
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto
y multilingüe



Arizona State University

Volumen 19 Número 36

30 de diciembre 2011

ISSN 1068-2341

¿Han funcionado las reformas educativas en América Latina? Un estudio de los casos de Argentina, Brasil y Chile

Cristian Perez Centeno

Mariana Leal

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Argentina

Citación: Perez Centeno, C.G. y Leal, M. (2011). ¿Han funcionado las reformas educativas en Argentina, Brasil y Chile?. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (36). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/950>

Resumen: A casi diez años del cierre político del ciclo neoliberal que enmarcó las reformas educativas en América Latina de los años '90, este trabajo evalúa su éxito en tres países latinoamericanos –Argentina, Brasil y Chile-. El análisis se apoya en el planteo teórico-conceptual desarrollado por Martín Carnoy en su texto “¿Están funcionando las reformas educativas en Latinoamérica? Nuevas perspectivas” y en otros derivados de aquél, como modelo alternativo a los análisis clásicos de las reformas educativas y de evaluación la calidad de sus sistemas educativos. Metodológicamente, se utilizarán diversos indicadores, ponderados por Carnoy para la consideración del éxito de las reformas latinoamericanas: (a) la expansión del acceso al sistema, (b) el desempeño de los sectores más desfavorecidos y (c) el mejoramiento de factores asociados a logros educativos. Los datos se centran, principalmente, en el nivel de educación secundaria, el nivel en donde se presenta la mayor dificultad. La cobertura del nivel primario es prácticamente total y disminuye, rápidamente, cuando se considera el nivel medio. Analíticamente, el estudio compara el impacto de las reformas en los

Artículo recibido: 09-05-2011

Revisiones recibidas: 03-09-2011

Aceptado: 03-10-2011

países mencionados, y entre la propuesta de análisis de Carnoy y los modelos tradicionales de evaluación de reformas. Finalmente, interroga acerca de la verdadera capacidad de mejoramiento que los procesos de reforma han tenido para la población de esos países -especialmente para Argentina- no sólo en términos educativos sino también respecto de su democratización y, en función de la temática de la Conferencia: la disminución de la vulnerabilidad, injusticia e inequidad social.

Palabras claves: política educativa; reforma educativa; Argentina; Brasil; Chile; evaluación de reformas.

Have the educational reforms worked in Latin America? A case study of Argentina, Brazil and Chile

Abstract: Almost ten years after the political closing of the neoliberal cycle that framed educational reforms in Latin America in the 90s, this paper assesses their success in three countries – Argentina, Brazil and Chile. The analysis is supported by the theoretical framework developed by Martin Carnoy in his text ‘Are educational reforms working in Latin America? New perspectives’ (2002) and spin-off texts, as an alternative model to classical analysis of educational reforms and quality assurance of its various educational systems. As regards methodology, several indicators, weighted by Carnoy for consideration of success of Latin American reforms, will be used to analyze educational systems of Argentina, Brazil and Chile: (a) expansion of system access, (b) performance of the most disadvantaged intake and (c) improvement of factors associated to educational achievement. Data focus, mainly, on secondary school education since it is at this stage that the greatest difficulty is encountered. Primary education coverage is practically universal and diminishes rapidly when secondary education is considered. In its analysis, this study compares not only the impact of reforms within and across the countries mentioned above but also on Carnoy’s proposal for analysis and traditional models of reform assessment (basically, through the study of changes in effectiveness –learning results- and internal efficiency of systems – repeat students and drop-outs). Finally, this paper raises questions about the true capacity for improvement that reform processes have had for the population of those countries –specially for Argentina- not just in educational terms but also with respect to its democratization and, considering the Conference theme: decrease in vulnerability, injustice and inequity.

Keywords: educational policy; educational reform; Argentina; Brazil; Chile; educational reform analysis.

Tem funcionando as reformas educativas na América Latina? Um estudo dos casos da Argentina, Brasil e Chile

Resumo: Há quase 10 anos do fechamento político do ciclo neoliberal, que teve como marco as reformas educacionais dos anos 90. Este trabalho avalia seu êxito em três países latino americanos - Argentina, Brasil e Chile. Esta análise se fundamenta no plano teórico conceitual desenvolvido por Martin Carnoy em seu texto: "Estão Funcionando as reformas educacionais na América Latina? Novas Perspectivas", e outros derivados que, como modelo alternativo para uma análise clássica das reformas educacionais e avaliação da qualidade do Sistema Educacional. Metodologicamente, se utilizaram diversos indicadores, poderados por Carnoy para a consideração do êxito das reformas latino americanas: (a) A expansão do acesso ao Sistema, (b) O desempenho dos setores mais desfavorecidos e (c) O melhoramento de fatores associados a realizações educacionais. Os dados se concentram, principalmente, no nível da educação secundária, o nível onde se apresenta a maior dificuldade. A Cobertura do nível primário é praticamente total e reduz, rapidamente, quando se considera o nível médio. Analiticamente, o estudo compara o impacto das reformas nos países mencionados, entre a proposta de análise de Carnoy e dos modelos tradicionais de avaliação das reformas. Finalmente, questiona acerca da verdadeira capacidade de melhorias que os processos da

reforma tiveram para a população destes países, especialmente para Argentina, não só em termos educacionais como também a respeito de sua democratização, e em função da temática da conferência: A redução da vulnerabilidade, injustiça e desigualdade social.

Palavras-chave: Política educativa; reforma educativa; Argentina; Brasil; Chile; Avaliação das reformas.

Introducción

A casi diez años del cierre político del ciclo neoliberal que enmarcó las reformas educativas en América Latina de los años '90, este trabajo evalúa el éxito de las mismas en tres países latinoamericanos –Argentina, Brasil y Chile-. El análisis se apoya en el planteo teórico-conceptual desarrollado por Martín Carnoy en su texto “¿*Están funcionando las reformas educativas en latinoamérica? Nuevas perspectivas*” (2002) y en otros derivados de aquél, como modelo alternativo a los análisis clásicos de las reformas educativas y de evaluación la calidad de sus sistemas educativos.

Metodológicamente, se utilizarán diversos indicadores, ponderados por Carnoy para la consideración del éxito de las reformas latinoamericanas, para analizar los sistemas educativos de Argentina, Brasil y Chile: (a) la expansión del acceso al sistema, (b) el desempeño de los sectores más desfavorecidos y (c) el mejoramiento de factores asociados a logros educativos. Los datos se centran, principalmente, en el nivel de educación secundaria ya que es en este nivel en donde se presenta la mayor dificultad. La cobertura del nivel primario es prácticamente total y disminuye, rápidamente, cuando se considera el nivel medio.

Análiticamente, el estudio compara no sólo el impacto de las reformas en los países mencionados, sino entre la propuesta de análisis de Carnoy y los modelos tradicionales de evaluación de reformas (fundamentalmente, a partir del estudio de los cambios en la eficacia –resultados de los aprendizajes- y de la eficiencia interna –repetencia y deserción- de los sistemas).

Finalmente, interroga acerca de la verdadera capacidad de mejoramiento que los procesos de reforma han tenido para la población de esos países -especialmente para Argentina- no sólo en términos educativos sino también respecto de su democratización y, en función de la temática de la Conferencia: la disminución de la vulnerabilidad, injusticia e inequidad social.

Los procesos de reforma educativa en América Latina

Debido a la transformación global de la década de los 80s y 90s, los países de América Latina sufrieron crisis financieras, que los condujeron a llevar a cabo transformaciones económicas y una democratización política. Por su parte, los sistemas educativos también cambiaron. En las economías más grandes, la educación básica (hasta nueve años de escuela) se volvió prácticamente universal y la educación secundaria y terciaria se expandió rápidamente. En los países menos desarrollados de América Latina, el acceso a la escuela primaria también se incrementó. Surgió un nuevo énfasis en la *calidad* de la educación que promovía una mayor responsabilidad por parte de las escuelas y sistemas educativos respecto al desempeño académico de los estudiantes. Muchos países también implantaron alternativas de financiamiento a la educación. El control de los recursos financieros que ejercían los ministerios nacionales se transfirió a gobiernos locales, distritos y escuelas. Asimismo, los gobiernos fomentaron la educación privada como una forma de reducir el gasto público en educación. (Carnoy, 2002, p. 1)

Los años '80 en América Latina se caracterizaron por el entrecruzamiento de los procesos de recuperación y consolidación democrática con una situación económica de crisis creciente y altos niveles de ingobernabilidad. En términos de los sistemas educativos, a nivel general, se verificaba:

- Presupuestos decrecientes siempre insuficientes para atender las necesidades básicas de los sistemas educativos;
- Aumento excesivo de la demanda por servicios educativos, derivados de su contención durante los regímenes militares en la región pero también de la mayor cobertura de los sistemas que fueron impulsando una mayor presión en los niveles superiores de formación;
- Pérdida del monopolio estatal de la educación, derivado del incremento del peso relativo del sector privado en la atención de los servicios; y,
- Un excesivo centralismo de los sistemas, que concentraban en los niveles centrales y superiores casi todas las decisiones, excediendo largamente las funciones de formulación de políticas y sostenimiento económico —que lo estaban— pero también otras, como por ejemplo las de carácter administrativo, que impedían un ejercicio adecuado del poder y de atención de las problemáticas crecientes.

Los estados nacionales entraron en crisis y promovieron proyectos de reforma del Estado de corte neoliberal que impactaron, también, en el campo educativo. Muchos países proyectaron, en este contexto, las reformas de sus sistemas, lo cual se produce hacia fines de la década de 1980 pero, especialmente, durante los '90. El diagnóstico generalizado que las justificaba e impulsaba incluía la falta de equidad en la distribución de los servicios (ya sea en el acceso al sistema como a las condiciones de permanencia y a los resultados de aprendizaje obtenidos por los distintos sectores sociales), la baja calidad e ineficiencia del sistema, el modelo de organización centralizado de los sistemas junto con una muy baja autonomía por parte de las instituciones escolares (que afectaba la eficacia en su función, la responsabilidad por los resultados y la participación de las comunidades de cada escuela), un deterioro creciente de las condiciones de trabajo y profesionalización docente, el divorcio con las necesidades y demandas del sector productivo y, desde ya, la falta de financiamiento. El grado de deterioro y el nivel de consenso respecto del diagnóstico funcionaron como un promotor social por se de los cambios que se avicinaron.

Académica y políticamente se desarrollaron diversas reuniones que también abonaron el caldo de cultivo de la Reforma. En especial, los acuerdos mundiales de la Conferencia Mundial de Educación de Jomtien de 1990 y su derivación en las diversas reuniones de Ministros de Educación en el marco del PROMEDLAC realizadas en el primer lustro de la década, la propuesta de la CEPAL formalizada en el documento *“Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”* del 1993. Las políticas de financiamiento desarrolladas por el Banco Mundial y el BID en este período funcionaron impulsando las medidas asumidas políticamente.

Con diferentes énfasis según el ámbito en que se proponían, los contenidos de las reformas implementadas en América Latina confluyeron buscando:

- mejorar el grado de prioridad política de la educación y estructurar consensos con los diferentes actores para llevar a cabo las reformas;
- desarrollar políticas compensatorias a favor de los sectores más desfavorecidos;
- descentralizar la gestión de los sistemas y promover mayores niveles de autonomía de las escuelas;
- mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos;
- fortalecer la gestión de las instituciones mejorando la capacidad de gestión de la dirección escolar y responsabilizándola por los resultados de sus alumnos;
- vincular las instituciones escolares con su entorno comunitario y productivo a fin de atender con mayor eficacia sus necesidades;

- incrementar el financiamiento educativo, mejorar la racionalidad y eficiencia del gasto y desarrollar modalidades alternativas de asignación de recursos;
- mejorar la formación docente e incluir las funciones de orientación escolar;
- incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación en el proceso de formación de los alumnos;
- reimpulsar la formación para el trabajo en vinculación con el sector productivo.

Gajardo (1999, p. 13) sintetiza las estrategias o programas políticos desarrollados para la reforma de los sistemas educativos en América Latina en el siguiente cuadro, aún cuando no todas las medidas se asumieron en todos los países o fueron implementadas en igual grado o en todos los niveles del sistema educativo.

EJES Y ESTRATEGIAS EN LAS ORIENTACIONES DE POLÍTICA EDUCACIONAL EN LOS NOVENTA	
Ejes de Política	Estrategias / Programas
Gestión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descentralización administrativa y pedagógica. ▪ Fortalecimiento de las capacidades de gestión. ▪ Autonomía escolar y participación local. ▪ Mejoría de los Sistemas de Información y Gestión. ▪ Evaluación/Medición de Resultados/Rendición de cuentas ante la sociedad. ▪ Participación de los padres, gobiernos y comunidades locales.
Equidad y Calidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Focalización en escuelas más pobres de los niveles básicos. ▪ Discriminación positiva hacia grupos vulnerables (pobres e indigentes urbanos y rurales, población indígena, mujeres pobres e indígenas). ▪ Reformas Curriculares. ▪ Provisión de textos y materiales de instrucción. ▪ Extensión de jornada escolar/incremento de horas de clase. ▪ Programas de mejoramiento e innovación pedagógica. ▪ Programas de fortalecimiento Institucional.
Perfeccionamiento Docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo profesional docente. ▪ Remuneración por desempeño. ▪ Políticas de incentivos.
Financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Subsidio a la demanda. ▪ Financiamiento compartido. ▪ Movilización de recursos del sector privado. ▪ Redistribución/Impuestos x Educación ▪ Uso efectivo de recursos existentes (racionalización)

Nota: Los ejes de política se han organizado con base en las cuatro grandes áreas de reforma y orientaciones de política predominantes en la década de los noventa.

Los resultados de las reformas, aún con sus diferentes grados de éxito en la implementación y en el alcance de los objetivos que sostuvieron, han cambiado la escena educativa una década después. La Educación ha logrado cobrar un grado de preeminencia que no tenía, a partir del establecimiento de acuerdos -e incluso- y de Políticas de Estado:

- En casi todos los países se sancionó nueva legislación que redefinió estructuras, objetivos, organización, responsabilidades e incremento de los años de obligatoriedad

escolar.

- Se produjo una productiva discusión y renovación de los contenidos curriculares.
- Aún con importantes limitaciones, los sistemas educativos se descentralizaron y avanzaron hacia niveles de mayor asignación de responsabilidad en los niveles de gestión intermedio y escolar. Se fortaleció la gestión institucional¹.
- Se instalaron programas de mejoramiento de la calidad, que –aunque recibieron fuertes cuestionamientos- alimentaron la preocupación y demanda social por la calidad de los servicios y los resultados de los aprendizajes. Por otra parte sirvieron de base informativa para la toma de decisiones y el propio mejoramiento de los sistemas de evaluación.
- Se inició un proceso de mejoramiento de la remuneración docente y de las condiciones de su desempeño que, indirectamente, incidirá sobre la calidad de la educación².
- Se consolidó una tendencia hacia la mayor inversión educativa, en términos absolutos y relativos. En muchos casos, incluso, definieron obligaciones legales de inversión o se crearon impuestos específicos para atender las necesidades de sus sistemas educativos.

No obstante todo lo anterior, el objetivo de alcanzar a toda la población con niveles mínimos de calidad ha estado lejos de lograrse. En efecto, persisten brechas de cobertura entre países y al interior de los mismos en detrimento de los sectores menos favorecidos; y, si bien se han mejorado los indicadores de acceso reduciendo diferencias, se mantienen altas tasas de repitencia y deserción escolar –tradicionales indicadores, además, de ineficiencia de los sistemas-. Asimismo, se observa un mejoramiento lento de los resultados de aprendizaje para los sectores más desfavorecidos, especialmente cuando se comparan los resultados entre el sector público y el privado.

Por otra parte, persisten deficiencias claves a nivel de la gestión tales como sistemas de información de calidad insatisfactoria; se mantienen regulaciones estatutarias que interfieren con los cambios que se propugnan; no terminan de estructurarse condiciones de trabajo adecuadas que aseguren el mejoramiento de la calidad; o bien han persistido importantes inconvenientes por parte de las administraciones que recibieron servicios educativos como producto de la descentralización, sin contar con los recursos adecuados para hacer frente a las nuevas responsabilidades. Finalmente, digamos que más allá de los avances en materia de financiamiento -ya sea en montos como en eficiencia-, los incrementos no alcanzan para cubrir todas las necesidades educacionales ni para reparar la alta desinversión en el sector durante varias décadas.

Sin embargo, a pesar de su aparente fracaso, Gajardo plantea que la situación no es semejante a la de la década del '70:

El actual escenario educativo en los países de la región, es bastante más favorable que en décadas pasadas. Desde un punto de vista institucional existe una mayor descentralización administrativa y se ha aprendido lecciones valiosas sobre los equilibrios a lograr entre el nivel central y las escuelas. Han surgido nuevos pactos por la educación y se ha establecido acuerdos nacionales que permiten pensar en el diseño de políticas de Estado, no sujetas a los vaivenes de los cambios de gobierno. Se ha puesto en marcha importantes reformas curriculares. Existen programas de mejoría de la calidad y equidad de la educación y la enseñanza a nivel básico y medio y un relativo consenso de lo que funciona –y no funciona-

¹ Debe señalarse que, en algunos países -como Argentina-, la descentralización no fue más allá de la desconcentración de funciones administrativas por parte del nivel central hacia el de las jurisdicciones (provincias) escolares y que, paralelamente, se desataron procesos que terminaron “recentralizando” el sistema, en algunas dimensiones (como por ejemplo a nivel curricular y financiero).

² En el caso argentino, este proceso –y muchos otros- se ha visto dramáticamente interrumpido por la grave crisis económica que sufrió el país a partir del año 2001 y especialmente durante 2002. Una crisis que ha impactado también en la calidad y equidad del sistema.

en materia de reformas. Se experimenta con ampliaciones de jornada y de focalización de los programas hacia los grupos vulnerables se acepta como una de las políticas más adecuadas para lograr objetivos de equidad. La evaluación de los resultados de aprendizaje y la responsabilidad de las escuelas por asegurarlos también se aceptan como principios importantes para lograr esos propósitos. (Gajardo, 1999, p. 5).

Sostenemos que, aunque todo ello no redunde en un desarrollo sostenido de la calidad de la educación y con equidad para todos los países de la región, y aun cuando persistan desigualdades, no puede hablarse de un fracaso de las reformas. Coincidimos con Gajardo en la necesidad de profundizar los procesos y sostenerlos en el tiempo para permitir la maduración de los avances instalados y el advenimiento de nuevas medidas transformadoras, para las cuales, las implementada por los procesos de reforma son condición necesaria. Y, complementariamente, vincular la transformación educativa con otros procesos de carácter social y económico indispensables que deben llevarse a cabo simultáneamente.

La evaluación de las reformas educativas

Si bien las reformas educativas –como hemos señalado- son procesos inacabados, no por ello están exentas de la necesaria evaluación que permita asegurar la transformación de los sistemas educativos, sus instituciones y los procesos de formación en la dirección que cada país se traza a fin de mejorar la calidad educativa y su democratización, favoreciendo mayores niveles de acceso, permanencia y resultados para mayores conjuntos de población. Del mismo modo su evaluación se torna indispensable a fin de reorientar las acciones de política que no estén funcionando adecuadamente o en la perspectiva prevista.

Desde nuestra perspectiva, hasta aquí, los procesos de evaluación de las reformas educativas adolecen de limitantes que impiden un efectivo y correcto análisis de las mismas en el sentido que permitan establecer si efectivamente la educación que recibe la población es de mejor calidad y si los sistemas se democratizan a partir de los diversos procesos de transformación, o no.

En general la evaluación de las reformas se reduce a la evaluación de calidad de los sistemas entendida en un sentido restrictivo, como equivalente a los resultados de aprendizaje. En otras palabras, el éxito o fracaso de las reformas es establecido a partir de la calidad del sistema educativo, esto es, los resultados que los estudiantes de diversos niveles y en diferentes disciplinas obtienen en pruebas estandarizadas. Si bien, en muchos de estos sistemas de evaluación, se valorizan aspectos cualitativos de los procesos de aprendizaje o del funcionamiento institucional, éstos terminan siendo claramente relegados y no forman parte de la discusión académica ni pública respecto de la situación educativa. La publicación de los resultados cuantitativos, especialmente cuando asumen el formato de rankings, es lo que dispara el debate y la acción política consecuente. En otras palabras, Rivas (2010) avanza en la misma dirección:

la mirada sobre la calidad educativa no puede formularse de manera neutra ni asociológica. Los contenidos y las formas de adquisición de los aprendizajes son parte de un debate social y político constante, no reductible en muchos sentidos a evaluaciones estandarizadas (...) las evaluaciones son sólo recortes muy específicos de los aprendizajes, que no reflejan la diversidad de situaciones que ocurren en las aulas. (p.25)

El Banco Mundial (Vegas y Petrow, 2008) promueve este tipo de análisis bajo la lógica de que, en los países de América Latina y el Caribe, la calidad de la educación, medida en términos cuantitativos, podría tener un impacto mayor en el desarrollo económico que la cantidad de años de

estudio. Bajo esta perspectiva, las bajas puntuaciones obtenidas en las evaluaciones internacionales - con altos porcentajes de estudiantes que alcanza niveles de competencia por debajo del mínimo en todas las materias- fundamentan el argumento que establece que el mejoramiento del nivel de aprendizaje de los estudiantes debería ser el mayor desafío educativo a enfrentar por la región. Quienes sostienen este posicionamiento, aunque formalmente establecen la relación y describen el vínculo directo del desarrollo con otras condiciones estructurales que lo determinan –niveles de desarrollo del PBI, de inversión en educación, situación laboral, etc.-, lo hacen a un lado en el momento propositivo de las políticas o bien son aplicaciones educativas de concepciones economicistas cuya ineficacia ha quedado expuesta en las actuales crisis económicas que se reproducen a nivel global. Son, en algún sentido, aplicaciones de la teoría del derrame económico y del neo-liberalismo, al campo de la educación³.

Los efectos concretos de este tipo de evaluación en términos de política, generalmente, terminan en la producción de materiales para que los docentes apliquen en las salas de clases a fin de mejorar... ¡los resultados de aprendizaje!, que incidirán en la calidad y en el éxito de la reforma implementada. Difícilmente las acciones correctivas a partir de las evaluaciones inciden en las condiciones macroestructurales, institucionales y psicosociales sobre las que los procesos educativos tienen asiento.

No debe desconocerse, tampoco, que la mayoría de las veces estas estrategias de evaluación, aunque necesarias y valiosas, responden a necesidades e intereses de los grandes actores de la decisión política –en ocasiones a escala mundial-, donde los sujetos de las transformaciones mantienen un rol secundario o prescindente, tanto como los países del sur y periféricos. Para todos ellos queda reservada apenas la responsabilidad de la ejecución. Como lo señalan Ravela y otros (2008)

La evaluación estandarizada externa sólo tendrá efectos positivos sobre la educación si es percibida, concebida y empleada como un mecanismo de responsabilización pública de todos los actores vinculados al quehacer educativo (...) existe siempre el riesgo de que la política

³ La siguiente cita del texto de Vegas y Petrow (2008, p.6), es un claro ejemplo al respecto: “Debido a que las aptitudes cognitivas influyen en la habilidad de los trabajadores para adoptar nuevas tecnologías y, por consiguiente, en su capacidad para obtener mayores ingresos, las economías que fomentan la innovación tienden también a mostrar una tasa de retorno económico mayor de la calidad de la educación. Por otra parte, existe abundante material de investigación que ha documentado los efectos de la apertura de la economía sobre el crecimiento e investigaciones recientes que demuestran los efectos más marcados de la calidad de la educación sobre la tasa de retorno del mercado laboral en los países donde no hay barreras significativas al comercio (Jamison, Jamison y Hanushek 2006)”. Se trata, fundamentalmente, de una interpretación sesgada – e interesada- de la situación educativa: por un lado, los problemas de empleo son –en realidad- problemas de trabajo derivados de la (mala) calidad de los sistemas educativos y, por otra parte, se aboga por la apertura de los mercados como factor de mejoramiento de la calidad educativa. La recomendación política subsecuente es obvia: abrir los mercados para mejorar la calidad de la educación y solucionar los problemas de empleo. Carnoy lo presenta del siguiente modo: “Presionados para abrir sus economías al mundo y privatizar sus servicios públicos, la distribución de ingresos en América Latina –ya enormemente desigual de acuerdo a estándares mundiales- se hizo aún más desigual. En muchos países, a pesar del crecimiento económico de los 90, la reducción de los índices de pobreza fue mínima o nula. La brecha entre los ricos y los pobres aumentó en forma significativa” (2004,p. 43). Y Tedesco y Tenti Fanfani señalan que “es interesante constatar que una de las peculiaridades de las reformas educativas de la década 1990-2000, particularmente visible en el caso argentino, radica en el hecho que sus orientaciones han sido conceptualizadas simultáneamente como la operacionalización a nivel educativo de las políticas neo-liberales y como una estrategia destinada a mantener los estilos burocráticos tradicionales de gestión de servicios públicos” (2001, p. 25).

educativa se concentre en la implementación de las evaluaciones, pero que luego no se tomen acciones concretas para enfrentar y resolver los problemas que las ponen de manifiesto (p.9).

En definitiva, esta perspectiva de evaluación –como alternativa única u opción hegemónica-, por su reduccionismo, no puede dar cuenta del éxito o fracaso de las reformas ni evaluarlas desde la perspectiva de los objetivos que cada una de ellas persigue y les dan sustento, y no puede más que desconocer los procesos singulares de apropiación, traducción y resistencia a las reformas en cada país, región e institución (Frigerio, 2001).

En el año 2002, Martín Carnoy produjo un muy interesante documento de trabajo para el BID titulado en su versión castellana “¿Están funcionando las reformas educativas en latinoamérica? Nuevas perspectivas” en el que aborda el problema de la evaluación de las reformas y su calidad⁴. En el texto Carnoy se cuestiona acerca de cómo analizar la calidad de las reformas educativas, qué indicadores utilizar para considerar su éxito, si sirven (o no), y si las reformas están efectivamente reformando la educación. En definitiva, establecer cuáles deberían ser los indicadores adecuados para realizar un efectivo análisis de las mismas.

Si bien no es el objeto de este trabajo recuperar el desarrollo conceptual de Carnoy, presentaremos algunos elementos centrales de su perspectiva que nos permitan profundizar, posteriormente el análisis de los países estudiados. Carnoy señala, que el éxito de una reforma se mide en función de si el sistema educativo produce:

- a. mayor “calidad educativa” (es decir, amplía su cobertura -más años de educación);
- b. mayor eficacia (mejores resultados de aprendizaje para mayor población o se mantienen los logros en períodos de expansión de la cobertura); y
- c. mayor equidad educativa (mejora de la situación escolar de los sectores más desfavorecidos: es decir, acceden a más tiempo de clases –más horas y con mejor asistencia-).

A partir de dichos criterios analiza crítica y fundamentamente los indicadores tradicionalmente empleados para el análisis (el tamaño de los grupos⁵, la repitencia y deserción⁶ y los resultados generales del aprendizaje) y propone indicadores que efectivamente permitirían un análisis de las reformas latinoamericanas desde la perspectiva de la mejora y la democratización de los sistemas, a saber:

- la expansión del sistema (entendida como la ampliación de la cobertura del sistema y los años de escolarización de la población).
- el desempeño de los sectores más desfavorecidos.
- el mejoramiento de factores asociados a los logros educacionales (el nivel educativo de los padres, la disminución de la pobreza y del trabajo infantil, las altas expectativas hacia los alumnos, la cantidad de horas de clase por alumno y el nivel de asistencia efectiva a clases). Y,

⁴ Con posterioridad profundiza y complementa el análisis en la misma línea (Carnoy, 2004).

⁵ Un indicador valorado en EE.UU a partir de investigación que relaciona el tamaño de la clase con los logros académicos; una relación que –señala Carnoy- no está probada en América Latina en el mismo sentido. Más bien podría ser revelador de lo contrario: las clases poco numerosas podrían estar hablando de baja calidad educativa y de condiciones desventajosas.

⁶ Podrían estar hablando, en la región, de la función del nivel educativo dentro del sistema, antes que de su eficiencia. Las mejoras en las tasas de repitencia y deserción no deberían, por tanto, ser objetivos de las reformas.

- el desempeño docente (su nivel de asistencia a clases, el status profesional docente en la sociedad y el perfil y la distribución docente).

De esta manera, la concepción de Carnoy expande el análisis sobre la capacidad del sistema para alcanzar a más población durante una mayor cantidad de tiempo, focalizando sobre los sectores más desfavorecidos y marginados –particularmente, aquéllos que van logrando incorporarse a los sistemas de educación-. Asimismo, pondera el impacto de las reformas respecto de los factores que tienen directa incidencia en el mejoramiento de la educación –es decir, en su calidad, y no sólo en los resultados circunstancialmente obtenidos- cuyo impacto es más duradero y tiene alcances en el mediano y largo plazo: la situación profesional docente, su desempeño y las condiciones contextuales en que se inscribe su labor, por mencionar algunas. Claramente, la mirada excede la tradicional focalización en los resultados de aprendizaje y en el conjunto de indicadores que expresan el nivel de repitencia y deserción del sistema.

Los sistemas educativos de Argentina, Brasil y Chile

A continuación, presentamos esquemáticamente la estructura actual de los sistemas educativos de Argentina, Brasil y Chile, y el alcance de la obligatoriedad escolar en cada uno de ellos.

El sistema educativo chileno

Los principios básicos del sistema educativo chileno se encuentran en la Constitución Política de la República y en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. La constitución chilena de 1980 estableció la obligatoriedad de la educación básica, pero a partir de su reforma en el año 2003 se aseguran 12 años de escolaridad obligatoria y gratuita para todos los jóvenes chilenos de hasta los 21 años de edad. De esta forma la obligatoriedad alcanza tanto a la educación básica como la media. La ley Orgánica Constitucional de Enseñanza define la siguiente estructura del sistema educativo:

Sistema educativo de Chile. Educación Obligatoria.

Educación General Básica								Educación Media			
Primer Ciclo				Segundo Ciclo				Primer Ciclo		Segundo Ciclo	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

- La *Educación parvularia o preescolar* es la primera etapa de la Educación, no es obligatoria. Atiende la población de niños y niñas entre los 84 días hasta los 6 años.
- La *Educación Básica* (EGB) tiene una duración de 8 años divididos en 2 ciclos (de 6 a 13 años de edad ideal) y es obligatoria.
- La *Educación Media* tiene una duración de 4 años y tres modalidades: Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profesional (EMTP) y Artística (desde 2006). Es obligatoria y la posesión de esta titulación es requisito para acceder a la educación superior.
- Asimismo, se distinguen modalidades especiales de la educación básica y media como la educación de adultos y la especial (educación diferencial).

El sistema educativo brasileño.

A partir de 2006, Brasil establece que la educación fundamental pasa de durar 8 años a 9 (desde los 6 a los 14 años de edad) y desde noviembre de 2009, con la promulgación de la enmienda

constitucional n° 59, la obligatoriedad de la educación fue ampliada de 9 a 14 años, quedando definida desde los 4 años de edad hasta los 17. Esta ampliación comenzó a regir desde el año 2010; la obligatoriedad de la educación Preescolar y Media se implementará progresivamente hasta el 2016.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación⁷ -LDB-, además de establecer que la obligatoriedad y gratuidad de la educación fundamental, determina la estructura de la educación básica que comprende toda la educación anterior a la superior.

Sistema educativo de Brasil. Educación Obligatoria.

Educación Básica													
Educación Inicial (Preescolar)	Educación Fundamental (primer ciclo)									Educación Media y Tecnológica (segundo ciclo)			
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4

- La *Educación Infantil* es la primera etapa de educación básica. Sólo el nivel Preescolar, destinado a los niños de 5 años de edad, es obligatorio.
- La *Educación Fundamental (primer ciclo)* es la segunda etapa de educación básica con una duración de 9 años de estudio -desde los 6 hasta los 14 años de edad-. La LDB ordena que, en Brasil, es obligación del Estado garantizar la universalidad de la educación en este nivel de enseñanza que luego la enmienda constitucional amplió hasta la educación media.
- La *Educación Media y Tecnológica (segundo ciclo)* es la última etapa de enseñanza básica y tiene una duración variable entre 3 y 4 años -desde los 15 hasta los 17 ó 18 años de edad.

El sistema educativo argentino

Argentina sancionó una nueva Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006 que establece una nueva estructura educativa en el sistema⁸ y extiende la obligatoriedad de 9 hasta 13 o 14 años (desde los 5 años de edad -Preescolar- hasta la finalización de la educación Secundaria).

Sistema educativo de Argentina. Educación Obligatoria.

Educación Inicial	Educación Primaria						Educación Secundaria						
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

- La *Educación Primaria* puede durar seis o siete años, según el criterio de cada jurisdicción educativa, aunque mayoritariamente tiene una extensión de 7 años, según el esquema histórico del país.
- La *Educación Secundaria* puede durar 5 ó 6 años según la modalidad educativa (la modalidad Técnico Profesional y Artística duran un año más que las demás). Cualquiera sea su modalidad, se estructura en dos ciclos: uno básico y otro orientado. El ciclo básico dura dos o tres años, según localización del séptimo año y el ciclo orientado, durará tres años o cuatro años, dependiendo de la modalidad.

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei N° 9394/1996).

⁸ La estructura del sistema educativo argentino había sido modificado pocos años atrás, en 1993, mediante la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93), en el marco de las reformas educativas neoliberales de la década del '90.

El impacto de las reformas educativas en Argentina, Brasil y Chile

Asumiendo el criterio de evaluación de las reformas descrito más arriba, cabe preguntarse cuál es, entonces, el grado de éxito de las reformas educacionales implementadas en América Latina. Los resultados de aprendizaje y los índices de eficiencia del sistema, por sí solos, muestran un panorama que mueve al escepticismo en el sentido que las transformaciones implementadas, aún con los avances registrados, no han logrado modificar la baja calidad e ineficiencia (¿estructural?) de los sistemas latinoamericanos. La comparación internacional basada en los resultados de aprendizaje, fundamentalmente, no logra dar cuenta de la situación educativa que se vive en ellos.

Hemos dejado suficientemente caracterizada, por tanto, la debilidad de ese tipo de análisis como descriptor del éxito de las reformas. Nos proponemos, a continuación, presentar información sobre diversos indicadores que –en la línea de lo señalado por Carnoy– nos permitan considerar el impacto de las reformas llevadas a cabo. Observaremos el caso Argentino en comparación con otros casos latinoamericanos –particularmente, los de Brasil y de Chile–.

Focalizaremos nuestra atención en el nivel de educación secundaria, ya que la cobertura del sistema es casi universal en la primaria y disminuye rápidamente al llegar al nivel medio (SERCE, 2008). Por otro lado, como lo señala Gajardo, América Latina “es la región donde más elevada es la proporción de trabajadores con educación primaria y donde más reducida es la proporción de trabajadores con estudios secundarios” y “las diferencias en los logros educacionales de los distintos estratos socio-económicos son poco apreciables en los primeros años de escolaridad, pero luego aumentan notoriamente” (1999, p. 41).

Los datos a utilizar en la comparación serán los desarrollados en el marco del Programa PISA⁹ desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) así como los producidos en el marco del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) de la OREALC/UNESCO.

Es importante aclarar que una perspectiva comparada en el sentido histórico, temporal, importa cierta dificultad cuando se trata de los resultados del Programa PISA ya que se aplica en ciclos de tres años y en cada ciclo, se establece un dominio central de evaluación: lectura, matemática o ciencias¹⁰. El 60% de la prueba corresponde a preguntas relativas a esa área principal, favoreciendo una evaluación en profundidad dicho campo, pero presenta algunas dificultades en la comparación temporal, por lo que se focalizará en aquellos aspectos en que la comparación sea efectivamente posible¹¹.

Cobertura del sistema

La Tabla 1 nos muestra la creciente tasa de escolarización secundaria -porcentaje de jóvenes en edad de asistir al nivel medio que efectivamente está concurriendo- de Argentina, Brasil y Chile.

⁹ PISA (Programme for Indicators of Student Achievement) evalúa el rendimiento de los alumnos de 15 años, a partir de lo cual produce indicadores educativos sobre los sistemas de los países evaluado.

¹⁰ En el año 2000 y 2009 el dominio principal fue “lectura”, en 2003, “Matemática” y, en 2006, “Ciencias”.

¹¹ La comparación inter-ciclos para un área sólo se puede hacer a partir del ciclo en que cada área ha sido el dominio principal. En dicho ciclo se establece la escala que será línea de base para futuras comparaciones. Por esta razón, en la medición 2006 la escala de Ciencias no puede ser comparada con las que habían sido construidas anteriormente (2000 y 2003) y, en el caso de Chile y Argentina, la única escala posible de comparar con mediciones anteriores es Lectura, ya que no se participó en el ciclo 2003. PISA 2006 permite comparar los resultados para Lectura entre los años 2000, cuando se aplicó la primera prueba con Lectura como dominio principal, con los años 2003 y 2006, y también los resultados de Matemática con los obtenidos en 2003, cuando esta área fue el dominio principal.

La tasa aumenta de manera sostenida en el período considerado: Argentina y Chile incrementan la tasa un 10% entre 1998 y 2006, en tanto que Brasil crece en la misma proporción, pero entre 2001 y 2008. En todos los casos se aprecia que el aumento de la tasa decae en intensidad cuanto mayor es la cobertura del sistema, lo que evidencia la dificultad de los sistemas educativos de mejorar en la medida que tienen mayor universalización educativa. Argentina es, entre los países estudiados, el que tiene una tasa de escolarización mayor, seguido por Chile y Brasil.

Tabla 1:

Tasa neta de escolarización secundaria. 1998 – 2008.

	Argentina (Urbano)	Brasil	Chile
1998	76.6	--	74.6
1999	78.8	--	--
2000	81.4	--	77.6
2001	81.4	70.2	--
2002	80.7	--	--
2003	85.8	--	80.9
2004	85.2	75	--
2005	82.1	--	--
2006	84.4	76.4	81.8
2007	--	77.6	--
2008	--	77.5	--

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de SITEAL

La Tabla 2 presenta la cantidad de horas previstas por cada uno de los sistemas educativos considerados y permite dimensionar el nivel de contacto entre docente y alumno. Claramente muestra una diferencia entre el caso nacional de Argentina y el de los demás países considerados. Brasil prevé entre un 38% -nivel primario- y un 52% -nivel secundario- más de horas de clase que la Argentina; en tanto que Chile asigna entre un 52% y un 68% más, respectivamente. Este diferencial se explica por la política de implementación de jornadas escolares extendidas, un proceso que en la Argentina es aún incipiente.

Tabla 2:

Asistencia escolar prevista en Argentina, Brasil y Chile.

	Horas diarias	Días por año	Horas por año
Argentina	Primaria: 4 hs.	180	720
	Esc. Media: 4 hs.	180	720
Brasil	7 a 14 años: 5hs	200	1000
	15 a 17 años: 5,5hs.	200	1100
Chile	Esc. Básica: 5 a 6,5hs.	193	1100
	Esc. Media: 6 a 7hs.	193	1216

Fuente: elaboración propia sobre datos del Ministerio de Educación Chile¹² y diario La Nación “La Argentina tiene menos horas de clases que otros países” (03/06/2010).

¹² Disponible en: http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=21 (último acceso: 3.jun.10).

Ahora bien, ¿qué puede observarse cuando deja de considerarse el conjunto de quienes acceden al sistema educativo como una unidad? La siguiente Tabla X presenta el porcentaje de población mayor a 20 años de Argentina, Brasil y Chile con secundario completo o más, discriminado según el “clima educativo” (esto es, el promedio de años de estudio alcanzados por el conjunto de las personas de 25 y más años que residen en el hogar) durante las décadas de 1990 y 2000. Una categorización del clima educativo permite discriminar el impacto del acceso y finalización de los estudios secundarios entre diferentes segmentos de población, de tal modo que cuanto más alto es clima educativo del hogar, mayor es el nivel de educativo alcanzado.

Tabla 3:

Porcentaje de población mayor a 20 años de Argentina, Brasil y Chile con secundario completo o más, según clima educativo¹³.

	Argentina ¹⁴			Brasil			Chile		
	CE Bajo	CE Medio	CE Alto	CE Bajo	CE Medio	CE Alto	CE Bajo	CE Medio	CE Alto
1990	---	---	---	---	---	---	1,2	21,6	68,2
1993	0,2	14,7	32,1	---	---	---	1,7	---	---
1994	---	---	---	---	---	---	1,8	26,8	76,2
1996	---	---	---	---	---	---	2	26,4	73,5
1998	0,4	16,6	65,4	---	---	---	1,7	27,9	74,9
1999	0,6	17,5	65,1	---	---	---	---	---	---
2000	0,3	17,9	67,1	---	---	---	1,7	28,4	73,9
2001	0,6	18,2	66,5	3,1	34,9	60,1	---	---	---
2002	0,6	19,2	65	---	---	---	---	---	---
2003	0,8	19,7	65,5	---	---	---	2,4	29	65,9
2004	1	20	67,1	3,6	39,6	72,5	---	---	---
2005	1,1	19,2	68,2	---	---	---	---	---	---
2006	1	19,6	67,9	4,1	39,8	69	2,7	31,3	71
2007	---	---	---	4,9	39,7	68,6	---	---	---
2008	---	---	---	5,1	42,2	60	---	---	---

Fuente: elaboración propia en base a datos de SITEAL

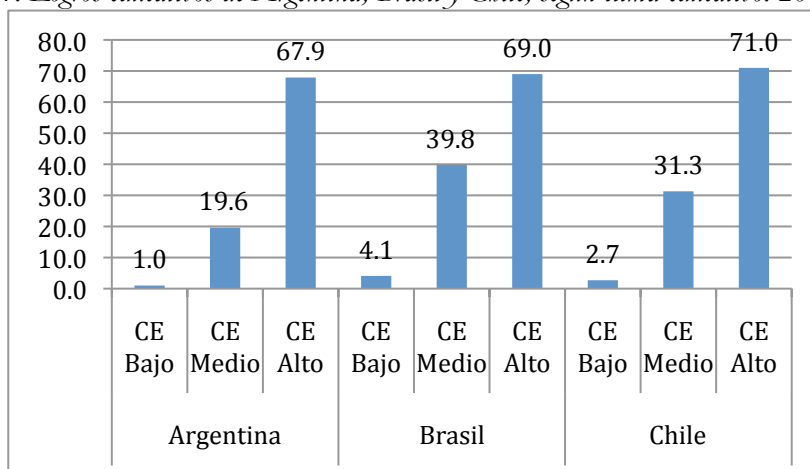
Aunque una mirada general por los datos de la tabla permite dar cuenta de las diferencias entre cada grupo y entre los países, una comparación entre éstos es posible estrictamente, sólo en el año 2006.

En Argentina, de cada 100 personas mayores de 20 años que pertenecen a un hogar de clima educativo bajo, sólo 1 logra completar el secundario o acceder a la universidad, mientras que casi 70 personas lo logran, si pertenecen a un hogar de clima educativo alto. En Brasil, ese logro educativo está un poco mejor distribuidos ya que la relación es de 4 a 70 si se comparan los del grupo que pertenece a hogares con clima educativo bajo con los altos. Chile se ubica en una posición intermedia. Tanto Brasil como Chile tienen un mejor nivel de finalización de estudios que Argentina, en el grupo medio.

¹³ Clima Educativo: Bajo: < de 6 años / Medio: 6 a 12 años / Alto: > a 12 años.

¹⁴ La información sólo refiere al sector urbano de Argentina ya que los datos desarrollados en el marco del SITEAL para el país.

Gráfico 1: Logros educativos de Argentina, Brasil y Chile, según clima educativo. 2006.



Fuente: elaboración propia en base a datos de SITEAL

A partir de los datos anteriores, puede apreciarse que Argentina –cuyo nivel de obligatoriedad escolar es el más amplio actualmente- es donde la brecha de logros educativos entre población con diferentes climas educativos, es la más grande. Por el contrario, en Brasil donde la cobertura obligatoria es actualmente la más estrecha, es donde la diferencia es menor.

En todos los casos, lo más evidente, es la diferenciación entre sectores de población respecto de la distribución del bien educativo, aún cuando los datos de la última década, expresan mejoras y que las mejoras más importantes se dieron en los países que más aumentaron la cobertura obligatoria: Argentina y Chile.

Otra mirada posible sobre los datos de la tabla es la de comparar el incremento proporcional de población de cada una de las categorías de clima educativo. En otras palabras... ¿Qué logros se incrementaron en mayor proporción? ¿los de los sectores más beneficiados o los de los más desfavorecidos?

Tabla 4:

Mejoras en el acceso educativo de Argentina, Brasil y Chile, según clima educativo. 2000-2006¹⁵.

	Argentina ¹⁶			Brasil			Chile		
	CE Bajo	CE Medio	CE Alto	CE Bajo	CE Medio	CE Alto	CE Bajo	CE Medio	CE Alto
2000	0,3	17,9	67,1	---	---	---	1,7	28,4	73,9
2001	0,6	18,2	66,5	3,1	34,9	60,1	---	---	---
2002	0,6	19,2	65	---	---	---	---	---	---
2003	0,8	19,7	65,5	---	---	---	2,4	29	65,9
2004	1	20	67,1	3,6	39,6	72,5	---	---	---
2005	1,1	19,2	68,2	---	---	---	---	---	---
2006	1	19,6	67,9	4,1	39,8	69	2,7	31,3	71
2006/2000	3.3333	1.0950	1.0119	1.3226	1.1404	1.1481	1.5882	1.1021	0.9608
2006-2000	0.7	1.7	0.8	1	4.9	8.9	1	2.9	-2.9

Fuente: elaboración propia en base a datos de SITEAL

¹⁵ La base de la comparación es el principio de la década y el año 2006 en que se cuenta con datos para los tres países. En el caso de Brasil, se toma el año 2001 ya que no hay datos correspondientes al año 2000.

¹⁶ La información sólo refiere al sector urbano de Argentina ya que los datos desarrollados en el marco del SITEAL para el país.

La Tabla 4 muestra cómo en los tres países, las mejoras más relevantes alcanzadas a lo largo de los años estuvieron focalizadas en los sectores de clima educativo bajo. Esto se observa tanto en Argentina (más que triplicó -333%- la proporción de población con clima educativo bajo que logró finalizar el secundario y/o acceder a la educación superior frente a un 1,2% de incremento en los más beneficiados), en Brasil (32,2% vs. 14,8%) como en Chile (58,8% vs. -4%). Sin embargo, debe señalarse que los resultados de esta mejora en términos absolutos siguen siendo bajos, necesitan mejorarse significativamente y no dejan de expresar profundas diferencias entre sectores altamente diferenciados en los niveles de acceso al sistema educativo.

Las mejoras más relevantes en los logros educativos de quienes se encuentran en hogares de clima educativo bajo, se dan en Argentina y Chile donde la cobertura obligatoria se amplió considerablemente en los últimos años. Chile, en el 2003, pasa de 8 años de escolaridad obligatoria a 12; en Argentina, en el año 1993, se pasa de 7 a 10 años y, en 2006, a 13/14 años de escolaridad obligatoria. Brasil, donde la diferencia entre el 2001 y 2006 es menor, en esos años no amplió la obligatoriedad educativa que se mantuvo en 8 años desde 1971 al 2006.

Resultados de Aprendizaje: ciencias, lectura y matemática.

En relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, se cuenta con poca información comparativa, internacional, para los países considerados, vinculada con la educación secundaria -foco de nuestro análisis-. En América Latina el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO ha realizado dos estudios regionales comparativos y explicativos (1997 y 2006), una evaluación comparada a nivel internacional sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, desde 1997. Sin embargo la evaluación alcanza exclusivamente a alumnos de educación básica. Además, no es posible analizar la evolución de los logros de aprendizajes ya que ambos estudios no son estrictamente comparables¹⁷.

La International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) realiza periódicamente dos estudios a nivel internacional -en ambos casos se orientan a la educación básica-:

- TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), que evalúa alumnos de 4° y 8° grado en matemática y ciencias y se aplicó desde 1995, cada 4 años.
- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), que analiza los logros de alumnos de 4° grado en lectura; fue aplicado en 2001 y 2006).

El único estudio específico sistemático, internacional y comparado, es el que la OCDE aplica a alumnos de 15 años sobre lenguaje, matemática y ciencias a través del Programa PISA (Programme for International Student Assessment) que se ha desarrollado desde el año 2000 cada 3 años, por lo que se ha desarrollado en 4 oportunidades. Los países latinoamericanos no participan masivamente de esta evaluación aunque están incrementando paulatinamente su participación; tampoco lo han hecho sistemáticamente¹⁸. Cabe destacar que si bien -como destacan Ravela y otros (2008)- las evaluaciones sobre logros de aprendizaje, estandarizadas y a gran escala, tienden a ser más frecuentes en la región y están mejorando diseño, metodología y aprovechamiento, aún persisten significativas deficiencias. Entre éstas destacamos las debilidades para capitalizar los resultados y traducirlos en acciones concretas y eficaces que deriven en la mejora de los sistemas y, especialmente, en las

¹⁷ El Primer Estudio evaluó 3° y 4° grados; en cambio el Segundo estudio lo hizo en 3° y 6° grados. El Primero evaluó lectura y matemática; el Segundo, evaluó además los aprendizajes en escritura y ciencias. Debido al diseño metodológico, lo en el Segundo Estudio se pudo evaluar un mayor número de contenidos comunes de los currícula de la región y se incluyeron preguntas abiertas en las pruebas de matemáticas y ciencias. En este sentido, los resultados de aprendizaje de los alumnos en ambos estudios no son comparables e impiden analizar la evolución en el período que evalúan.

¹⁸ Argentina y Chile no participaron en la evaluación desarrollada en 2003.

prácticas de enseñanza. Un avance en este sentido es la producción de un informe específico para la región iberoamericana en el marco del PISA, a partir de la evaluación de 2006.

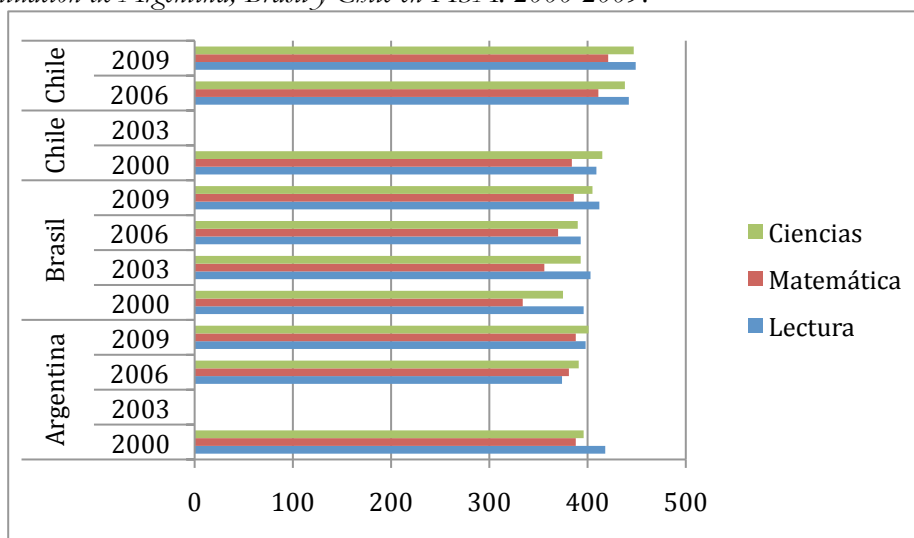
Respecto de los resultados generales obtenidos, la Tabla 6 y Gráfico 2 muestran la evolución de los resultados en cada uno de los operativos:

Tabla 5:
Puntuación de Argentina, Brasil y Chile en PISA. 2000-2009.

		Lectura	Matemática	Ciencias
Argentina	2000	418	388	396
	2003	-	-	-
	2006	374	381	391
	2009	398	388	401
Brasil	2000	396	334	375
	2003	403	356	393
	2006	393	370	390
	2009	412	386	405
Chile	2000	409	384	415
	2003	-	-	-
	2006	442	411	438
	2009	449	421	447

Fuente: Programa PISA/OCDE

Gráfico 2: *Puntuación de Argentina, Brasil y Chile en PISA. 2000-2009.*



A pesar de que la principal observación que puede hacerse es la significativa diferencia entre los resultados obtenidos por los países de la OCDE y los de los países iberoamericanos, lo que se aprecia -en términos generales- es que para los tres países estudiados, los resultados son crecientes o bien tienden a permanecer con leves cambios. La excepción es el caso de Argentina que ha desmejorado sus indicadores de lectura a lo largo de la década, manteniendo los de las demás áreas.

El contexto en que se produce estos resultados es el de mejoramiento en las tasas de cobertura de la educación secundaria –como hemos apreciado en el apartado anterior- y de

reducción de las tasas de analfabetismo en la población de 15 a 24 años de edad (Tabla 6). Esta última es claramente superior entre los sectores menos favorecidos –de más bajo clima educativo–

Tabla 6:

Tasa de analfabetismo de la población de 15 a 24 años en Argentina, Brasil y Chile según clima educativo. 1990 – 2009.

País	Argentina			Brasil			Chile		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
1990	--	--	--	--	--	--	6.2	0.7	0.1
1996	--	--	--	--	--	--	5.4	0.5	0.1
2000	4.3	0.3	0.1	--	--	--	4.2	0.6	0.3
2005	5.4	0.4	0.1	--	--	--	--	--	--
2009	3	0.3	0.7	5.2	0.4	1.4	3	0.5	0.6

Fuente: SITEAL. CE Bajo (menos de 6 años) – CE Medio (6 a menos de 12 años) – CE Alto (12 años y más).

Si comparamos los resultados de los países latinoamericanos con los del resto de los países incluidos en el estudio PISA, claramente se encuentran en inferioridad, entre los países con más bajos niveles de logros de aprendizaje. Pero, el hecho de haber mantenido los resultados de inicio de la década en un contexto de ampliación de la cobertura con integración de nuevos sectores de la población durante dicho período en simultáneo con una de las principales crisis económicas de la región, nos obliga a ampliar la perspectiva de análisis.

Si el promedio de escolaridad aumenta y el promedio de los resultados de los exámenes no disminuye en un nivel de enseñanza que se está expandiendo rápidamente, los responsables de formular las políticas pueden entonces asumir que las escuelas están incrementando su eficacia. Dicho nivel ha absorbido estudiantes con menor capital cultural y ha hecho que el nuevo grupo de estudiantes alcance niveles de aprovechamiento similares a los de grupos anteriores (Carnoy, 2002, p. 20).

Conclusiones: La situación educativa latinoamericanas como efecto de las reformas

El análisis de los niveles de cobertura del sistema diferenciando sectores de la población con diverso capital educativo acumulado en sus familias y de los logros escolares, en perspectiva comparada, ha permitido tener una mirada acerca de los efectos de las políticas implementadas por los países latinoamericanos considerados, que vaya más allá de la consideración global del grado de acceso a los sistemas educativos y de los resultados de aprendizaje como indicadores del éxito de las reformas implementadas. En síntesis, podemos caracterizar la situación en el presente milenio de la siguiente manera:

- Creciente tasa de escolarización secundaria. El esfuerzo de los gobiernos por garantizar el cumplimiento de las mayores exigencias de obligatoriedad establecidas sobre el final del siglo XX y principios de éste, es evidente aún cuando la intensidad de la mejora en la cobertura del sistema, va decayendo a medida que se consolidan los avances, lo que expresa la dificultad de los sistemas educativos por mejorar en la medida que avanzan en la universalización. La tasa bruta de escolarización secundaria en América Latina aumentó del 81 al 90% en promedio entre 1999 y 2007, creciendo en todos los países y, particularmente, en el ciclo obligatorio (Poggi, 2010; UNESCO, 2009).

- Mayor cantidad de horas de cursado escolar en el nivel de la educación básica –primaria y secundaria-. Los tres países han establecido incrementos en las cargas horarias de los estudiantes por vía del aumento de los años de obligatoriedad y de mayores niveles de acceso y permanencia –como recién señalamos- pero también por la vía de la extensión de la jornada escolar y de la ampliación de los días de clase anuales.
- El acceso y permanencia en los niveles más altos del sistema educativo presenta, sin embargo, diferencias importantes entre la población. El “clima educativo” ha resultado un analizador significativo permitiendo un claro registro de las desigualdades y de las posibilidades –más bien de las limitaciones- futuras para avanzar hacia mayores niveles de igualdad ya que el sistema tiende a reproducir el beneficio: la población accede a los niveles superiores del sistema en mayor proporción, cuanto mayor capital educativo posea el hogar en el que vive.
- En la última década, las mejoras más relevantes alcanzadas a lo largo de los años estuvieron focalizadas en los sectores de clima educativo bajo aunque, los resultados de esta mejora en términos absolutos siguen siendo bajos, necesitan mejorarse significativamente y no dejan de expresar profundas diferencias entre sectores, coincidiendo con los hallazgos de Carnoy (2002, 2004).
- Para los tres países estudiados, los resultados de aprendizaje son crecientes o bien tienden a permanecer estables. Es decir, los resultados no han desmejorado a lo largo de la década.

Los incrementos de la obligatoriedad escolar establecidos por los tres países en el marco de las transformaciones de los '90 y posteriores, han jugado positivamente en términos de democratización educativa ya que se ha verificado que las mejoras más importantes –en términos de cobertura y resultados- se dieron en los países que más la aumentaron: Argentina y Chile.

Argentina es, entre los países estudiados, el que tiene una tasa de escolarización mayor, aunque su sistema prevé una significativa cantidad de horas de clase obligatorias menos que los de Brasil y Chile. Esta comparación resalta la deuda en esta materia y el retraso en el cumplimiento de la exigencia de extensión de la jornada escolar en el nivel inicial y primario, establecido en la LEN (Arts. 24 y 28), en 2006. Presenta el mayor grado de reproducción del capital educativo, pudiéndose anticipar en gran medida, la trayectoria escolar a partir del contexto familiar en el que se está inserto. Por contrapartida es la que más ha logrado mejorar la situación de los sectores más desfavorecidos, lo cual no deja de llamar la atención ya que el período considerado incluye la crisis económica de 2001/2002, una de las principales –si no la mayor- en la historia del país y cuyo impacto en el acceso y, fundamentalmente, en la permanencia en la escuela de los sectores socialmente más desfavorecidos, ha sido claramente perceptible¹⁹.

¿Han funcionado las reformas educativas? Ponderando el planteo de Martin Carnoy.

Nos interesa interrogarnos acerca de la verdadera capacidad de mejoramiento que los procesos de reforma han tenido para la población de algunos países de latinoamérica –especialmente para Argentina-, particularmente en términos de su democratización a partir de los resultados educativos. Concretamente, si han mejorado la distribución de los bienes educativos, y si disminuyeron, conservaron o profundizaron las inequidades sociales.

¹⁹ Actualmente las escuelas secundarias argentinas tienen estudiantes que ingresaron a la educación primaria hace 13 o 14 años, atravesando la mencionada crisis. En un alto porcentaje, sus familias fueron impactadas, perdiendo sus empleos, cayendo en condiciones de pobreza e indigencia, precarización de las condiciones de vivienda, salud, nutrición e inaccesibilidad a bienes y servicios básicos.

Para ello, hemos utilizado algunos de los indicadores y argumentos propuestos por Martin Carnoy para entender si las reformas emprendidas por los países están conduciéndolos hacia los resultados esperados. Como hemos señalado en el punto 2 de este trabajo: la ampliación de la cobertura de los sistemas, mejores resultados en el aprendizaje y mayor equidad educativa. Bajo esta perspectiva, el análisis ha buscado determinar la capacidad del sistema para alcanzar a más población durante una mayor cantidad de tiempo, especialmente por parte de los sectores de población marginados o más desfavorecidos.

Dados los resultados aquí presentados y aunque es difícil asignar la cuota de responsabilidad que corresponde específica y exclusivamente a las reformas, es posible afirmar que los sistemas educativos considerados -con sus diferencias, matices y limitaciones- han funcionado en la dirección de alcanzar a mayores proporciones de población, durante más tiempo y sin desmejorar los resultados de aprendizaje. El mejoramiento ha sido superior entre los sectores con menor capital educativo que en aquéllos donde el acceso a los niveles superiores de educación está más instituido. En la misma línea, Poggi (2010) plantea que puede comprobarse la existencia de una relación entre el nivel del acceso y la reducción de desigualdades ya que “los logros (...) en términos de cobertura y acceso han favorecido a los sectores de la población con menos recursos” (p.10).

Existe una relación virtuosa entre el mejoramiento de los resultados del aprendizaje y el desarrollo social y económico de los países. Sin embargo, quizás la principal conclusión que pueda extraerse de los estudios sobre la calidad educativa realizados en América Latina, es que el mejoramiento de las condiciones sociales y de los factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes, de la igualdad de acceso y permanencia en los sistemas escolares, son los principales factores explicativos de la mejora en la calidad educativa. Lo contrario es infrecuentemente cierto. Como señalan Tedesco y Tenti Fanfani (2001) en Latinoamérica no deberíamos limitar el concepto de calidad educativa a la evaluación de resultados ni la formación de contenidos, sino enfatizar la necesidad de lograr niveles adecuados de equidad que garanticen el carácter sostenido del proceso de desarrollo educativo y social.

Aún cuando la investigación científica no permitiría establecer una asociación directa entre la extensión de la jornada y del año escolar con el mejoramiento de los logros académicos (Patall, Cooper y Batts Allen; 2010), es de esperar que la creciente incorporación de mayores proporciones de población a niveles superiores de educación durante una mayor cantidad de tiempo –por vía de la ampliación de los años de obligatoriedad, de la extensión de la jornada escolar y de mayor permanencia en el sistema- provoque que los logros de aprendizaje sean –en conjunto- inferiores a los obtenidos previamente. Al menos en lo inmediato.

En efecto, los ciudadanos que logran incorporarse o permanecer durante una mayor cantidad de años en el sistema pertenecen a poblaciones con históricos déficits al respecto y cuyas puntuaciones en las evaluaciones de la calidad tienden a estar por debajo de las medias generales, incidiendo negativamente en los resultados globales. Sin embargo, la mejora del acceso y permanencia en el sistema educativo por parte de los sectores más desfavorecidos expresa una mejora en la democratización.

Estrictamente, los operativos de evaluación de la calidad no evalúan a la misma sociedad a lo largo del tiempo y, por tanto, no son –en términos ideales- comparables. La mejora de la eficacia educativa incrementa el clima educativo y, siendo éste un factor que incide positivamente en los resultados, permitirá esperar mejoras en los resultados, en el largo plazo.

En definitiva, los resultados de aprendizaje no son un indicador directo de la calidad y aún cuando las puntuaciones pudieran desmejorar –que no es el caso en América Latina ni particularmente en los países estudiados-, no se trataría indubitablemente de una pérdida de calidad. El hecho de que el incremento en las puntuaciones de calidad sea un indicador de mejora, no

significa que lo contrario, sea válido también. Por otra parte, diversas investigaciones²⁰ dan cuenta de la relación entre la calidad educativa y la asistencia escolar, de manera que la calidad de las instituciones promueve mayores niveles de asistencia escolar, convirtiéndose ésta en un indicador indirecto de la calidad escolar.

Entonces, por todo lo considerado y si como señala Carnoy, “el éxito puede medirse en razón del incremento de la proporción de jóvenes que alcanzan mayores niveles de escolaridad” (2002, p. 7), estamos hablando de reformas que pueden ser consideradas en términos de democratización y mejora, como exitosas o –más moderadamente- en la dirección correcta, sin desmedro de la cantidad de cuestiones pendientes que deben ser abordadas en el presente y futuro. Particularmente, cuando el contexto económico y social sobre los que se han llevado a cabo, es de profunda crisis, tanto en el inicio –como hemos descrito en el apartado inicial- como durante su implementación. América Latina y Argentina, en modo especialmente crudo, atravesaron una fortísima crisis económica y social, en el final del siglo XX y principios del actual, con gran impacto en el sistema educativo, deteriorando las condiciones materiales y simbólicas en que los procesos formativos se desarrollaron. Esto es altamente significativo en la medida que los estudios realizados en América Latina han encontrado una correlación positiva entre el promedio de las puntuaciones de los estudiantes de un país obtenidos en las evaluaciones y su PBI per cápita.

²⁰ Nos referimos a los siguientes estudios citados por Carnoy (2004): Hanushek, E.A. y Lavy, V. (1994); Bedi, A.S. y Marshall, J.H. (1999); y Marshall, J.H. y White, K.A. (2001).

Referencias

- Bedi, A.S. y Marshall, J.H. (1999). School attendance and student achievement: evidence from rural Honduras. *Economic Development and cultural change*, 47, pp.657-682. Carnoy, M. (2002). *¿Están funcionando las reformas educativas en Latinoamérica? Nuevas Perspectivas*. Washington: BID.
- Carnoy, M. (2004). Mayor acceso, equidad y calidad en la educación de América Latina. ¿Qué lecciones deja para el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe? *Revista PRELAC*, N° 0.
- Frigerio, G. (2001) *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO.
- Gajardo, M. (1999), *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. PREAL.
- Hanushek, E.A. y Lavy, V. (1994). School quality, achievement bias and dropout behavior in Egypt. Documento de Trabajo nro. 10. Washington DC: Banco Mundial. Kaufman, R. y Nelson, J. (2005). *Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre países*. PREAL. Documento n° 33.
- Marshall, J.H. y White, K.A. (2001). Academic achievement, school attendance and teacher quality in Honduras: an empirical analysis. Inédito.
- Patall, E., Cooper, H. y Batts Allen, A. (2010). *Extending the school day or school year: a systematic review of research (1985-2009)*. En: *Review of Educational Research*, Vol 80, N° 3, pp. 401-436. AERA.
- Poggi, M. (2010). *Radiografía de la educación en América Latina. Desafíos para las políticas educativas*. En: *Pensamiento Iberoamericano*, n° 7 (Presente y futuro de la educación iberoamericana), pp. 3-25. Madrid: AECID-Fund. Carolina.
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F. Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). *Las evaluaciones que América Latina necesita*. Santiago: PREAL. Documento n° 40.
- Rivas, A. (2010). *Radiografía de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC – Fundación Arcor – Fundación Noble.
- Siteal (2010). *La diferencia entre acceder y permanecer en la escuela. Datos destacados 19*. Retrieved from http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/264/acceder-y-permanecer-en-la-escuela.
- Siteal (2010). *Resumen Estadístico 01. Totales Nacionales, julio 2010*. Retrieved from http://www.siteal.iipe-oei.org/resumenes_estadisticos.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2004), “La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades”. En: *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. BID-Ministerios de Educación de Argentina, Uruguay y Chile-Universidad de Stanford.
- Unesco (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: LLECE.

Unesco (2009). *EFA Global Monitoring Report 2010*. Reaching the marginalized. París: UNESCO.

Vegas, E. y Petrow, J. (2008). *Raising student learning in Latin America: the challenge for the 21st. century*. Washington: World Bank. Resumen Ejecutivo en español.

Sobre los Autores

Cristian Perez Centeno

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) de Argentina

cpcenteno@untref.edu.ar

Es profesor, investigador y coordinador académico de posgrados en la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina. Es socio fundador y Vicepresidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y consultor de diversos organismos nacionales e internacionales en temas educativos. Se especializa en temas de planeamiento, gestión y evaluación de la educación y de las instituciones, con énfasis en la Educación Superior.

Mariana Leal

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) de Argentina

yosoymarianaleal@gmail.com

Es licenciada en Ciencias Políticas y estudiante de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF) . Es docente de método de decisión estratégica de la Maestría en Estudios Estratégicos del Instituto Universitario Naval (INUN) donde se desempeña en gestión de la calidad educativa. Asimismo es colaboradora en la formulación y ejecución de proyectos de la ONG FeyAlegría, Argentina.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 19 Número 36

30 de diciembre 2011

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original.

Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, H.W. WILSON & Co, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- | | |
|--|---|
| Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil | Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil |
| Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil | Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil | Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal |
| Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil | Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil |
| Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil | Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal |
| Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil | Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A |
| Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil | Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil | Elba Siqueira Sá Barreto <u>Fundação Carlos Chagas</u> , Brasil |
| Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil | Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal |
| José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil |
| Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil | Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil |

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California,
Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State
University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board