

CONFERENCE « PRIORITES-PRIORITIES-PRIORIDADES »

15-17 noviembre 2000-Paris

FORMACION DE DOCENTES EN AMERICA LATINA: TENDENCIAS Y DESAFÍOS

Denise Vaillant

BREVE PRESENTACIÓN DE LA REGIÓN

La primera parte de esta ponencia ubica la formación de los docentes en su ámbito regional, América latina, a partir de un panorama global y de la diversidad de situaciones nacionales existentes en el continente. Luego trata de las principales orientaciones y tendencias que se identifican en los procesos de formación de docentes. Finalmente se presentan los grandes temas y desafíos que la formación de maestros y profesores plantea hoy en América Latina.

1.1 Contexto económico y social

A partir de los años 50, América Latina conoce importantes cambios estructurales relacionados con las tasas muy elevadas de incremento de la población, con el desarrollo intensivo del proceso de urbanización, la modernización de las economías nacionales y el incremento del poder del Estado y de sus instituciones¹. Paralelamente, la institución educativa se beneficia de un desarrollo cuantitativo desconocido en los años anteriores. El formidable incremento de la demanda de enseñanza a partir de los años 50, cambia la fisonomía de los sistemas educativos latinoamericanos².

1 Existe una extensa bibliografía sobre el tema. Entre los trabajos más relevantes podemos citar a Graciarena (1984), Rama (1987), Tedesco (1983 et 1987) et Weinberg (1984).

2 Este fenómeno está descrito entre otros por, Braslavsky et al.(1989), Graciarena (1984), Latapi (1990), Rama (1987) y Tedesco (1987).

Entre 1950 y 1970, asistimos a un proceso de modernización y de desarrollo asociado con el ascenso de la industrialización en la mayoría de los países latinoamericanos. Empieza el movimiento en los años 50 y se amplifica a lo largo de los años 60 y 70. Por esos años, el crecimiento de la educación alcanza unas tasas extraordinariamente elevadas, tanto si se las compara con otras regiones del mundo como con momentos históricos anteriores³.

Al final de los años 70, la situación socioeconómica de América latina sufre un fuerte deterioro debido, en parte, a la crisis económica mundial provocada por el choque petrolero. Los países latinoamericanos comienzan a incrementar sus deudas externas. Los efectos de la crisis aparecen rápidamente, estancándose y reduciéndose cada vez más los gastos públicos de educación.

La crisis de los sistemas educativos durante los años 70 y 80, se expresa de varias maneras, pero, en la mayoría de los casos, se plantea en términos de financiación porque el deterioro de las economías latinoamericanas hacia el final de los años 70 tiene como resultado el estancamiento de la inversión en enseñanza y a veces, su disminución.

Las bajas financieras que se imponen a los sistemas de enseñanza tienen efecto inmediato sobre los sueldos de los docentes. El tema de los sueldos empieza a modificar profundamente la vida de las escuelas. Incluso, algunos autores consideran que el creciente deterioro de los sueldos de los docentes fomenta un círculo vicioso: es la escuela de mala calidad porque los sueldos de los docentes son bajos, y ya que los sueldos son bajos, los docentes participan poco parte en el proceso de mejora cualitativa de la educación⁴.

Las variables económicas desempeñan pues un papel preponderante en las crisis de los sistemas educativos latinoamericanos. En algunos países, se agrava la situación a causa de las situaciones políticas. Así, en los años 70 y 80, Brasil, Argentina, Uruguay y Chile tienen gobiernos militares. Centenares de docentes y de investigadores se ven obligados a emigrar, lo que provoca un empobrecimiento inquietante de la enseñanza, de la investigación, del intercambio de ideas y de la vida intelectual.

En la década de los 90 se abre paso en América latina, un nuevo modelo basado en la apertura de las economías nacionales a la competencia internacional, la inversión extranjera, la innovación tecnológica, y la búsqueda de equilibrios macroeconómicos. La democracia como forma de gobierno

³ Este tema aparece ampliamente tratado en Filgueira (1978).

⁴ Ver entre otros, Braslavsky (1991)

empieza a extenderse a una parte importante de los países de la región y la administración pública comienza a descentralizarse. América Latina empieza a integrarse gradualmente en un nuevo orden económico y a un nuevo orden político mientras crea vínculos más estrechos con los Estados Unidos. El modelo de desarrollo emergente trae consigo nuevas demandas tanto para los ciudadanos como para el Estado. Las economías abiertas, integradas al sistema global, requieren de una fuerza de trabajo internacionalmente competitiva con un énfasis en la ciencia y la tecnología.

Para enfrentar estas demandas, los sistemas educacionales latinoamericanos tienen que perseguir, simultáneamente, objetivos desafiantes y a veces contradictorios. Deben preparar a los alumnos para los trabajos de una economía moderna, e internacionalmente competitiva. Deben fomentar el cambio científico y tecnológico. Deben promover la equidad social y la movilidad. Y deben preparar a los ciudadanos para que participen en sistemas democráticos. Para alcanzar estos objetivos, se requiere de sistemas educacionales que sean sensibles a los cambios económicos y sociales

1.2 Los sistemas educativos

Acceso

En el curso de la última década, América Latina ha expandido la educación hacia vastos sectores que antes se encontraban excluidos del sistema. El analfabetismo bajó de un 34% en el año 1960 a un porcentaje estimado de 13% en 1995⁵. La proporción de niños menores de cinco años que asisten a programas preescolares aumentó de 2% en 1960 a 17% en 1990⁶. Las tasas de matrícula en primaria aumentaron en casi un 50% y hoy exceden el 90% en la mayoría de los países. Las tasas de secundaria han crecido de un 36% de la cohorte de edad a 66% y las tasas de matrícula en la educación superior han crecido de un 6% a un 27%.

Las tasas de matrícula en secundaria son más altas que las de África y similares a las de Asia del Este en tanto que las tasas de matrícula en terciaria se aproximan a las de Europa y Asia Central⁷. Estos logros son bastante impresionantes vistos en el contexto del crecimiento promedio del 3% anual de

5 Según datos de UNESCO (1995).

6 Ver entre otras publicaciones, UNESCO (1996).

7 Según datos del Banco Mundial (World Bank:1995)

la población en edad escolar de la región, de la migración rural-urbana y la crisis de la deuda de los años 1980⁸ .

La educación post secundaria y superior se ha expandido en forma impresionante, quintuplicándose las tasas de matrícula desde 1960, extendiéndose geográficamente, diversificándose institucionalmente y ofreciendo nuevas especialidades. Actualmente, América Latina tiene un sistema amplio y altamente variado que incluye institutos politécnicos, universidades tradicionales y universidades nuevas (públicas y privadas) diseñadas para enfrentar la creciente demanda de formación post-secundaria.

Estos avances coexisten, sin embargo, con una serie de debilidades. Los avances en cobertura varían mucho entre los países e incluso, al interior de ellos, los menos favorecidos son los grupos indígenas y los pobres, rurales y urbanos. Las tasas de matrícula preescolar son aún bajas. La expansión ha sido más rápida en los niveles más altos (educación secundaria y superior) que atiende principalmente a jóvenes de grupos de ingresos medios y altos. Por otra parte, los sistemas de educación primaria y secundaria de América Latina están fuertemente sementados en función del status económico de las personas, quedando las más pobres relegados al sistema público en tanto que los ricos y la mayoría de la clase media asiste a colegios privados.

Calidad

Los niños y jóvenes de América Latina reciben hoy una educación de diversa calidad y a menudo muy deficitaria. Es particularmente el caso de las escuelas públicas que reúnen a la mayoría de los estudiantes de primaria y secundaria y virtualmente todos los sectores pobres. El énfasis puesto en la expansión ha significado reducir la atención en los procesos y los resultados del aprendizaje. Fondos que pudieron haber sido gastados en laboratorios, textos o capacitación de los docentes han tenido que dedicarse, en cambio, a salas de clases, administradores y al pago de profesores.

Hay por lo menos cinco indicadores que sugieren un serio problema de baja calidad en todos los niveles de la educación.

- a) Los gastos promedio por estudiante se mantienen muy por debajo del de los países industrializados. La crisis de la deuda de los años 80 provocó que el gasto de los gobiernos en educación bajara significativamente.

⁸ Ver el reciente estudio de Puyear (2000).

- b) Las tasas de repetición en América Latina están entre las más altas del mundo. Un alumno promedio permanece cerca de siete años en la educación primaria pero completa sólo cuatro grados. Aproximadamente uno de cada dos alumnos repite el primer grado. La tasa de repetición promedio dentro de un ciclo de primaria de seis años es de 30% por año⁹
- c) Las tasas de estudios completos son bajas ya que menos de la mitad de los estudiantes que comienza primaria completa el ciclo¹⁰. La mayoría de los estudiantes que accede a la educación secundaria no se gradúa. Si se combina con las tasas de repetición, esto implica que si bien casi todos los niños pasan un tiempo en la escuela, pocos alcanzan logros significativos de aprendizaje. En México, por ejemplo, cerca de la mitad de los estudiantes que entran al ciclo básico no lo completan, dejándolos sin las adecuadas capacidades de lectura y escritura y sin los conocimientos básicos de aritmética¹¹.
- d) Los resultados de las pruebas de medición de aprendizajes muestran debilidades en los aprendizajes. El rendimiento de los alumnos latinoamericanos es bajo de acuerdo a los pocos estudios comparados disponibles. Una comparación realizada en 1997 por la Asociación para la Evaluación de Logro Educativo y la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, muestra que los siete países latinoamericanos que participaron en el estudio, están por debajo de los países europeos y del este asiático.
- e) El rendimiento en ciencia y tecnología es débil. Las contribuciones de América Latina a la comunidad científica internacional son marginales y está concentrada sólo en unos pocos países. Aunque los graduados en ingeniería y tecnología han aumentado significativamente en las décadas pasadas, la proporción de estudiantes que se inscribe en ciencias básicas se ha mantenido baja.

Hay muchos obstáculos para el mejoramiento de la calidad de la educación entre los cuales señalaremos dos:

9 Ver entre otros, Wolff, Schiefelbein y Valenzuela (1993).

10 Según datos de UNESCO-OREALC, (1992).

11 Tal lo muestra un estudio de De Ibarrola (1995).

- a) Los sistemas educativos tradicionales han generado intereses creados que son difíciles de enfrentar. Los Ministerios grandes y centralizados cuidan con celo su poder y sus cargos. Los sindicatos de profesores, se han resistido en algunos casos a la descentralización, a una mayor autonomía de los administradores escolares y a una mayor capacidad decisora de los padres. Muchas veces se le ha dado demasiado poder a los Ministros de la Educación, quienes quedan en su puesto un promedio de un año.
- b) Los gobiernos no le han dado a la educación la prioridad política que merece. En algunos casos las naciones latinoamericanas han aumentado los presupuestos, cambiado el currículum e invertido en laboratorios o en textos pero pocos han estado dispuestos a emplear su capital político en la transformación educativa. Como resultado, los Ministerios de Educación (principales instituciones encargadas de formular la política educativa) han sido tradicionalmente débiles, carentes de equipos profesionales calificados, para promover una transformación significativa.

LAS PRINCIPALES TENDENCIAS

2.1 Los docentes

En América latina, los profesores de todos los niveles educacionales tienen pocos incentivos para el desarrollo profesional. Un tercio de los docentes de la región carece de certificados o de grados profesionales¹². En los colegios rurales del nordeste brasileño, sólo el 40% de los profesores han completado la enseñanza básica¹³. Estas condiciones se deben, en parte, a limitaciones financieras. Pero también se deben a un sistema educacional que pone más énfasis en expandir la matrícula que en fortalecer el rol profesional de los profesores. La expansión masiva de cargos docentes, durante los últimos cuarenta años, ocurrió sin que existieran los recursos necesarios para establecer y mantener la calidad de la enseñanza. Los bajos salarios y las condiciones precarias han empeorado particularmente el reclutamiento de nuevos profesores. La investigación reciente sugiere que aquellos que entran a programas de formación docente tienen desempeños académicos relativamente bajos.

12 Según datos del Banco Mundial (World Bank:1993).

13 Tal lo muestra el estudio de Harbison y Hanushek (1992).

Una encuesta realizada en seis países latinoamericanos¹⁴, reveló bajos niveles de satisfacción y prestigio, y pocos incentivos para la excelencia. La escasa atención dedicada a la formación y capacitación de los profesores se ha convertido en el principal factor que incide en la baja calidad de la educación en América Latina. Los principales incentivos para el perfeccionamiento docente (salarios adecuados, perfección, evaluación periódica y rigurosa y exámenes competitivos para ingresar) se aplican raramente.

2.2 Los modelos

En el caso de América Latina, la investigación desarrollada por Messina (1997) a partir de los datos de 19 países permitió constatar que en las últimas dos décadas ha habido en la región una clara tendencia a transferir los programas de formación inicial de los docentes desde la educación media a la educación superior¹⁵, aumentando levemente los años de escolaridad requerida para obtener el título docente.

De hecho, entre 1975 y 1995 la escolaridad total (desde primaria hasta el fin de los estudios de Magisterio/Profesorado) aumentó en 16 de los 19 países considerados, por dos vías: se incrementó el número de años de los planes de formación docente y aumentó la escolaridad requerida para el ingreso a los estudios docentes. En gran parte de los países latinoamericanos, la educación secundaria completa, es un requisito de ingreso¹⁶. En este sentido América Latina sigue la tendencia de la mayoría de los países industrializados que han pasado a exigir que todos los docentes de los ciclos primario y secundario posean un título universitario o una formación equivalente.

El estudio de Messina muestra, además, la alta heterogeneidad de los programas de formación en el ámbito regional y nacional; de esta forma, se combinan, por ejemplo, universidades con escuelas normales con categoría de educación superior, escuelas normales de nivel medio con universidades, institutos profesionales con universidades, lo que ha ido conformando en muchos países circuitos de formación diferenciados en términos de calidad.

14 Schiefelbein et al. (1994) desarrolla ampliamente este tema.

¹⁵ En este pasaje al nivel terciario que Messina denomina "terciarización" hay diferencias temporales importantes entre los países, puesto que el movimiento va desde fines de los sesenta hasta los noventa.

¹⁶ Messina consigna que entre 1975 y 1995 el número de años previos requeridos pasó de 10 a 11 y la duración de los estudios docentes de 3 años a 3 ½ o 4, con lo cual la escolaridad total ascendió de 13 años a 14 ½ o 15.

En efecto, de los 19 países en estudio, Argentina, Chile, Ecuador, El Salvador, Perú, Venezuela, Panamá, Brasil, Nicaragua tienen una estructura de formación con circuitos diferenciados, mientras que Colombia, Paraguay, Bolivia, Costa Rica, Cuba, México, República Dominicana, Honduras, Guatemala y Uruguay presentan estructuras institucionales más homogéneas, ubicadas en un solo nivel del sistema educativo y en un solo tipo de institución. No obstante, en varios de estos 10 países las universidades han ido avanzando en la participación con diversas modalidades, introduciendo un claro elemento de heterogeneidad en la formación docente.

Esta tendencia a transferir la formación docente a las universidades supuso la ruptura con el histórico “modelo normalista”, que rigió los procesos de formación inicial durante más de un siglo, como parte del movimiento liberal del siglo XIX por la educación pública, gratuita, obligatoria y laica, en un Estado que reivindicaba su papel y responsabilidad en la educación primaria y, por ende, en la formación de sus docentes¹⁷.

A partir de las debilidades constatadas, se generó una gran diversidad en los procesos de cambio en la formación de docentes ocurridos entre 1960 y 1995 y que pueden ser tipificados en tres variantes:

- a) Cierre definitivo de las escuelas normales y transferencia a la universidad de las atribuciones para formar maestros, modelo que se observó en Chile en el período del régimen autoritario¹⁸;
- b) Permanencia de las escuelas normales en el nivel medio, en los casos de Brasil, Colombia, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá. No obstante, la terciarización está “en el aire” y en Brasil y Panamá, concretamente, las universidades ya comparten el campo de la formación inicial, mientras que en Colombia también la Universidad gana espacio, con lo cual sólo en Guatemala, Honduras y Nicaragua la educación permanece en el nivel medio
- c) Terciarización de las escuelas normales en la mayoría de los países (13 países). En tres de estos países (Cuba, Uruguay y Paraguay) los institutos tienen el monopolio de la formación docente.

¹⁷ En este sentido, Carnoy y de Moura Castro afirman “La formación normalista está pasando por un período de transición en todo el mundo. Las poblaciones de jóvenes reciben, por término medio, niveles cada vez más elevados de escolaridad y los sistemas de educación exigen que los maestros tengan un mayor conocimiento de las asignaturas y una formación pedagógica más avanzada. Sin embargo, la formación normalista ha cambiado poco en América Latina y se pueden plantear serios interrogantes respecto de su eficacia (1997).

¹⁸ Hoy en Chile la formación inicial es compartida por universidades y los institutos profesionales (instituciones de educación superior no universitaria).

Las políticas de transformación de la formación docente han generado un debate académico importante en América latina en torno al lugar que ocupa y debe ocupar la formación docente en el sistema educativo y en torno a las consecuencias del anclaje institucional en escuelas normales y/o universidades.

El desplazamiento de la formación docente desde las tradicionales instituciones formadoras (las Escuelas Normales y los Institutos de Profesorado) hacia las Universidades se presenta frecuentemente como una condición *sine qua non* para el mejoramiento de su calidad, con los siguientes argumentos:

- a) Es un medio de jerarquización de la profesión docente en tanto la Universidad garantiza títulos de grado y postgrado y una formación más larga y compleja;
- b) Es el resultado del reconocimiento de la complejidad de la formación docente y de la necesidad de fortalecer la formación disciplinar de los docentes, en desmedro de la formación pedagógico-didáctica;
- c) Es el resultado de la legitimidad de la Universidad como sede del saber científico;
- d) Es un medio para cambiar la cultura organizacional de los ámbitos de formación docente, hacia un perfil menos burocrático y más flexible.

Algunos autores¹⁹, visualizan algunas ventajas del modelo universitario de formación docente (títulos que se ofrecen, relación docencia-investigación, organización académica y forma de socialización basadas en otra concepción de la actividad intelectual) pero también advierten problemas que este trae aparejado:

- a) La distancia entre el ámbito de formación docente (universidad) y el ámbito de ejercicio docente (escuela) puede acrecentarse;
- b) Se corre el riesgo de confundir la elevación en el nivel formal de calificación con la mejora de la formación; de hecho, no hay evidencia empírica de que el pasaje de la formación docente a la Universidad mejore la calidad docente;

19 Ver entre otros a Diker y Terigi (1997).

- c) El cambio de la organización académica propia de los institutos normales a la correspondiente a las universidades puede resultar muy arduo y, en algunos casos, infructuoso.

Quizás la pregunta clave no es qué tipo de estructura deberían tener las instituciones formadoras, sino cuáles son las prácticas que se quiere contribuir a transformar o generar. Se trata de encontrar una estructura que pueda apoyar el desarrollo de unas prácticas profesionales en las que los formadores de docentes incrementen su contacto y conocimiento de la práctica escolar y de los modos de intervención en el campo educativo, teniendo para ello como fuentes el trabajo en la formación de grado, el contacto con docentes en ejercicio a través de la capacitación y la investigación pedagógica. Las estructuras se presentan como alternativas de facilitación de unas prácticas que se quiere contribuir a instalar o desarrollar, siendo la definición de estas prácticas uno de los desafíos más importantes del proceso en curso.

LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

3.1 ¿Cuáles temas?

Entre los temas presentes hoy en la agenda educativa latinoamericana podemos mencionar el vinculado al ingreso a los estudios de formación docente. En los países de América Latina en los que se han hecho estudios, se constata que el estudiante que ingresa en los cursos de formación docente es un estudiante de logro educativo muy inferior al resto de las carreras universitarias y muy inferior a los requerimientos que le serán exigidos a lo largo de las carreras.

Un segundo tema se vincula con dos preguntas: ¿en qué nivel funcionan los centros de formación docente? ¿en el ámbito medio, en el ámbito de estudios superiores no universitarios, o en la Universidad? En América Latina, la respuesta ha sido diversa: la tendencia consiste en llevar los estudios de formación docente a nivel universitario o al nivel superior no universitario. En la mayoría de los países de América Latina las viejas "escuelas normales" han sido transformadas en institutos superiores con carreras que van de 2 a 5 años, y cuyo requisito de ingreso es que se haya completado el secundario. Y también hay países tales como Brasil donde existen todas las alternativas.

Un tercer centro de interés en los últimos años ha sido la formación continua. Muchos autores han insistido últimamente en la necesidad de articular formación inicial y formación continua de docentes. Sin embargo, no se ha logrado que la política de formación en servicio sea coincidente en sus fundamentos teóricos a la formación inicial de docentes. Esto es, que formación docente y capacitación en servicio tengan una misma orientación pedagógica aún cuando estén dadas en diferentes instituciones.

El otro tema en debate se vincula con la articulación formación e investigación. En las reuniones latinoamericanas de formación docente se constata últimamente un consenso en el sentido de que la docencia debe apoyarse en la investigación: no puede haber esa separación que existe hoy entre "lo que se enseña" y aquello que "se conoce" sobre el mismo fenómeno en el mismo país. No existe casi ningún país latinoamericano que haya logrado que los centros de formación docente realicen o reciban investigación educativa, de tal manera que puedan desarrollar sus tareas de formación en relación con el conocimiento logrado del fenómeno educativo y del funcionamiento del sistema. Y hay pocos países latinoamericanos que ponen a la investigación como componente de la formación docente.

El quinto asunto presente en la discusión hoy en América Latina, refiere a la formación e innovación. El sistema educativo se ha caracterizado durante muchos años por ser globalmente rutinario, con toques de innovación aislados que no llegan a permear la vida cotidiana del sistema. Esa innovación, cuando llega, no lo hace como consecuencia del funcionamiento del sistema. El sistema no produce propuestas de innovación que se aplican como resultado de un proceso de análisis y evaluación crítica. Esto es una consecuencia lógica de que no haya relación entre formación e investigación (que es desde donde deberían provenir las innovaciones) y de que no existía relación entre formación y capacitación en servicio, porque si las instituciones que forman docentes estuvieran relacionadas con la vida cotidiana de los centros educativos, de allí vendría naturalmente el conocimiento para la innovación.

Un sexto tema, refiere al cuestionamiento general de las prácticas tal como se vienen desarrollando. En casi todos los países de América Latina, la práctica sigue siendo desarrollada con un criterio "aplicacionista", es decir, la teoría que se aprende se aplica en la práctica profesional, la cual generalmente está estipulada en el último semestre o en el último año de la carrera. Hay una reacción bastante generalizada contra este estado de cosas, que ha merecido propuestas en pocos países. La práctica como eje ordenador y estructurante del curriculum es uno de los elementos que surgen hoy en las nuevas propuestas..

3.2 ¿Qué desafíos?

El análisis de la formación de docentes en América latina, en este momento de profundos cambios sociales, pone de manifiesto la enorme complejidad de los problemas y la necesidad de enfrentarlos con estrategias sistémicas de acción y no con políticas parciales. Pero, reconocer la necesidad de enfrentar el problema en todas sus dimensiones no significa que sea posible ni aconsejable intentar resolver todo al mismo tiempo. El carácter sistémico debe ser entendido como la necesidad de definir una secuencia en las acciones, a través de la cual se ponga de manifiesto cuándo y cómo las distintas dimensiones del problema serán enfrentadas.

El carácter integral y sistémico que debe tener la política de formación docente en América Latina, va de par con una serie de desafíos que se nos plantearán en las próximas décadas:

- a) Reclutamiento de docentes: atraer a la docencia a los jóvenes más competentes;

- b) Formación inicial: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias del desempeño profesional;
- c) Formación continua: asegurar la capacitación permanente de todo el personal educativo;
- d) Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad;
- e) La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes;
- f) Solidaridad con los docentes que trabajan en situaciones difíciles;
- g) La cooperación regional e internacional: un instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes.

El gran desafío para los responsables en América latina es aprender a administrar la complejidad que implica la formación de docentes y la educación del futuro. Un futuro que remite a un cambio educativo y a una educación que sea “... desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y que conciba una ética –y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo deseo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes en la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas” (Gabriel García Márquez, *Por un país al Alcance de los Niños*, 1994).

BIBLIOGRAFÍA

- BRASLAVSKY, C. et al. (1989). Educación en la transición a la democracia. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- CARNOY, M. ET DE MOURA CASTRO, C. (1997). La reforma educativa en América Latina- Actas de un seminario. Serie del Departamento de Desarrollo Sostenible. Washington D.C. : Banco Interamericano de Desarrollo.
- DE IBARROLA, M. (1995). Dinámicas de transformación de los sistemas educativos. En J. Puryear and J.J. Brunner. Education Equity and Economic Competitiveness in the Americas. Vol II. Washington, D.C. : Organization of American States.
- DIKER, G. ET TERIGI, F. (1997): La formación de maestros y profesores : hoja de ruta. Buenos Aires : Ed. Paidós.
- FILGUEIRA, C. (1978). "Expansion de l'éducation et stratification sociale en Amérique latine (1960-1970)". Perspectives, vo. VIII, No 3. Paris : UNESCO
- GRACIARENA, J. (1984). Universidad y desarrollo en América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO/CRESALC.
- HARBISON R. W. ET HANUSHEK, E. A.(1992). Educational Performance of the Poor : Lessons from Rural Northeast Brazil. New York : Oxford University Press.
- LATAPI, P. (1990). "La recherche éducative en Amérique latine: quelques défis à relever". Perspectives, vol XX, No 1. Paris : UNESCO.
- MESSINA, G. (1997): Cómo se forman los maestros en América Latina. Boletín del Proyecto Principal de Educación Nro. 43. Santiago. UNESCO.
- PUYEAR, J. (2000). La Educación en América Latina : Problemas y Desafíos. Serie Documentos No 7. Santiago de Chile : PREAL.
- RAMA G. (1987). Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. vol.1 et 2. Buenos Aires: CEPAL-UNESCO-PNUD.
- TEDESCO, J.C. (1983). "Tendencias en el desarrollo de la educación superior en América latina y el Caribe". Cuadernos sobre la educación superior. Paris:UNESCO.
- TEDESCO, J.C. (1987). "El impacto de la crisis en el sector educativo: situación actual y perspectivas futuras". En Desafío educativo: calidad y democracia,. Buenos Aires: Grupo Editorial Latinoamericano.
- SCHIEFELBEIN, E. ET AL (1994). Characteristics of the Teaching Profession and the Quality of Education in Latin America. The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean. Santiago de Chile : UNESCO.
- UNESCO (1995). Statistical Yearbook 1995. Lanham, MD : UNESCO.
- UNESCO (1996). The State of Education in Latin America and the Caribbean, 1980-1994. Santiago de Chile : UNESCO
- UNESCO-OREALC, (1992). Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989. Santiago de Chile : UNESCO-OREALC.
- WEINBERG, G. (1984). Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina. Buenos Aires: Kapelusz.
- WOLFF, L., SCHIEFELBEIN, E. ET, J. (1993). Improving the Quality of Primary Education in Latin America : Towards the 21st Century. Latin America and the Caribbean Technical Department Regional Studies Program Report 28. Washington, D.C. The World Bank.
- WORLD BANK (1995). Priorities and Strategies for Education : A World Bank Review. Washington, D.C. : The World Bank.
- WORLD BANK (1993). Human Resources in Latin America and the Caribbean : Priorities and Action. Washington, D.C. : The World Bank.