en cualquiera de los significados que esta tiene. Tales tendencias, junto a la poderosa resignificación conceptual, metodológica y simbólica de la evaluación ha configurado, sin exageración, una suerte de nueva metafísica cartesiana en la educación contemporánea: pasamos del “*cogito ergo sum*” (*Pienso, luego existo...*) al “*censere ergo sum*”, esto es, “*censere ergo educare*” (*Evalúo, luego existo... Evalúo luego educo...*).

Como se ha señalado, la metafísica de la evaluación se traduce en otra metafísica mucho más operativa pero de no menores repercusiones institucionales y culturales en los sistemas educativos. Nos referimos a la metafísica de los exámenes que en la órbita de los sistemas estandarizados se constituye como el referente único para validar conocimientos, aprendizajes y logros académicos (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996). Los exámenes se tornan la expresión sumaria y categórica de la relación entre las competencias y los estándares de desempeño, pues se convierten en la expresión cuantitativa válida de sus niveles de logro y, por interpósitas funciones metodológicas, en la base de definición de diferentes esquemas de comparabilidad y estratificación de poblaciones estudiantiles, docentes y centros escolares. En consecuencia, los “exámenes estandarizados” se convierten en la única manera de conocer y garantizar que los alumnos, sociedades y países logren resultados educativos; se transforman, por tanto, en la nueva escala para medir competitividad mundial en la economía del conocimiento.

Si bien esta perspectiva hegemónica ha generado una importante dinámica de movilización, ajuste y redefinición de los tradicionales criterios de organización y funcionamiento de los sistemas educativos, no ha dejado de ser una perspectiva reduccionista, que junto con sus avances, empieza ya a mostrar resultados “contrafácticos”, “efectos de simulación” y nuevas contradicciones en el ámbito pedagógico, organizacional y de las propias políticas educativas.

Son varias las repercusiones que ha generado esta tendencia, que van desde los alineamientos institucionales y pedagógicos para competir en la resolución exitosa de exámenes, hasta la generación de fuertes e impenetrables culturas tecno-evaluadoras de logro educativo que pierden de vista la importancia de los contextos sociales e institucionales en los procesos y resultados educativos, pasando por el financiamiento institucional diferenciado, los incentivos económicos a los actores educativos basados en la competitividad y el desprestigio social como acicate de mejora.

Pero quizá la repercusión de mayor significado de esta nueva metafísica de la evaluación tiene que ver con la separación —y por ende, la generación de una contradicción de facto— entre el polo de la eficiencia-calidad, por un lado, como eje del dispositivo estratégico de la evaluación y, por el otro, el polo de la equidad-pertinencia-diversidad, que es el elemento clave de la atención de la demanda social por la educación en América Latina, dadas sus evidentes condiciones de desigualdad y exclusión.

Debido a que el polo de la eficiencia-calidad parece haberse pensado en el código del mundo integrado de la sociedad global del conocimiento, se asume que la evaluación, a partir de la información que aporta —sistemática, válida y confiable— será por sí misma capaz de permitir el reconocimiento de problemas o insuficiencias educativas por parte de los actores y las instituciones y, al hacerlo, estarán en condiciones y con la motivación suficiente para desarrollar acciones de mejora. Acompaña a esto un conjunto de consecuencias negativas y positivas —en códigos de incentivos, desprestigio y diferenciación— que se asumen como garantes en la recomposición de las acciones e intereses inerciales que se buscan transformar para hacer efectiva la mejora. En esta perspectiva, la naturaleza de los resultados que la evaluación hace evidentes y visibles, permitirá ajustar la oferta educativa, a partir de la modificación o adecuación de insumos, procesos y estructuras, a efecto de que en ciclos educativos subsecuentes los resultados se vayan acercando a los estándares de logro o desempeño establecidos.

Pero el problema es que la retroalimentación positiva de la evaluación para la mejora de los resultados no necesariamente transita de manera automática ni siempre camina de manera lineal hacia un sentido efectivo de calidad de los resultados, más allá de cumplir satisfactoriamente los indicadores formales de los estándares fijados, sino que, muchas veces, por la naturaleza de las restricciones sociales o institucionales de la oferta educativa, y también por los contextos de vulnerabilidad y exclusión de la demanda social que afectan las condiciones de educabilidad, no pueden conseguirse los resultados esperados. En este terreno la evaluación genera, paradójicamente, realidades y sentidos contrarios a los que la inspiran: desde la franca simulación, hasta una suerte de “calidad forzada” —trabajar tácticamente para cumplir indicadores y contestar bien exámenes— o, definitivamente, la frustración institucional y cultural, cuando no una presión de exclusión adicional al generar estigmatizaciones entre malos, regulares, buenos y excelentes (Granovsky, 2003)3.

Así, desde el polo de la equidad-pertinencia-diversidad, la evaluación sólo puede tener sentido si los resultados educativos se perciben no solamente desde la mejora incremental definida e instrumentada entre ciclos escolares, sino también —y prioritariamente—, como un esfuerzo de adecuación institucional de la oferta educativa a las necesidades diferenciadas de la demanda social en función de sus contextos, capacidades y áreas de oportunidad. Sólo a partir de esta plataforma, más de base social y cultural —expresión concreta del subsuelo educativo real de los estudiantes—, es deseable y factible la valoración de las estrategias de progreso para cumplir con los estándares de calidad establecidos (Bonilla, 2003).



Se trata, en todo caso, de dos vías, probablemente de dos modelos de transformación educativa frente a los cuales parece moverse la vitalidad y el significado de la evaluación. El primero de ellos, que podemos denominar “cíclico o de tipo incrementalista”, inspirado en el polo de la eficiencia-calidad —en el cual ha nacido y se ha instalado la evaluación como tendencia hegemónica—, cuya mejora de la oferta educativa se concibe a partir de los resultados que se obtienen, pensados en una trayectoria que asume el cambio de resultados de una situación subóptima a una condición óptima a través intervenciones sistemáticas por parte de las políticas y de las comunidades educativas a través de diferentes ciclos escolares. En este modelo, la oferta educativa se transforma en la medida que avance hacia el resultado óptimo y a través de estrategias cuasi-estandarizadas orientadas a la mejora de la eficacia de las funciones escolares y del desempeño de cada uno de sus recursos y reglas institucionales.

En contraste, pensado más desde el polo de la equidad-pertinencia-diversidad, puede construirse un modelo que puede denominarse “policíclico o de tipo re-estructurante”, en el cual la transformación de la oferta educativa no se reduce a una secuencia incrementalista que va de estados subóptimos a óptimos, sino que reacciona y es sensible al grado de pertinencia con que responde a la diversidad, a las condiciones de inequidad y al grado de exclusión o diferenciación de la demanda social educativa en contextos situados. En este modelo, la noción de calidad se sustenta, por una parte, en la capacidad de las instituciones y comunidades educativas para abrirse e integrar a la diversidad y por otra, en la manera en que los logros educativos obtenidos en y a través de diversos ciclos escolares se distribuyen equitativamente en función de condiciones iniciales, en la eficacia de la atención diferenciada a los estudiantes y por supuesto, en los resultados óptimos (Subirats, 2002).

La discusión anterior describe lo que parece estar en el fondo de la cuestión actual que subyace a la metafísica de la evaluación y que, en el marco que plantea la realidad social, educativa y política de los países de América Latina, está generando importantes problemas en el desarrollo de sus sistemas educativos y particularmente, en su capacidad para atender a las nuevas generaciones de estudiantes que no sólo son expresión de las tendencias de la sociedad del conocimiento sino que reflejan también las contradicciones y restricciones de su propia realidad sociocultural. Esta situación parece tener una expresión más fuerte y preocupante en los jóvenes de educación secundaria debido a que en este sector social se acentúan las presiones por la escolarización, la re-significación de expectativas y la búsqueda de sentido, es decir, en ellos se pone en juego un complejo y contradictorio abanico de posibilidades para poner a tono la identidad juvenil y la escuela en momentos cruciales de la transición hacia la vida adulta.

En virtud de estas circunstancias, es posible adelantar la necesidad de fortalecer una veta de evaluación iniciada en varios países, pero no suficientemente utilizada con fines de mejora, a saber: que las pruebas estandarizadas de aprendizaje se complementen con estrategias metodológicas que permitan la generación de información sobre los factores que están asociados al logro de los aprendizajes⁴ y a la vez permita conocer a los sujetos —sobre todo a los jóvenes de educación secundaria—, y la realidad que viven. De esta manera, poder definir prioridades y opciones para producir cambios en la gestión pedagógica y en el ambiente escolar, que atiendan no sólo a elementos de calidad y logro educativo, sino a otras cuestiones más sensibles y a veces menos dibujadas y visibles, tales como la pertinencia, la equidad y la diversidad que rodea a las escuelas y a los estudiantes.

3. Las señales de la (in)equidad, la (in)pertinencia y la (in)diversidad en la atención de los jóvenes

Como lo hemos señalado más arriba, sostenemos la hipótesis de que una evaluación lineal y cíclica que sólo piensa la mejora de la calidad como un incremento del logro educativo de los estudiantes sin considerar los problemas de pertinencia, equidad y diversidad que viven los jóvenes en la escuela no parece ser prometedora en el largo plazo y que, contrariamente a lo que busca, tenderá a provocar serias restricciones en los procesos de mejora con importantes efectos de simulación, frustración, abandono y desafilación educativa.

A continuación se aportan algunas evidencias y se exponen argumentos sobre los problemas —de equidad, diversidad y pertinencia— que atraviesan la vida social y educativa de los jóvenes latinoamericanos, con la finalidad de llamar la atención sobre aquellos procesos y factores que el modelo alternativo, que hemos denominado “policíclico o reestructurante” de evaluación, debiera tomar en cuenta para empujar la transformación de la políticas educativas y los modelos de oferta escolar.

3.1. Exclusión social y segmentación educativa de los jóvenes

En América Latina, existe un acuerdo básico sobre la importancia que reviste el hecho de invertir en la juventud. Existe, de hecho, un marco normativo amplio que explicita los compromisos que los distintos países de la región han asumido para cumplir y hacer cumplir los derechos de los jóvenes, como condición para que éstos ejerzan plenamente su ciudadanía y se inserten con éxito en las esferas social, económica y política (UNICEF 2012).

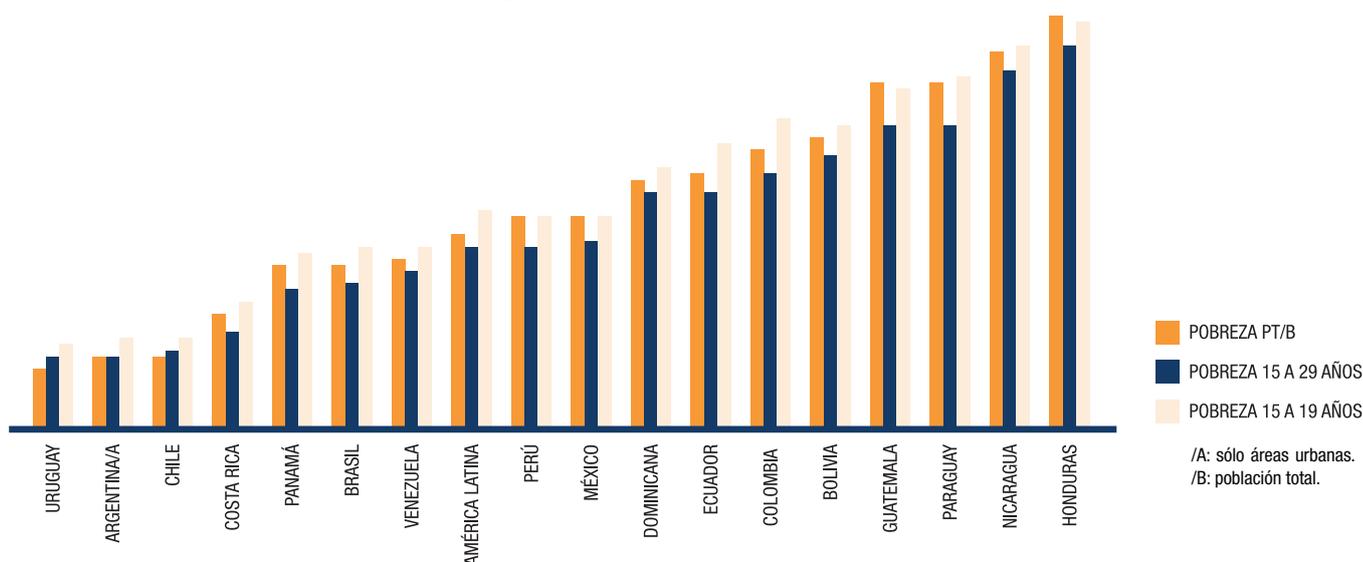
Varios organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización de los Estados Americanos (OEA) cuentan con cifras alarmantes sobre los países de América Latina. Sobresalen los resultados presentados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en la versión más actual de su Panorama Social (2012), que si bien reconoce que ha habido avances, éstos han sido modestos en comparación con otras regiones:



la pobreza de la región se situó en un 29.4%, lo que incluye a un 11.5% de personas en condiciones de pobreza extrema o indigencia; se mantienen los elevados niveles de desigualdad en la distribución del ingreso prevalecientes en la región, pues el 10% más rico de la población recibe el 32% de los ingresos totales, mientras que el 40% más pobre sólo percibe el 15%, presentando un índice de Gini de 0.52 en 2011; y se reporta una tasa de desempleo de 6.7% en la región, pero con aumentos marcados en algunos países, especialmente centroamericanos.

La incidencia de la pobreza en América Latina es, sin duda alguna, preocupante en los jóvenes. Aun cuando en el grupo de edad de 15 a 29 años (30.3%) es menor que la del conjunto de la población (31.8%), los datos relativos al grupo de edad de entre 15 y 19 años –edad potencial para la educación secundaria alta–, revelan una situación contraria, configurándose como el grupo más vulnerable a la pobreza en la región (CEPAL, 2011).

Figura 1. América Latina (18 países): incidencia de la pobreza en la población total, en los jóvenes de 15 a 29 años y en los jóvenes de 15 a 19 años, alrededor de 2009 (en porcentajes).

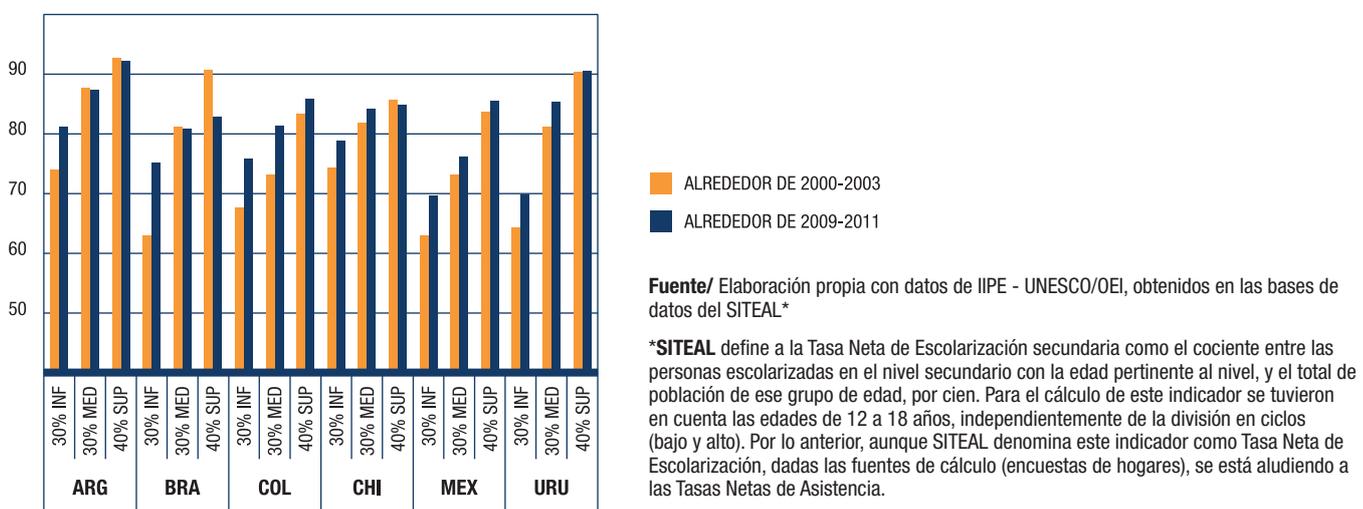


Fuente/ CEPAL (2012). Informe Regional de Población en América Latina y el Caribe 2011. Invertir en Juventud. Santiago de Chile, CEPAL

Cuando se analiza la incidencia de la pobreza en función de variables como el género, grupo étnico y áreas de residencia, se confirman las ya sabidas inequidades en este respecto. Así, se observa una mayor incidencia de la pobreza en el caso de las mujeres (32.4%) en comparación con los hombres (28.2%)⁵, los indígenas (47.0%) frente a un 26.4% de los no indígenas, y los jóvenes que habitan en áreas rurales (46.8%) sobre los que habitan en áreas urbanas (25.5%)⁶ (CEPAL, 2011). Dichos datos configuran un escenario en el que género, etnicidad y ruralidad se convierten en factores de vulnerabilidad para las y los jóvenes de América Latina.

La brecha educativa expresa la oportunidad que tienen los jóvenes de mayor ingreso económico de insertarse en un nivel educativo en comparación con la que tienen los jóvenes ubicados en los menores niveles de ingreso. Las desigualdades en el acceso por cuestiones económicas a la educación secundaria son claras en distintos países de Latinoamérica.

Figura 2. Tasa Neta de Asistencia en educación secundaria por nivel de ingreso, alrededor de 2011.



La Figura 2 permite observar que en todos los países revisados, la Tasa Neta de Asistencia en educación secundaria es mayor en los jóvenes situados en el grupo del 40% con un ingreso superior, mientras que los jóvenes pertenecientes al 30% con ingreso inferior, asisten en menor medida. Dichas brechas son más claras en países como México (15.8%) y Uruguay (20.6%). Esto significa que las oportunidades para culminar niveles educativos superiores son cada vez menores para los jóvenes de menor ingreso económico.

La tasa de actividad⁷ entre los jóvenes es de 54%. Cabe destacar que la tasa de actividad juvenil difiere significativamente entre países, pero en todos los casos es claramente inferior a la tasa de actividad adulta. En cuanto a los adultos, en América Latina el 69% se encuentra trabajando o está buscando activamente empleo, 15 puntos porcentuales más que los jóvenes que se encuentran en la misma situación (OIT, 2010). Aproximadamente 6.7 millones de jóvenes en América Latina están desempleados, buscan empleo y no lo encuentran, lo que representa aproximadamente el 44% del total de desempleados en América Latina. Al dividir el número de jóvenes desempleados entre la PEA juvenil se obtiene la tasa de desempleo juvenil que es del 13%.

Hoy acceden a la secundaria, adolescentes y jóvenes que hace 10 años no lo hacían. Sin embargo, si bien el crecimiento de la oferta educativa ha permitido una ampliación relevante de la escolarización de nuestros jóvenes, diversas restricciones socioeconómicas, familiares, escolares y personales no han permitido cumplir a cabalidad la meta de ofrecer a todos la posibilidad de acceso, permanencia, egreso y resultados que se esperaría como lo estipula un marco social de derechos de los jóvenes y, en especial, del derecho a una educación de calidad.

Así, la situación real de los jóvenes en edad de cursar la educación secundaria es la siguiente:

En ninguno de los países estudiados, los jóvenes en la edad normativa correspondiente, se dedican sólo a estudiar: las mejores cifras se observan en Chile (87.1%) y Argentina (84.4%), mientras que en países como México y Brasil, apenas el 60.0% de los jóvenes experimentan el estado óptimo del “aprendiz” –o sea, que pueden disfrutar del derecho de dedicarse únicamente a estudiar–.

Tabla 2. Participación de América Latina en pruebas internacionales

PRUEBA	PAÍS	AÑO
Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA (OCDE)	Argentina, Brasil, Chile, México y Perú	2000
	Brasil, México y Uruguay	2003
	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay	2006
	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, República Dominicana, México, Panamá, Perú y Uruguay	2009
Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, TIMSS (IEA)	Colombia y México	1995
	Chile	1999
	Chile	2003
	Colombia y El Salvador	2007
Ciclo sobre Comprensión Lectora, PIRLS (IEA)	Argentina y Colombia	2001
Educación Cívica (IEA)	Colombia y Chile	2000
	Colombia y Chile	2001
Estudios del LLECE (UNESCO-OREALC)	Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica*, Cuba, República Dominicana, Honduras, México*, Perú*, Venezuela (*participaron pero no divulgaron resultados).	1997**
	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay. Estado mexicano de Nuevo León.	2007***

Fuente/ Elaboración propia. ** Primer Estudio Internacional Comparativo. *** (SERCE-Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo)

Por otro lado, importantes proporciones de jóvenes viven en condiciones difíciles: algunos son “guerreros”, porque hay que ser verdaderos guerreros para atender una doble jornada de trabajo –además en condiciones precarias– y de estudio –en Brasil esta cifra alcanza el 23.3%–; otros se dedican sólo a trabajar, viviendo la experiencia temprana de ser casi “soldados rasos” para alimentar a un ejército de trabajo informal, mal remunerado y sin seguridad, destacando los jóvenes de México en esta situación – 20.6%–. Por otro lado, otros viven en condición de vasallos –o jóvenes NiNi como hoy los conocemos–, que no tienen la alternativa ni de estudiar ni de trabajar, siendo México –otra vez–, quien aglutina la mayor proporción de jóvenes en esta situación –13.2%–.



Tabla 3. Jóvenes según relación entre estudio y trabajo, alrededor de 2011

PAÍS	EDAD	Sólo estudian	Estudian y trabajan	Sólo trabajan	Ni estudian ni trabajan
Argentina	15-17	84.4	3.5	3.3	8.4
	18-24	31.7	15.5	39.4	13.3
Brasil	15-17	60.4	23.3	8.0	8.3
	18-24	11.6	17.2	55.0	16.2
Colombia	15-17	64.2	8.0	12.0	11.5
	18-24	16.1	12.5	52.3	17.0
Chile	15-17	87.1	4.3	2.6	6.0
	18-24	32.0	9.5	39.0	19.5
México	15-17	57.6	8.6	20.6	13.2
	18-24	22.0	7.8	50.9	19.4
Uruguay	15-17	68.4	8.8	10.5	12.4
	18-24	17.7	20.9	50.4	11.1

Fuente/ Elaboración propia con datos de IYPE - UNESCO / OEI, obtenidos en las bases de datos del SITEAL.

En conjunto, esta segmentada e inequitativa configuración educativa plantea un enorme desafío para los países de la región debido a que reflejan condiciones de riesgo y límites al aprendizaje, que no parece estar a la altura de los desafíos latentes y explícitos: violencia, criminalidad, embarazo temprano, adicciones, y sobre todo la falta de desarrollo de las capacidades necesarias para contar con oportunidades futuras de desarrollo profesional y humano. Además de constituir importantes situaciones de riesgo y exclusión, y dados los serios problemas de crecimiento de la región y la agudización de las tendencias regresivas en la distribución del ingreso, el problema mayor es convertir el “bono demográfico” de la juventud en una “generación perdida” (OIT, 2013).

En general, las cifras relativas a la situación de empleo y educación en América Latina corroboran la idea de que la realidad en que vive la juventud latinoamericana muestra un evidente quiebre de la trayectoria educación-trabajo-ciudadanía, elementos que habían sido el principal anclaje de la transición hacia la vida adulta y el patrón de valoración predominante en la modernidad instalada durante el siglo XX (Lloyd, Behrman, Stromquist y Cohen, 2005).

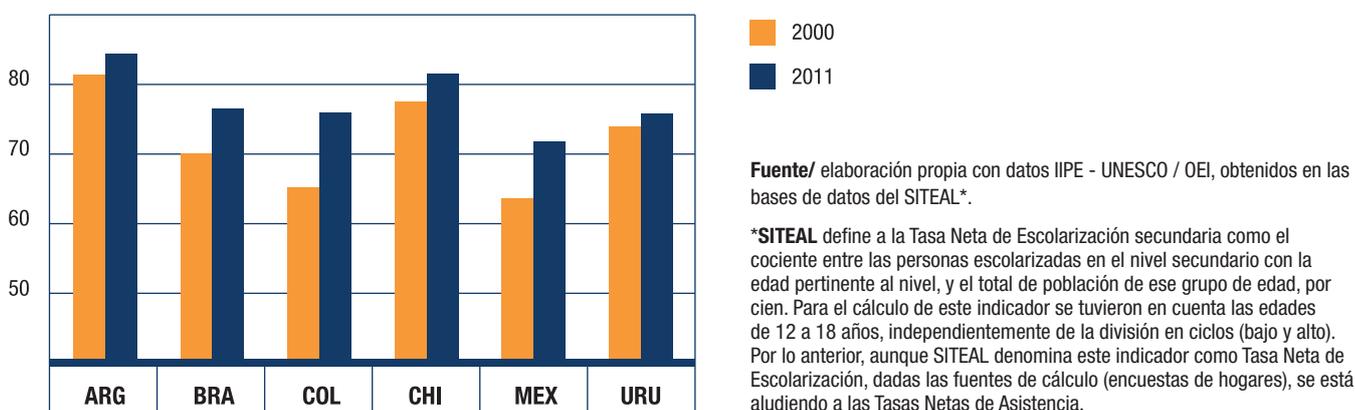
En el marco de las insuficiencias redistributivas de esa trayectoria, los problemas son claros: muchos jóvenes no tienen acceso a la educación formal, y cuando la tienen, varios de ellos desertan por necesidades de subsistencia o porque no les gusta; otros, los que tienen la posibilidad de continuar sus estudios no muestran un rendimiento educativo favorable.

Así pues, desde cualquier punto de vista, junto a las restricciones estructurales marcadas por las oportunidades de educación y trabajo, la radiografía de la fragmentación y la diversidad para los jóvenes latinoamericanos es clara desde cualquier latitud social: segmentación geográfica; debilidades de la tutela familiar; tensiones entre madurez y riesgo; brechas de los consumos culturales, y contextos de “subpolíticas” y baja ciudadanía (Miranda, 2012).

3.2. Un patrón paradójico de escolarización en los jóvenes: mayor cobertura e incremento del abandono escolar

No hay ninguna duda respecto al hecho de que en la última década se ha incrementado la matrícula de adolescentes y jóvenes en edad de asistir a la educación secundaria. Desde una mirada retrospectiva, las Tasas Netas de Asistencia en educación en este nivel revelan un incremento en la proporción de adolescentes y jóvenes en dos y hasta once puntos porcentuales para los países estudiados en el periodo que va de 2000 a 2011.

Figura 3. Tasa Neta de Asistencia en educación secundaria.



Sin embargo, la deserción en el nivel sigue siendo un problema fuerte en la región. A partir de los datos que aporta tanto el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2010) como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2008), sólo la mitad de los jóvenes latinoamericanos de 20 años ha terminado la educación secundaria. Además, la tasa de terminación del nivel por país, refleja brechas importantes.

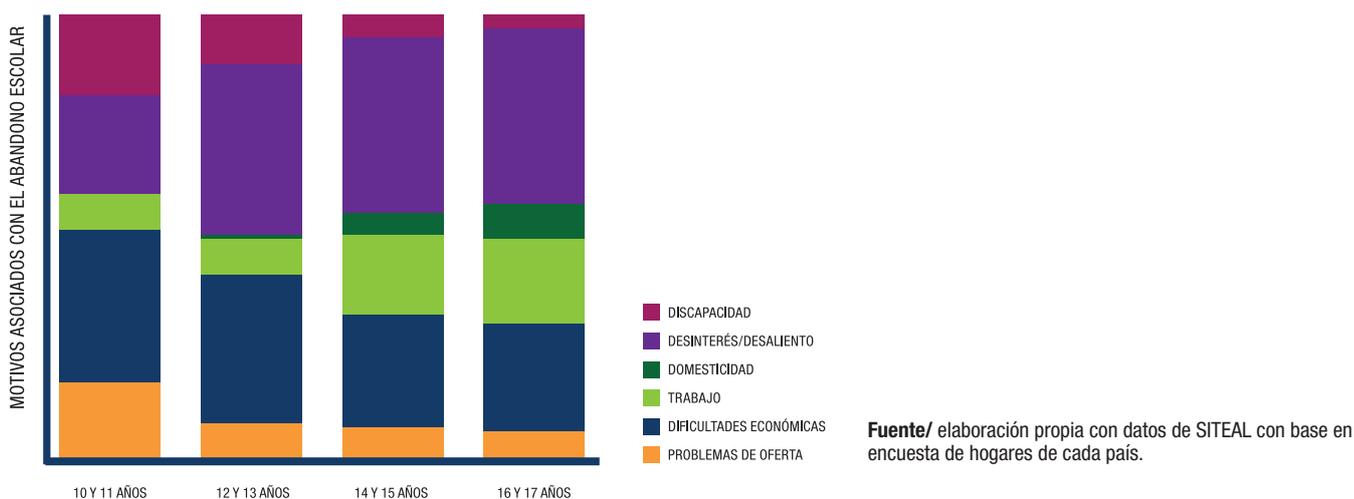
Ningún país ha logrado que una mayoría significativa de adolescentes y jóvenes, terminen el nivel secundario. Hasta 2005, Perú y Chile lograron que el 70% terminara la escuela; Bolivia, Brasil, Colombia, Panamá y Paraguay llegaron al 50%; mientras que Guatemala, Honduras y Nicaragua no lograron llegar al 30%. Sin duda, los países de América Latina se encuentran lejos de haber alcanzado la generalización de la finalización del nivel secundario (SITEAL, 2010).

Las causas del abandono o deserción escolar, son múltiples y variadas, y están asociadas a diferentes dimensiones interrelacionadas. Entre las principales causas o razones destacan: a) cuestiones económicas, como falta de recursos en el hogar o necesidad de buscar trabajo; b) asumir responsabilidades adultas a edad temprana, como embarazo precoz o asistencia en el hogar; c) falta de interés por los estudios; y d) problemas de desempeño escolar, que incluyen bajo rendimiento y problemas de comportamiento (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008; Attanasio y Székely, 2003; Huerta, 2010; Goicovic, 2002, CEPAL, 2011, BID, 2012). En un estudio recientemente publicado por el BID (2013) y coordinado por Cabrol y Székely, se afirma que en promedio, un 22% de jóvenes de 13 a 17 años no asiste a la educación secundaria por problemas económicos y otro 13% indica que es porque debe trabajar.

Sin embargo, en los últimos años, se ha venido configurando un debate en torno al desencuentro entre los jóvenes y el sistema educativo, como factor –no menos importante–, que explica, no sólo el fenómeno de la deserción, sino los problemas de bajo logro educativo que caracterizan a la región. Así, por ejemplo, un número significativo de jóvenes que supera el 40% en Costa Rica y República Dominicana, argumenta que ha abandonado la educación secundaria por falta de interés (Cabrol y Székely, 2013).

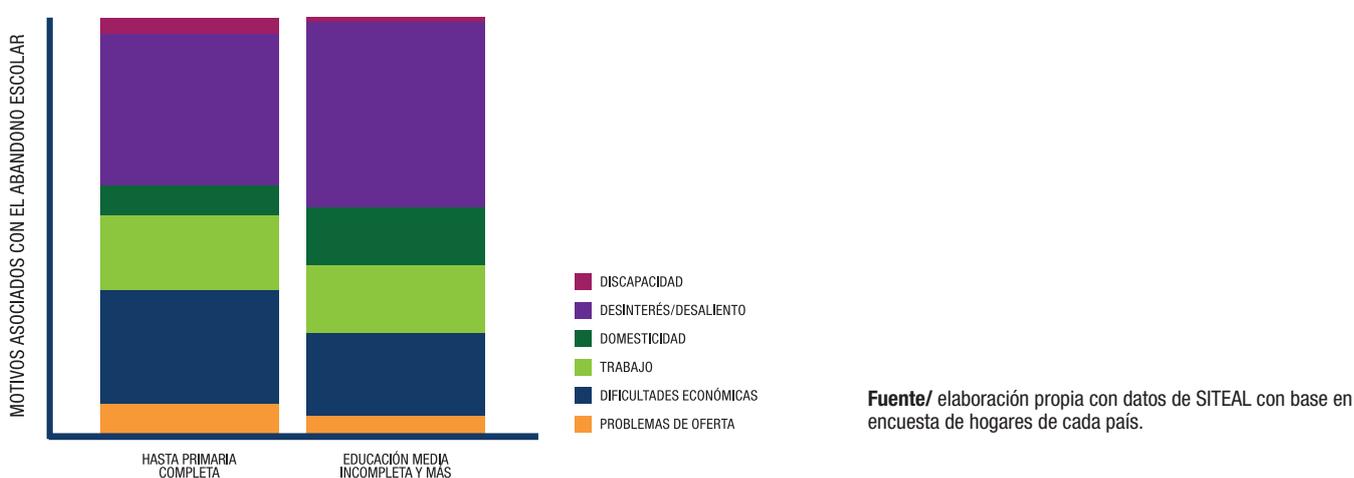
En otro estudio desarrollado por el SITEAL (2013) en seis países de América Latina⁸, la tendencia que se observa es la misma, pues el desinterés por estudiar, para jóvenes y adolescentes continúa siendo el principal motivo por el cual interrumpen sus estudios.

Figura 4. Motivos asociados con el abandono escolar, según grupos de edad. América Latina 6 países (alrededor de 2010)



Fuente/ elaboración propia con datos de SITEAL con base en encuesta de hogares de cada país.

Figura 5. Motivos asociados con el abandono escolar, según máximo nivel de instrucción alcanzado. América Latina, 6 países (alrededor de 2010)



Fuente/ elaboración propia con datos de SITEAL con base en encuesta de hogares de cada país.



En tanto que en México, en la reciente Encuesta Nacional de Deserción Escolar publicada por la SEMS en el 2012, se identifica claramente un grupo de factores escolares como causas de deserción de los adolescentes y jóvenes que apuntan a diversas situaciones problemáticas, tales como: el disgusto por estudiar; problemas para entenderle a los maestros; haberlos dado de baja por reprobar materias; haberles asignado un turno distinto al que querían; porque la escuela les quedaba muy lejos; o ser expulsados por indisciplina (SEP-SEMS, 2012).

Así, como lo indican las aportaciones empíricas, los factores escolares adquieren un papel central en la deserción. Muchos de ellos, operan como elementos de expulsión que afectan o impiden la participación activa de los estudiantes en la escuela generando importantes problemas emocionales, de comportamiento y cognitivos, que van desacoplado o desprendiendo paulatinamente a los estudiantes del ambiente escolar.

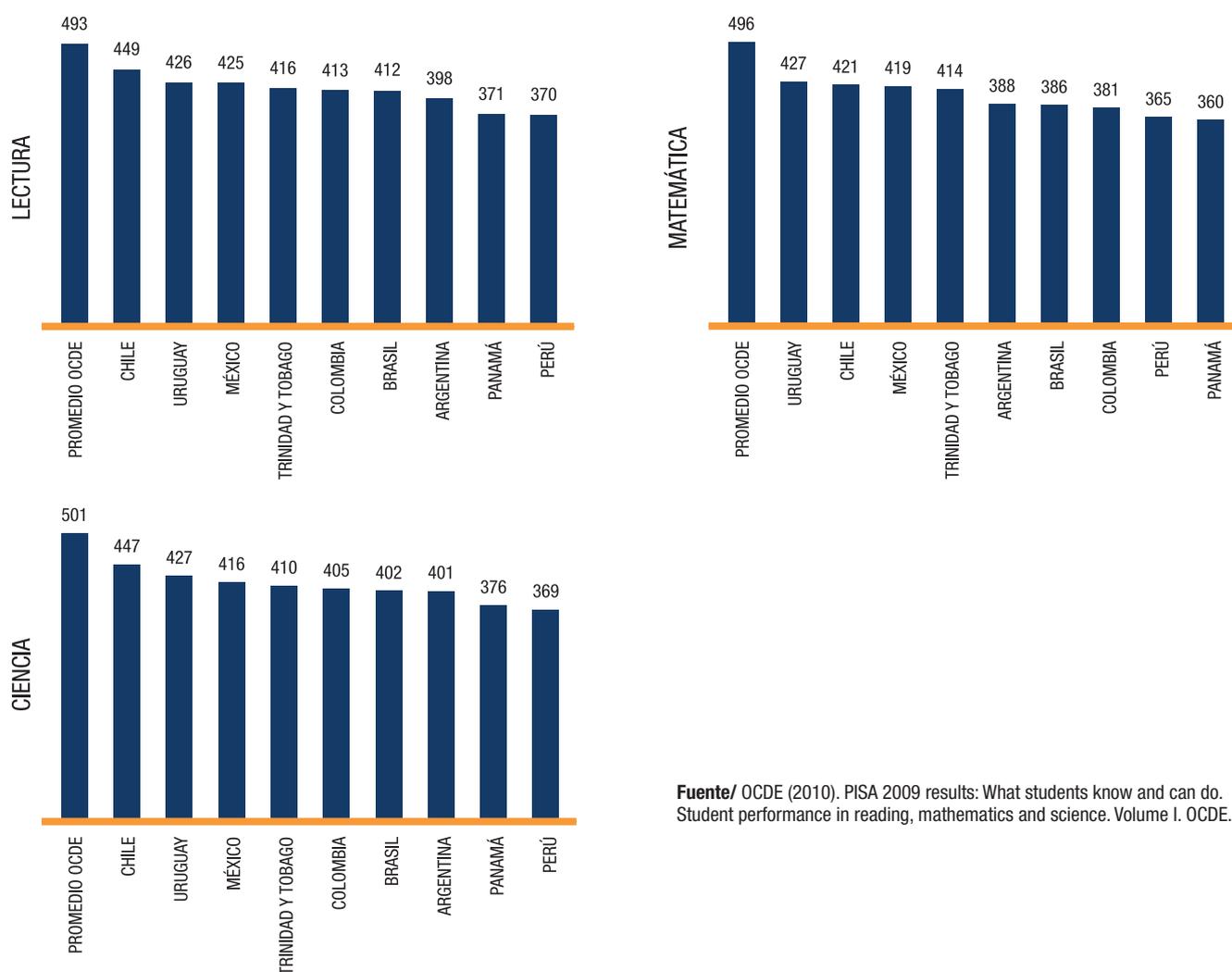
Aunque los factores económicos siguen siendo los más importantes con casi el 36.0%, junto con el embarazo temprano y el matrimonio, con cerca del 8.0%, lo cierto es que los factores escolares aportan a la deserción un porcentaje no despreciable de cerca del 30%, razón por la cual resulta imperativo colocar a la escuela como parte medular de la cuestión y de las estrategias de cambio.

3.3. Insuficiencias de logro educativo

América Latina muestra un enorme rezago en materia del logro educativo. Sesenta y cinco sistemas educativos participaron en 2009 en la prueba PISA, incluyendo nueve países de la región: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago y Uruguay.

Aun cuando algunos países mejoraron su desempeño, destaca el hecho de que ninguno alcanzó los niveles de la OCDE¹⁰, pues todos, sin excepción, se ubicaron en el tercio inferior en todas las materias evaluadas. Así, se observa que entre 30 y 80% de los estudiantes se desempeñaron en los niveles más bajos, dependiendo del país y de la materia¹¹, mientras que la proporción de estudiantes de alto desempeño fue menor al 3% en todas las materias y en todos los países¹². En suma, los países latinoamericanos se ubican en el último tercio y por debajo del promedio de la OCDE en las tres materias.

Figuras 6, 7 y 8. Puntajes promedio en la prueba PISA 2009



Fuente/ OCDE (2010). PISA 2009 results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science. Volume I. OCDE.

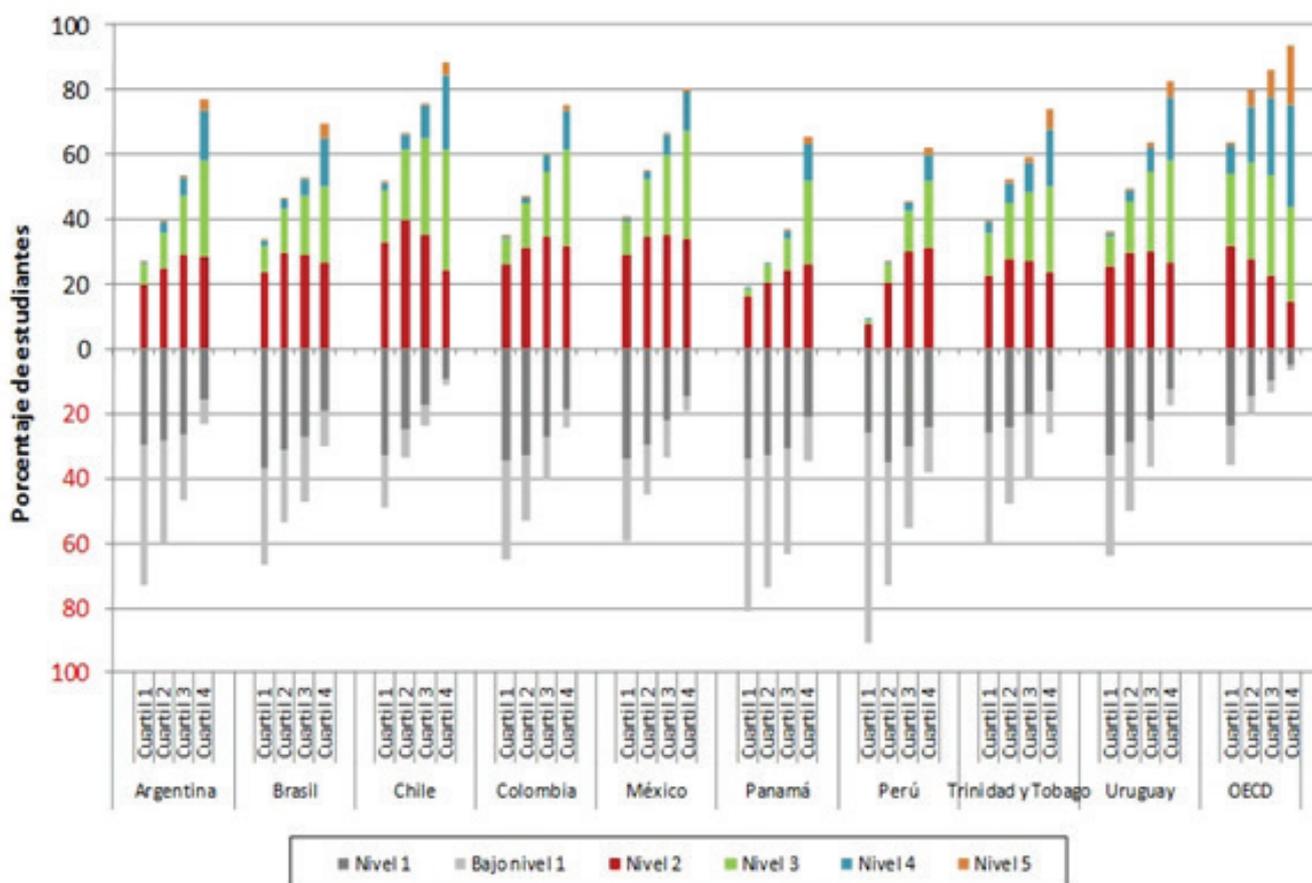


Por otro lado, el análisis de los resultados según estatus socioeconómico permite afirmar que la reproducción intergeneracional de las desigualdades ya no ocurre tanto porque unos acceden y otros no a la educación secundaria, sino según cuánto aprenden en el sistema y cuánto logran avanzar en él.

La falta de equidad de los sistemas educativos de la región se refleja, por ejemplo, en las brechas que se generan en términos de aprendizajes.

En la Figura 9 se muestra la forma en que se distribuyen los resultados académicos de los estudiantes en lectura de acuerdo a su estatus socioeconómico y cultural. En ella se observa que la mayor parte de los estudiantes del primer y segundo cuartil socioeconómico y cultural de los países de la región alcanzan niveles de logro por debajo del nivel 2, es decir, no han desarrollado las competencias básicas para desempeñarse en el área. El caso más dramático en términos de resultados generales y de niveles de desigualdad, entre los países latinoamericanos que participaron en esta medición, es el de Perú, donde 90% de los estudiantes del primer cuartil no logra la competencia lectora básica para desenvolverse como ciudadanos en el mundo actual.

Figura 9. América Latina y el Caribe (nueve países) y promedio OCDE: Distribución de los niveles de desempeño en lectura entre estudiantes de 15 años, según el índice de nivel socioeconómico y cultural



Fuente/ CEPAL (2009), sobre la base de procesamientos especiales de los microdatos de la prueba PISA 2009.

3.4. La crítica de los jóvenes hacia la escuela: la fragmentación de sentidos

Según nos recuerda Stigaard (2012) y Mauger (2012), existe una vasta literatura que ha señalado los problemas de desigualdad y pobreza como importantes restricciones de escolarización y logro educativo de los jóvenes de educación secundaria en América Latina. Sin embargo, estos problemas no son los únicos, toda vez que se suman diversos desencuentros y desajustes entre las expectativas de los docentes y de los estudiantes, lo cual genera conflictos y efectos de abandono por parte de los jóvenes (Levinson, 2012; Pereira, 2012; Tenti, 2012). Tales desajustes pasan por diversos planos —económicos, pedagógicos y valorativos— aunque la dimensión valorativa es la menos explorada y alude, entre otros temas relevantes, al prejuicio o valoración negativa que los docentes tienen de los jóvenes. Stigaard (2012) concluye que todo ello redundará en el “modo” en que se procesa la diferencia en el interior de las escuelas, a saber: la diferencia generacional, la diferencia entre estudiantes, la diferencia entre el sujeto ideal que esperan los docentes y los que realmente llegan a su encuentro.



Hoy es definitivo el acuerdo que existe en el cambio histórico y generacional por el que atraviesan los jóvenes, debido a que se sitúan en el centro de diversos procesos paradójicos y contradictorios. Los jóvenes latinoamericanos viven situaciones de exclusión y desigualdad, lo que repercute definitivamente en sus condiciones de educabilidad. Viven y experimentan también tensiones de identidad y nuevos escenarios internos y externos de construcción de su subjetividad, cuestiones en las que se traslapan procesos culturales, morales, psicológicos y sociales, y que se ven fuertemente influidos por la sociedad de la información, el mundo del entretenimiento y la construcción de redes sociales en la era digital y el acercamiento global entre culturas y países (Morduchowicz, 2012). A ello se suma, como condición estructuralmente creciente, la ruptura de los espacios potenciales de proyectos de vida adulta en el ámbito del trabajo, la familia y la ciudadanía, lo cual pone en entredicho también la secuencia que la escuela guarda con estos ámbitos institucionales.

Sin lugar a dudas, los cambios en la escuela secundaria, su magnitud y diferenciación, no han alcanzado a responder a los cambios sociales, culturales y laborales que han experimentado los jóvenes. Algunos de estos cambios se asocian a los fenómenos de exclusión, propios de nuestro contexto latinoamericano; otros, se vinculan al nuevo crisol de subjetividades, experiencias, “rupturas” normativas y hedonismos que caracterizan a las culturas juveniles; y otros más, tienen que ver con las nuevas necesidades de orientación, cuidado y protección que la condición juvenil actual le plantean a la sociedad y a sus instituciones. Todo esto ha generado una tensión muy fuerte con el potencial que los jóvenes tienen para emanciparse, adquirir autonomía moral y vincularse razonablemente al mundo productivo, familiar y ciudadano que constituye la vida adulta.

En un trabajo anterior (Miranda, 2012), en el que se sistematizaron diversas narrativas de jóvenes latinoamericanos de educación secundaria, se subrayaron varios temas que hacen visible la crítica y el descontento de los jóvenes con lo que reciben de la escuela. Estas narrativas, así como las opiniones y hallazgos de varios analistas, permiten sostener la hipótesis del “retiro” o vacío de la escuela frente a las necesidades de inserción social y una desarticulación cada vez más marcada entre el “discurso y sistema escolar” y la propia experiencia escolar” de los jóvenes (Rojas, 2008).

Entre los problemas más señalados por los jóvenes respecto a la educación secundaria destacan aquellos relacionados con la insuficiencias de la infraestructura escolar y el equipamiento disponible, los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza, el trato que los docentes dispensan a los alumnos y alumnas, la estructura normativa y de apoyo académico que la institución escolar ofrece ante situaciones que afectan el desempeño académico (Dussel, Brito y Núñez, 2007). También se reconocen aprendizajes poco significativos; vacíos; aburrimiento; bajo rendimiento; gestión didáctica burocratizada y rutinaria, todos factores asociados a formas de fracaso escolar (Ferreira, Peretti, Carandino, Eberle, Provinciali, Rimondino y Salgueiro, 2006).

En general, la cultura y los resultados de la escuela son cuestionados por jóvenes de diferentes estratos sociales, aunque con diferentes énfasis. En los sectores socioeconómicos bajos se destaca que la escuela está empobrecida en contenidos por lo que refuerza imágenes de marginación social y discriminación, en la que se presta poca atención a cómo avanzan en sus aprendizajes. Por su parte, los jóvenes de estratos medios y altos, critican los estilos pedagógicos poco actualizados y distantes de la experiencia práctica y cotidiana. Se ponen también en tela de juicio, algunos contenidos del currículum, y el estilo autoritario de algunos profesores.

Por otra parte, los jóvenes saben diferenciar entre los “buenos” y los “malos” docentes, y consideran que el desempeño de éstos, es importante para los resultados educativos y sus propios aprendizajes. Asimismo, los profesores no siempre están preparados o no tienen la sensibilidad suficiente para comprender la realidad de los jóvenes y menos aún para articular esfuerzos educativos que pongan en juego asertividad, el cuidado, el respeto y la capacidad de enseñanza. Los ritmos de aprendizaje de los estudiantes son diferenciados y no todos tienen el mismo interés, a lo cual se suma la típica reacción crítica hacia los adultos y la dificultad para abordar los temas y problemas que les pasan.

Pero el aspecto que peor perciben los jóvenes alude a las relaciones que establecen con sus profesores, a la falta de cercanía, intimidad y afectividad con ellos. La mayoría afirma que las relaciones que establecen están marcadas por la distancia, la frialdad y el contacto desde el rol. Los jóvenes desean relaciones estudiante-docente de mayor calidad, pues pareciera que el modo en que se vehicula la comunicación entre estos dos actores no es siempre la mejor y por ello, no se generan tampoco ambientes creativos e imaginativos.

En el marco de los procesos de exclusión y segmentación social, se está produciendo también una fragmentación de sentidos, es decir, una diferenciación de la construcción de significados de la escuela con los jóvenes. Como lo ha dejado entrever un estudio desarrollado por la Administración Nacional de Educación pública de Uruguay sobre cultura juvenil y educación secundaria, existe un grupo de “jóvenes integrados”, que parece ser minoritario, y que logran integrar totalmente los aspectos curriculares y los extracurriculares. Un segundo grupo, mayoritario en las escuelas, logra construir, mediante diversos instrumentos, una suerte de “pacto de convivencia” con la escuela, a efecto de mantener el espacio de socialización que genera pero dejando de lado el compromiso educativo. Finalmente, una tercera categoría lo forman aquellos jóvenes quienes por diversos motivos no se identifican ni con el espacio de socialización escolar ni mucho menos con sus dispositivos educativos reflejándose en el rezago o en el abandono escolar (Calicchio, de León, Gutiérrez, Lorenzo, Radakovich, 2004).



Ante esta fragmentación de sentidos —que, por lo demás guarda una relación directa con los déficits y vacíos en las condiciones de educabilidad de los jóvenes latinoamericanos—, es que conviene discutir las estrategias de cambio educativo y, en su caso, valorar las aportaciones que desde la evaluación pueden hacerse no sólo para mejorar el logro educativo sino, sumar este importante cometido, al reto de mayor envergadura tanto del modelo escolar, como de la política educativa y de política de evaluación, para atender la pertinencia, la equidad y la diversidad de los jóvenes y, con ello, atender las amenazas de la desafiliación educativa y de la mediocridad intelectual de decenas de miles de jóvenes en la región.

A manera de conclusión

A casi dos décadas de un impresionante crecimiento de la evaluación, los resultados educativos alcanzados por los países de la región siguen siendo poco satisfactorios. Si bien los avances mostrados en los sistemas nacionales de evaluación han permitido reordenar los criterios tradicionales de operación de los sistemas educativos al instalar importantes dispositivos de control y seguimiento de las acciones y de los resultados alcanzados en el ámbito del aprendizaje, la gestión institucional y el desempeño docente y directivo, cierto es que la mejora educativa ha sido exigua frente a los desafíos de las sociedades latinoamericanas, además de no haber podido remontar los factores asociados a la desigualdad social y a la segmentación educativa¹³.

La situación anterior se ha hecho más clara en la educación que se ofrece a los jóvenes latinoamericanos. Las tendencias de la educación secundaria muestran signos paradójicos y contradictorios: al incremento relativo de la escolarización en este nivel educativo le acompaña un aumento de las tasas de abandono escolar y una baja eficiencia terminal, al mismo tiempo que los resultados educativos en las áreas de competencia básica como lectura, matemáticas y ciencias siguen estando por debajo de los rendimientos deseables. A ello se suman importantes expresiones de segmentación educativa pues las mejores oportunidades educativas siguen siendo favorables para los grupos que poseen los mejores ingresos, en tanto que las condiciones de oferta educativa siguen siendo desfavorables para los jóvenes en situaciones de mayor vulnerabilidad social.

Asimismo, el patrón de escolarización que se observa en la región, paradójicamente, se acompaña de diversas críticas y señales de descontento y desinterés de los jóvenes respecto al modelo escolar vigente lo cual no puede ser desvinculado de los patrones de abandono, y de los malos resultados educativos toda vez que, en conjunto, estos procesos están alimentando a un fenómeno mayor de desafiliación educativa.

La desafiliación educativa no es más que la expresión de un conjunto de factores agregados que están generando desinterés, falta de sentido y serias dificultades para engarzar a los jóvenes a la cultura académica y al ethos del trabajo intelectual que supone. En buena parte, este fenómeno se produce por la pérdida sostenida de pertinencia de la cultura escolar frente a las subculturas juveniles atravesadas por los códigos de la digitalización y la sociedad del conocimiento; por la falta de efectividad para atender de manera diferenciada y efectiva a las condiciones de desigualdad social de los jóvenes, y por la profunda caída en la sensibilidad de la escuela para reconocer la diversidad en la que se mueven los códigos de la juventud contemporánea.

En tanto el modelo escolar no se transforme a efecto de generar una oferta educativa más pertinente, más flexible, con mayor contenido de equidad, abierta a la diversidad —y, una vez logrado esto, con controles de calidad— puede afirmarse que la desafiliación educativa tenderá a extenderse y, por ende, a generar y reproducir la mediocridad intelectual de los jóvenes, mismos que se insertarán a nuevos circuitos de desigualdad e inequidad educativa en plena sociedad global del conocimiento.

El escenario que dibuja esta tendencia es clara en sus vertientes estructurantes: un proceso de desescolarización expresado en el creciente abandono escolar de los jóvenes; un nuevo fenómeno de re-escolarización excluyente para grupos de élite emergentes en la sociedad del conocimiento; y un fenómeno creciente de desafiliación educativa reflejada en jóvenes escolarizados pero sin sentido, cultura y esfuerzo educativo efectivo.

En esta perspectiva, el patrón cíclico de la evaluación que ha privilegiado más el polo de la eficiencia-calidad dentro de una secuencia lineal de resultados subóptimos a resultados óptimos, parece no disponer de la suficiente capacidad para transformar el modelo educativo convencional. Tampoco las innovaciones que lo han acompañado como medidas de política para mejorar el modelo educativo —reducidas a reformas curriculares basadas en competencias, la introducción de las TIC, la capacitación tradicional de docentes y la transformación de la eficacia de la gestión— parecen haber sido del todo exitosas.

Lo anterior supone que, frente a un modelo educativo uniformizante, homogeneizador y estandarizado se ha instalado un modelo de evaluación igualmente uniformizante, homogeneizador y estandarizado cuya finalidad fundamental es buscar mejorar la “calidad” y “eficiencia” de resultados educativos de un modelo tradicional, o sea, buscar instalar una relación de costo-beneficio basada explícitamente en la concentración de quién y cómo recibe los resultados educativos, y quien es responsable de ofrecerlos.

Una evaluación que persigue calidad y que no esté abierta a los problemas de desafiliación educativa estará condenada al fracaso. Una evaluación reduccionista y obsesionada por lograr exámenes perfectos para medir logro educativo estará perdiendo de vista los problemas de fondo.



En contrapartida, de acuerdo con lo que hasta aquí hemos planteado lo que se necesita es una evaluación reconstruida sobre el eje de pertinencia-equidad-diversidad y, sobre esta plataforma, procurar la eficiencia-calidad. Por supuesto, no se trata de desprender los esfuerzos, sino de re-ligarlos a efecto de que la evaluación aporte elementos para acercar la calidad con la equidad, la pertinencia y la diversidad en la educación. Ello requiere montar un nuevo modelo policíclico re-estructurante que para el caso de la educación secundaria debería tener nuevos y variados desafíos estratégicos. Entre ellos, conviene mencionar los siguientes:

- Vincular la evaluación con un Nuevo Modelo Escolar, es decir, un modelo flexible, diverso, portable. De pedagogías más horizontales, incluyentes, basadas en dispositivos de cuidado (“caring”), diferenciadas en función de las capacidades de aprendizaje, con nuevos espacios de socialización y buenos resultados educativos.
- Evaluar contextos y pertinencia de oferta educativa que debe ser diversa, pero no estratificada, que considere bases comunes combinadas con salidas y vinculaciones con el mundo del trabajo.
- Evaluar para desarrollar nuevas políticas públicas educativas, sensibles a la diversidad local –social, política y administrativa– y a las necesidades específicas de las escuelas.
- Evaluar y fomentar innovaciones radicales, es decir, hacer las cosas de manera diferente, que permita impulsar procesos de educación alternativa y pertinente a las demandas de las nuevas culturas juveniles
- Impulsar y evaluar la formación de juventudes activas, más informadas, mejor formadas y entrenadas para el manejo de incertidumbre y riesgo.

En suma, existen suficientes evidencias y razones que hacen fundamentar la necesidad de impulsar una nueva ola de evaluación que, recuperando lo avances y lecciones mostrados en la primera fase de su crecimiento, permita dar el salto necesario para coadyuvar al cambio de modelo educativo y de las políticas que lo sostienen. Transitar y reintegrar la calidad con la equidad, pertinencia y diversidad parece ser un reto mayúsculo que si bien puede ser recuperado estratégicamente por la evaluación, parece requerir de mayores esfuerzos de política pública y de intervenciones institucionales y sociales en la educación. A pesar de ello, el giro de la evaluación para atender los problemas de desafiliación educativa especialmente en la educación que reciben los adolescentes y jóvenes puede ser un cambio de primer nivel con importantes efectos re-estructurantes en el mediano y largo plazo.

¹ Con el término secundaria se alude a la secundaria alta y baja, en las edades de 12 a 17 años, que equivalen a los Niveles 2 y 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO (UNESCO; 2011). Se especifican en el texto los casos que corresponden a cada una de ellas.

² Ha habido una transformación, un rotundo cambio en las maneras de construir “experiencia escolar” al interior de las instituciones de educación secundaria, caracterizada por la “subjetivación” y convergencia de lógicas distintas, experiencias que sientan sus bases sobre un panorama, sobre un ambiente escolar en que a todas luces es clara la frontera en que se encuentran y enfrentan la cultura escolar y las culturas juveniles (Miranda, 2012; Dubet y Martuccelli, 1998).

³ En el campo disciplinario de la evaluación, desde hace ya bastante tiempo que se vienen haciendo fuertes cuestionamientos a la evaluación estandarizada, aun reconociendo su valor para apoyar las decisiones de política orientadas a controlar el rumbo y funcionamiento de los sistemas educativos. Se ha criticado su incapacidad para promover la individuación de la educación, debido a que no considera la diferencia entre estudiantes; el hecho de que se basa en el currículum prescrito y no en el currículum real; y que genera incentivos para hacer trampas o usar métodos fraudulentos por parte de actores e instituciones escolares para mejorar resultados. También se ha señalado que no toma en cuenta los contextos en los que se llevan a cabo los procesos educativos y que sus resultados no son buenos predictores de éxito académico o profesional de los estudiantes (Barrenechea, 2010). Algunos autores han reivindicado la denominada “evaluación auténtica” como una manera de subsanar los problemas de la evaluación estandarizada, aunque también subrayan la necesidad de encontrar esquemas de complementación entre ambas (Bravo y Fernández, 2000). Pero más allá del debate disciplinario, ahora aparece una mayor exigencia social y política para impulsar el cambio educativo y, por consiguiente, el paradigma evaluador.

⁴ Los estudios sobre factores asociados constituyen, sin duda, una de las mayores aportaciones de la evaluación a los problemas de equidad educativa. Prueba de ellos son los documentos INES publicados por la OCDE, el estudio TALIS realizado en 2009 también por la OCDE y los documentos sobre Panorama Educativo publicados por el INEE a nivel nacional, así como los indicadores de contexto social y clima escolar incluidos en el levantamiento de la pruebas ENLACE y EXCALE en México.

⁵ En Ecuador y México, la brecha entre hombres y mujeres asciende a más de cinco puntos porcentuales, mientras que en Paraguay, Honduras y Perú apenas ronda el 1%.

⁶ Salvo en los casos de Chile, Costa Rica y el Uruguay, la incidencia de la pobreza es superior entre las y los jóvenes que viven en zonas rurales.

⁷ Al dividir la Población Económicamente Activa (PEA) entre la Población en Edad de Trabajar (PET) se obtiene la tasa de actividad.

⁸ Bolivia, Chile, Panamá, Costa Rica, Nicaragua y Panamá.

⁹ Trinidad y Tobago es un Estado que forma parte del Caribe.



¹⁰ De todos los países participantes, Perú y Chile fueron los que más mejoraron en lectura; México y Brasil lo hicieron en matemática. Brasil y Colombia mejoraron en ciencias. Algunos países redujeron notablemente la proporción de estudiantes en los niveles más bajos. Brasil y México redujeron el porcentaje de estudiantes con más bajo desempeño en las tres materias. Chile y Perú hicieron lo mismo en lectura; Chile y Colombia en ciencias. Unos pocos países incrementaron sus proporciones de estudiantes de más alto desempeño por menos de 1 punto porcentual. Chile y Brasil mejoraron su porcentaje de estudiantes de más alto desempeño en lectura; México, en matemática. En Chile, la proporción de estudiantes sobresalientes en ciencias disminuyó.

¹¹ Perú y Panamá tuvieron la proporción más grande de estudiantes con bajo desempeño de la región.

¹² En Colombia, México, Panamá y Perú fue menor al 1% en todas las materias.

¹³ En la mayoría de los balances efectuados sobre los resultados educativos obtenidos en América Latina después de dos décadas de reforma, donde las políticas de evaluación y medición de resultados han ocupado un sitio estratégico, se concluye en admitir que los avances han sido más notables en la cantidad que en la calidad y la equidad educativa (PREAL, 2006). Asimismo, en un reciente trabajo sobre PISA (Meyer y Benavot, 2013), además de reconocer su importante papel como un gran regulador del gobierno global en educación, se destacan importantes paradojas, como el caso de Finlandia que, siendo el país que ha mantenido históricamente mejores resultados educativos dentro de los países de la OCDE, es el que país que menos ha seguido el paquete de reformas recomendadas por este organismo internacional. Asimismo, la experiencia de Chile, que ha sido considerado como el país de América Latina que más rápido ha implementado reformas educativas y sistemas de evaluación, muestra que los resultados educativos, si bien mostraron una tendencia de mejora en los primeros años, hacia finales de la última década se estancaron, mostrando en contrapartida, un incremento en los problemas de equidad, aunque con incrementos importante en cobertura (Mella, 2003).

Antecedentes académicos y profesionales del autor

Francisco Miranda López es Doctor en Ciencias Sociales por el Colegio de México y premio de la Academia Mexicana de Ciencias en el área de Sociología en 1999. Actualmente es Profesor investigador de la FLACSO México y coordinador académico de la Especialidad en Política y Gestión Educativa. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores NIVEL II y ha sido consultor de Naciones Unidas sobre distintos temas de educación media superior, política educativa y formación docente.

Fue Coordinador General de la Reforma de la Educación Secundaria en México y es representante de México ante la Unión Europea en el área de educación para el proyecto Alfa-Tuning para América Latina, orientado a la construcción curricular basada en competencias.

Correo electrónico

fmiranda@flacso.edu.mx

fmirandalop@hotmail.com



Referencias

- Abril, E.; Roman, R.; Cubillas, M. y otros. (2008) ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1).
- Attanasio, O. y Székely, M. (2003). *The Family in Flux: Household Decision-Making in Latin America*. New York: Inter American Development Bank.
- Barrenechea, I. (2010) Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8).
- Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BID. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. New York: BID.
- Bonilla, J. (2003). Encuentros y desencuentros con los procesos de evaluación de la calidad educativa en América Latina. En laes, Bonilla, Brunner y otros. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de la calidad de las evaluaciones de la calidad educativa*, (pp. 37-66). Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Cabrol, M. y Székely, M. (Ed.) (2013). *Educación para la transformación*. New York: BID.
- Calicchio, L., de León, E., Gutiérrez, M., Lorenzo, M. y Radakovich, R. (2004). *Cultura juvenil y Educación Media Superior en el Uruguay. Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la educación media superior*. N° 26. Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública.
- CEPAL (2009), sobre la base de procesamientos especiales de los microdatos de la prueba PISA 2009.
- CEPAL. (2011), *Informe Regional de Población en América Latina y el Caribe 2011. Invertir en Juventud*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (2012). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CLESE (2005). *Programa de Evaluación de Sistemas Educativos*. Fundación Konrad Adenauer. Buenos Aires: CLESE.
- Dussel, I., Brito, A., y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Argentina: Fundación Santillana.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balances y desafíos*. Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.
- Ferrer, G., y Arregui, P. (2002). *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: criterios para guiar futuras aplicaciones*. PREAL, documento n° 26.
- Ferreira, H., Peretti, G., Carandino, E., Eberle, M., Provinciali, D., Rimondino, R., Salgueiro, A. (2006). *Educación media en Argentina: ¿el problema de los problemas...?* *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (4).
- Froemel, E. (2006). *Los estudios internacionales del rendimiento y los países en vía de desarrollo: participación, resultados y relevancia*. *Revista de Educación*, 131-152.
- Goicovic, I. (2002). *Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil, Última Década*, 16, 11-53.
- Granovsky, M. (2003). *La evaluación como fetiche*. En laes, G.; Bonilla, J.; Brunner, J. y otros. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de la calidad de las evaluaciones de la calidad educativa*, (pp. 97-110). Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Huerta, R. (2010). *La deserción escolar en el nivel medio superior*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- House, E. (1993). *Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences*. London: Newbury Park & SAGE.
- laes, G.; Bonilla, J.; Brunner, J. y otros. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de la calidad de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Levinson, B. (2012). *Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido*. En: Tenti, E. (coord). (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, (pp. 79-112). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Locatelli I. y Couto A. (2001). *Diseminación de los resultados de las evaluaciones educacionales en Gran Escala: la experiencia de Brasil*. Brasil: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Estudio e Investigaciones Educativas. Diretoria de Avaliação da Educação Básica.



- Lloyd, C.; Behrman, J.; Stromquist, N. y otros. (2005). Panel on Transitions to Adulthood in Developing Countries. Washington: National Research Council.
- Mauger, G. (2012). La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar. En: Tenti, E. (coord). (2012). La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa, (pp. 19-54). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Mella, O. (2003) 12 años de reforma educacional en Chile. Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, (1), 1.
- Meyer, H-D y Benavont, A. (2013) PISA, Power and Policy. The emergence of global educational governance. Oxford Studies in Comparative Education. SYMPOSIUM BOOKS. United Kingdom
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina, Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 3, 71-84.
- Montoya, S.; Perusia J.C. y Vera, A. (2001). Evaluación de la Calidad Educativa: De los Sistemas Centrales al Aula. Estudio del impacto de las políticas de devolución de información personalizada a las escuelas, en tres provincias de Argentina. Centro de Investigaciones para la Equidad y Calidad Educativa.
- Morduchowicz, R. (2012). Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en internet. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- OCDE. (2010). PISA 2009 results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science. Volume I.
- OEI. (2008). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid: OEI.
- OIT. (2010). Trabajo decente y juventud en América Latina. Lima: OIT/PREJAL.
- OIT. (2013). Tendencias mundiales de empleo juvenil. Ginebra: OIT.
- Perassi, Z. (2008). La evaluación en educación: un campo de controversias. Argentina: Del Proyecto y LAE.
- Pereira, G. (2012). Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educación secundaria. En: Tenti, E. (coord). (2012). La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa, (pp. 113-140). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Rojas, X. (2008). Reflexiones sobre la construcción de la percepción de exclusión social en jóvenes de enseñanza media: Precisiones conceptuales y metodológicas. Última década, 29, 71-99.
- SEP-SEMS. (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México: SEP-SEMS.
- SITEAL (2010). Atlas de desigualdades educativas. Argentina: SITEAL-IIEP.
- SITEAL. (2013) ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Argentina: OEI-UNESCO-IIPE-SITEAL.
- Stigaard, M. (2012). El Estado y la inclusión educativa de los jóvenes frente a la injusticia distributiva y cultural. En: López, N. (coord) (2012). Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina, (pp. 237-294). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Subirats, J. (Ed.) (2002). Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela. Barcelona: Ariel.
- Tenti, E. (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En: Tenti, E. (coord). (2012). La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa, (pp. 191-208). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tiana, A. (2003). ¿Qué variables explican los mejores resultados en los estudios internacionales? Boletín de Novedades OEI.
- Tiramonti, M.; Dussel, I.; Pinkasz, D. y otros (2003). ¿Cómo se usa y qué impacto tiene la información empírica en el mejoramiento de los sistemas educativos en América Latina? Un estudio de caso en tres jurisdicciones de la Argentina. Buenos Aires: FLACSO-Argentina / PREAL- CINDE.
- UNESCO (2011). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011. Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNICEF. (2012). Estado mundial de la infancia 2012. New York: UNICEF.

