

Políticas Educativas para el siglo XXI¹

Education Policies to 21st Century

Blithz Y. Lozada Pereira²

Resumen

El presente texto analiza la situación educativa de Bolivia en comparación con indicadores que proceden de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Uruguay y Venezuela. La comparación es esencial para definir políticas educativas que permitan al país proyectar mejoras sustantivas, reconociendo y valorando los principales logros que se dieron hasta la fecha, y rectificando las tendencias y riesgos que podrían deteriorar aún más la precaria calidad del servicio educativo. El texto enfatiza como un logro lo concerniente a los avances en equidad educativa contraponiéndolos no obstante, al imperativo de alterar de manera radical, la esmirriada calidad de la educación constatada fehacientemente como predominante en Bolivia.

Palabras clave: Políticas educativas // Indicadores // Equidad // Calidad educativa // Educación comparada

-
- 1 Este texto es la exposición de Blithz Lozada en el “Foro de educación: Aplicación de la ley de educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez” llevado a cabo en el auditorio de la Casa Marcelo Quiroga Santa Cruz de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA, el 10 de septiembre de 2013. Quienes deseen acceder gratuitamente a contenidos del autor relacionados con la temática, pueden recurrir al sitio web: www.cienciasyletras.edu.bo. En él encontrarán publicaciones sobre educación, ciencia política, filosofía e historia que son difundidas como libros y artículos en revistas especializadas.
 - 2 Miembro de la Academia Boliviana de la Lengua asociada a la Real Academia Española. Docente emérito de la Universidad Mayor de San Andrés e investigador en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Publicó 18 libros y ha escrito 60 artículos para revistas especializadas, con artículos en formato físico y electrónico. Licenciado en filosofía con estudios de economía. Maestría en gestión de la investigación científica y tecnológica, y maestría en filosofía y ciencia política. Concluyó el doctorado de Gestión del desarrollo y políticas públicas. Diplomado en educación superior y ciencias sociales. Fue miembro del Comité Ejecutivo de la Confederación Universitaria Boliviana y de la Central Obrera Boliviana.

Abstract

This paper discusses the educational situation of Bolivia compared with indicators from Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Peru, Uruguay and Venezuela. The comparison is essential for defining educational policies to enable the country to project substantial improvements, recognizing and valuing the main achievements that occurred to date, and correcting trends and risks that could further deteriorate the poor quality of education. I emphasize an achievement concerning advances in educational equity and the imperative to radically alter the quality of education in the country.

Key Words: Education policies // Indicators // Equality // Educational quality // Comparative Education.

Desde la *Conferencia mundial de educación para todos*, llevada a cabo en 1990, se estableció que los niños, jóvenes y adultos tienen derecho de acceder a oportunidades educativas equitativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Estas se refieren a condiciones básicas como adquirir herramientas esenciales para aprender, o formar capacidades para vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo social, mejorar la propia calidad de vida y continuar formándose. La satisfacción de las necesidades de aprendizaje, moldea la responsabilidad de las personas para que respeten y enriquezcan su herencia cultural, lingüística y espiritual; promoviendo la educación, fomentando la justicia, protegiendo el medio ambiente y tolerando los sistemas sociales, culturales y religiosos distintos a los propios. Así, la educación coadyuva a trabajar por la paz, la igualdad, la solidaridad y la prosperidad.

Los problemas y proyecciones de la educación no son nuevos y las tendencias internacionales, las últimas dos décadas, han motivado la generación de políticas públicas centradas en el acceso masivo a oportunidades equitativas en los distintos niveles. Los estudios sobre la igualdad educativa en varios países desarrollados ponen en evidencia, por ejemplo, los logros respecto de la equidad para que los grupos de inmigrantes étnicamente diferenciados se beneficien de la expansión. También hay avances contra la desigualdad de género, la discriminación de minorías, y la crítica de situaciones precarias agravadas por condiciones económicas, sociales y culturales adversas, que dan lugar a que subsista el analfabetismo, la escasa cobertura y subsistan indicadores alarmantes de deserción escolar, reprobación y bajo rendimiento.

Por lo demás, en los países estudiados se advierte la tensión recurrente entre la equidad y la calidad de la educación, tensión que al resolverla, ofrece la clave para que los sistemas tengan trascendencia social en pos del desarrollo y

la competitividad. Si bien las políticas educativas deben facilitar la igualdad de oportunidades para el ingreso y la conclusión de estudios en los distintos niveles de la educación regular, también es imprescindible precautelar una formación científica y tecnológica sólida creando competencias y habilidades útiles para la vida cotidiana y profesional, en un entorno humanista que despliegue valores, actitudes y gestos para la existencia libre, democrática, tolerante y dialógica. Los países, si bien enfrentan y vencen parcialmente las exclusiones y discriminaciones sociales, económicas, genéricas y étnicas deben proyectar también un sistema educativo de enseñanza y divulgación científica que sea, al mismo tiempo, eficiente en el empleo de recursos, y restrictivo, de acuerdo a las aptitudes y el esfuerzo de quienes transitan por sus subsistemas, para crear masas críticas que se formen para la investigación y las fronteras de la ciencia.

Hoy se acepta que desde el ingreso al nivel inicial, el alumno primero y después el estudiante, tiene derecho a gozar de igualdad de oportunidades para culminar con éxito cada nivel, ingresando y cursando el siguiente hasta el universitario y el de postgrado eventualmente. La sociedad y las políticas educativas ofrecen orientaciones para seguir las trayectorias vitales que benefician a los individuos y al entorno inclusive a largo plazo, brindando a las generaciones del futuro un mundo mejor en el que se realice con madurez, la dignidad individual y colectiva, capitalizando la herencia cultural y simbólica. Así, aparecen como temas cruciales de la equidad en contextos marcados por la pobreza, atender los derechos de segmentos demográficos específicos, como la alfabetización; precautelando que ésta no sea un riesgo que restrinja los procesos de enseñanza y aprendizaje al nivel básico exclusivamente para el ejercicio laboral precario, ofreciendo apenas habilidades de trabajo de escasa calificación.

La medición de la calidad educativa de cualquier país, si se la lleva a cabo regularmente y con criterios técnicos, ha de ser necesariamente *comparativa*. Así, al contrastar la calidad de algunos países de cierta región, es posible establecer los niveles de logro de los estudiantes en lo concerniente a competencias y habilidades realizadas. Esto mismo permite verificar el desarrollo exitoso de políticas educativas respondiendo a los desafíos locales, dando lugar a una explicitación cuantitativa de la calidad. Por ejemplo, en Europa y los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se ha establecido como un imperativo de importancia, comparar para corregir y mejorar, la competencia lingüística de los estudiantes, la comprensión lectora que logran, el razonamiento abstracto, la inferencia matemática y el conocimiento científico que detentan y aplican; además de las habilidades que alcanzan para usar de modo provechoso las tecnologías de información y comunicación.

Desde el año 2000, cada tres años, la OCDE publica el *Informe del Programa internacional para la evaluación de estudiantes (Informe PISA)*. El último publicado corresponde al año 2009 y el de 2012 se publicará a fines de 2013;

también están a disposición de los usuarios, las bases de datos correspondientes y las pruebas aplicadas³. El *Informe PISA 2009* incluye 61 países, la mayor parte de Europa; aunque también hubo participantes de Sudamérica y el Caribe, contándose entre los primeros, a Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Perú y Uruguay. El programa es un compromiso de los gobiernos para medir y mejorar la calidad de la educación, comparándola con pruebas estandarizadas aplicadas a estudiantes de 15 años. En cada país se aplica las pruebas a una muestra entre 4.500 y 10.000 estudiantes, dividiendo las competencias lectora, matemática y científica. Se evalúa alrededor de 35 estudiantes por centro educativo, debiendo ser elegidos al menos, 150 centros por país. Los resultados sirven para analizar con base en información cíclica, la evolución del rendimiento escolar; estableciéndose entre otras, políticas educativas concernientes, por ejemplo, al sistema educativo. Además, las pruebas trienales ofrecen información que permite contrastar los contextos educativos, aunque cada una se focaliza en alguna de las competencias señaladas: la prueba de 2009, cuyos resultados ocupan seis volúmenes, se centró en la competencia lectora; la última evaluación dada en 2012, se abocó a matemática incluyendo una parte digital con problemas de tipo financiero. En 2015, se enfatizará las ciencias, haciéndose uso de un formato digital. Al focalizarse un área de evaluación, las otras dos se realizan como sondeos de rendimiento escolar.

Los logros más altos de los países con mejor calidad se constituyen en modelos a seguir para los demás aunque es un desafío constante y muy apremiante en distintos contextos, aplicar políticas contra la desigualdad y en pro de la expansión educativa. Así, en contextos marcados por la pobreza, la atención a la calidad educativa aparece como un propósito que no debe ser relegado por atender a la equidad. Más, si las políticas las realizan regímenes populistas como los que destacan en algunos países latinoamericanos y del Caribe. Estos, por lo general, abogan por el derecho de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y por el denuedo de derrotar al analfabetismo, pero relegan la mejora de la calidad científica de la educación, formando habilidades profesionales calificadas y capacitando para la investigación de elite. Por otra parte, en tales contextos, tampoco aparece como sustantiva la visión educativa estratégica de formar la competencia cognitiva ni la eficiencia profesional, promoviendo valores que estimulen la crítica, la libertad de opinión y el individualismo.

Sin duda, existe una sólida justificación en que segmentos cada vez mayores de la población aprendan a leer y escribir no obstante, al respecto cabe denunciar cuando corresponda, que la alfabetización sirve como forma de propaganda ideológica proclive al poder imperante, sin que estimule la libertad de la persona, para que piense y actúe por sí misma. Así, es imperativo denunciar si la educación

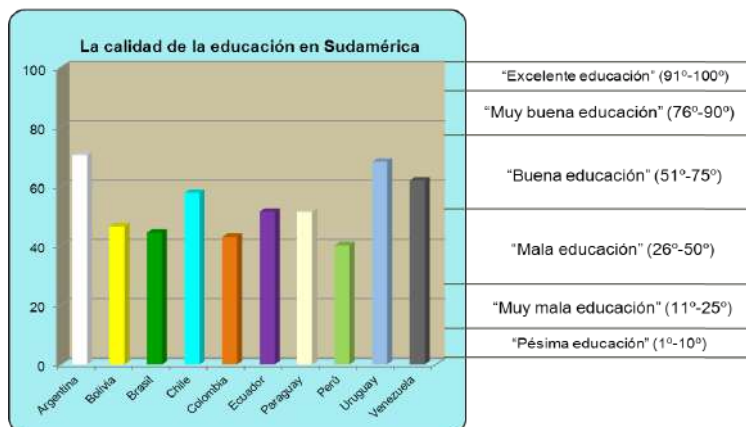
3 Véase: <http://www.oecd.org/pisa/pisa2009keyfindings.htm>

se reduce a *adoctrinamiento* para la repetición de consignas resguardadas por una represión ominosa; así, aparece como una necesidad precautelar la *formación* de la persona para que ejerza sus derechos, incluido el disenso, para que desarrolle su personalidad autónoma de manera contraria inclusive a cualquier consenso, y para que constituya una conciencia crítica sobre lo que le afectaría como ciudadano y miembro de la comunidad.

Cabe hoy preguntarse si ser analfabeto refiere sólo la incapacidad de leer y escribir, o también la de comprender un texto, usar un ordenador, o asumir una posición política propia sin ser objeto de manipulación ideológica. Cabe preguntarse si el discurso de la igualdad de oportunidades y la alfabetización no se implementa con el objetivo de una dominación masiva domesticando la conciencia del ser humano de manera extensiva e intensiva, deslizando contenidos de alguna explícita naturaleza. A contrahilo de los regímenes que prefieren el sometimiento, el lavado de cerebros, la sumisión y la pleitesía de rebaño, la educación de calidad incentiva la competencia cognitiva, la libertad y la eficiencia en el desempeño profesional; promueve la defensa de los derechos humanos, explicita los valores humanistas; y denuncia y crítica los excesos del poder. Así, hablar de calidad educativa implica comprometerse con la difusión libre del pensamiento y la opinión, el despliegue cultural diverso, y el compromiso de participar políticamente para la prosperidad de uno mismo, los demás y la sociedad.

Asimismo, el diseño racional y democrático de políticas educativas estratégicas con perspectiva de desarrollo integrado incluye también oportunidades para que los miembros de la sociedad que evidencien capacidades para la alta investigación, la inventiva y el conocimiento científico las realicen sin restricciones de contexto que hasta ahora solo perjudican el florecimiento de los talentos, no pocas veces perdidos en los entresijos deleznable de una sociedad quebrantada.

Figura N° 1
Percentiles que ocupan diez países sudamericanos en Legatum Prosperity Index. Normalización de valores respecto de la educación en 2012 entre 142 países



Elaboración propia con indicadores de Legatum Institute.

Evaluaciones internacionales sobre la educación como la realizada por el Legatum Institute⁴, suponen que la base del desarrollo económico y la prosperidad es la educación. Entre los países seleccionados de Sudamérica, Uruguay, Argentina, Venezuela y Chile ocupan los lugares más destacados. Argentina y Uruguay tuvieron, históricamente, los más grandes avances en la región, en especial por la calidad de la formación, por la cobertura y por los tempranos y efectivos logros contra la ignorancia y el analfabetismo; además, por lo que siempre fue característico de ambos países: la promisorio manera, intensiva y amplia de promover la ciencia, la cultura, la literatura y el arte.

Por su parte, las realizaciones en Chile en lo que respecta a la calidad de la educación, lo posicionan como relevante, aunque esta situación se da en un contexto en el que tal país demanda un gasto económico alto para solventar los costos educativos terciarios y universitarios. Respecto de Venezuela, ciertamente los logros en la equidad y la cobertura y en particular la lucha contra el analfabetismo, justifican su posición.

4 La evaluación de la educación incluye “acceso”, “capital humano” y “calidad”. En lo concerniente al “acceso a la educación”, el Legatum Institute evalúa las siguientes variables: matrícula bruta en primaria, matrícula bruta en secundaria, matrícula terciaria bruta, y tasa de inscripción por género. El “capital humano” mide las variables de educación secundaria y terciaria por trabajador. La “calidad de la educación” incluye la variable tasa alumno-profesor, además de la percepción de que los niños aprenden en la escuela, y la satisfacción con la calidad educativa. Cfr. *The 2012 Legatum Prosperity Index: Methodological and Technical Appendix*, p. 18.

Seis de los diez países sudamericanos, incluido Bolivia, ocupan el rango normalizado de “mala educación”. A este rango, no obstante, teniendo en cuenta la comparación con otras latitudes del mundo, no le corresponde la evaluación ínfima de la escala. No obstante, especialmente en países como Ecuador y Bolivia, urge diseñar políticas que fomenten el interés por la formación técnica, restringiendo según aptitudes cognitivas, el acceso universitario; y evitando la afluencia masiva a profesiones de carácter improductivo. También es urgente diseñar e implementar políticas que estimulen la permanencia y la conclusión de estudios formales hasta el bachillerato; no solo para los estudiantes en edad escolar, sino para la población en general.

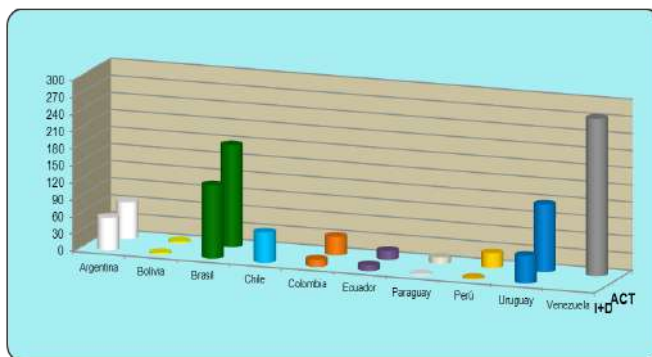
Brasil llama la atención. Parecería que si bien los recursos financieros son decisivos para implementar saltos formativos de significativa calidad (como es el gasto educativo en dicho país), no son suficientes, dándose situaciones que motivan evaluaciones relativamente inferiores, similares a las de Bolivia. No obstante, aunque la posición de Brasil en educación sea más o menos baja según *Legatum Prosperity Index*, no se debe olvidar que, por su inversión en actividades concernientes a la enseñanza y la formación científica y técnica, el gigante sudamericano alcanza resultados de innovación y primacía en los indicadores de investigación y desarrollo experimental realmente notables. Así, Brasil tiene de forma extraordinariamente relevante, a una de sus universidades, la de São Paulo, como la única latinoamericana y del Caribe ubicada entre las 20 mejores del mundo⁵. Esta discrepancia entre la valoración de la educación, y los resultados científicos y tecnológicos se produce por la sobrevaloración de la cobertura de la educación primaria y por la restricción de la calidad a la percepción de la población. En este sentido, altas tasas de matrícula no implican necesariamente que se forme profesionales de buen nivel académico ni que los titulados efectúen aportes significativos al conocimiento científico y la innovación, como ciertamente se da en Brasil, al considerar el caso por ejemplo, de las publicaciones indexadas y las patentes.

Por su parte, pese a la escasa cantidad de investigadores, los recursos reducidos que se invierten en investigación, desarrollo experimental e innovación en Bolivia algunos indicadores muestran una situación relevante del país andino, por ejemplo respecto de la inventiva de los investigadores. Así, aparece con más claridad el imperativo de que el país andino supere la pobreza, la venalidad endémica, las tensiones políticas internas y sea consciente de que la educación no se reduce a curiosidades culturales. No es dable ni sostenible una sociedad de economía informal galopante, con niños trabajando en condiciones de miseria, atraso, desigualdad y dependencia, que cunden por todas partes. Bolivia debería producir lo que requiere, desarrollar su propia tecnología, producir ciencia con validez universal, diseñando una educación que forme profesionales de alto

5 Véase el siguiente sitio web: <http://www.webometrics.info/es/world>

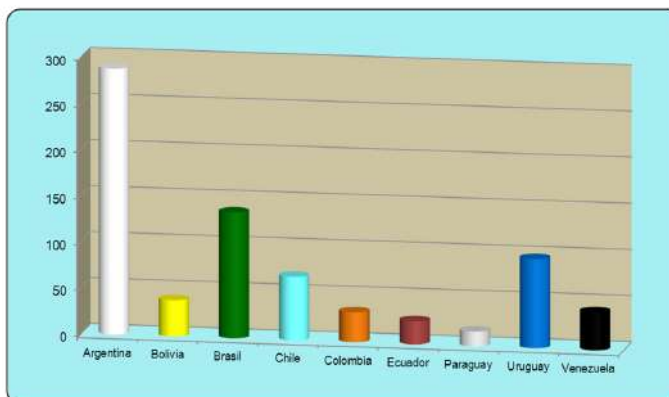
perfil y científicos competitivos, constituyendo una sociedad de conocimiento con innovación, desarrollo económico y prosperidad, siendo estas las principales directrices de políticas públicas de calidad educativa.

Figura N° 2
Gasto en dólares en ciencia y tecnología por habitante en diez países de Sudamérica en 2010. Gasto en actividades científicas y tecnológicas y en investigación y desarrollo experimental



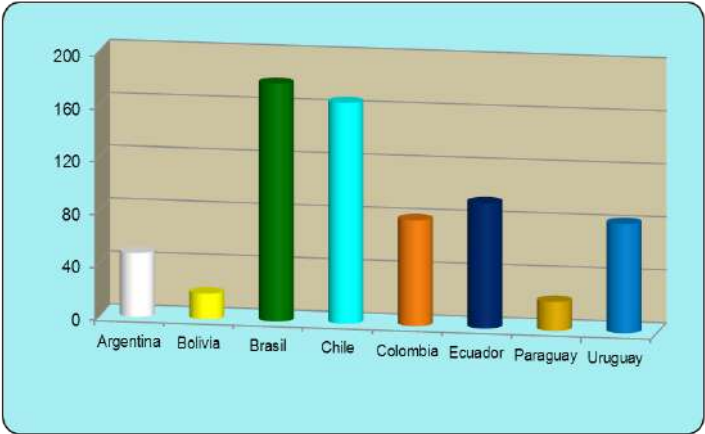
Elaboración propia con información de la RICyT.
 No existe información de Perú; la de Ecuador y Paraguay es de 2008;
 la de Bolivia, de 2009.

Figura N° 3
Número de investigadores de jornada completa por cada cien mil habitantes de la población económicamente activa en nueve países de Sudamérica en 2010



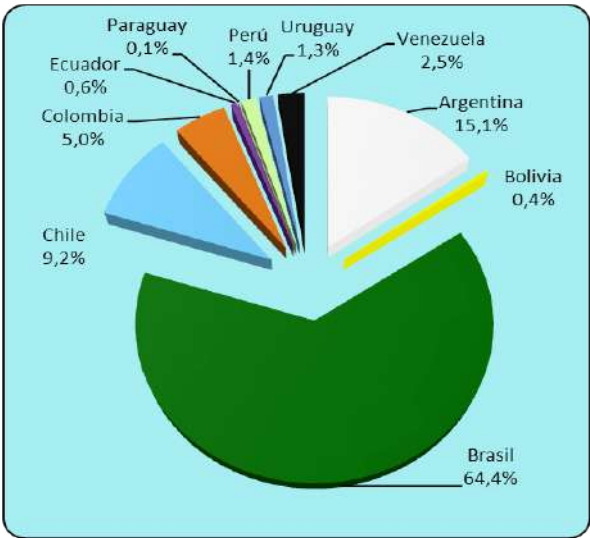
Elaboración propia con información de RICyT.
 No existe información de Perú; la de Ecuador y Paraguay es de 2008;
 la de Bolivia de 2009.

Figura N° 4
Gasto anual en I+D por investigador de jornada completa
en ocho países de Sudamérica en miles de dólares en 2010



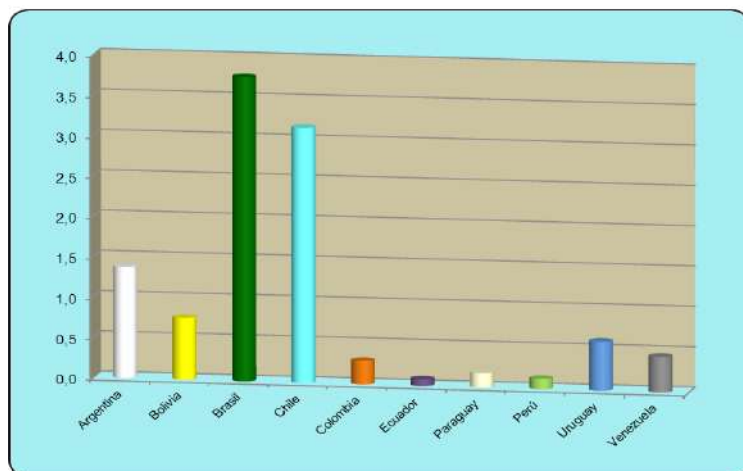
Elaboración propia con información de la RICyT.
No existe información de Perú ni Venezuela; la de Ecuador y Paraguay es de 2008;
la de Bolivia, de 2009.

Figura N° 5
Porcentaje de publicaciones científicas
en diez países de Sudamérica en 2010



Elaboración propia con información de la RICyT.

Figura N° 6
Coeficiente de invención en diez países de Sudamérica en 2010



Elaboración propia con información de la RICyT.
 Los valores de Ecuador y Chile son de 2008; de Paraguay, de 2005;
 y de Venezuela, de 2009.

Por lo demás, pese a que los avances continentales, regionales y nacionales son destacados en equidad y alfabetización, la desigualdad educativa subsiste especialmente en estudios superiores, y en lo concerniente a la exclusión, la ausencia de oportunidades y los escasos logros de mujeres e indígenas son todavía patentes. En consecuencia, es necesario proseguir y planificar políticas que mejoren los resultados auspiciosos dados hasta ahora. Pero, en Bolivia, la atención educativa estratégica para el desarrollo y prosperidad del país debe focalizarse, prioritariamente por la composición étnica, en diseñar e implementar políticas de calidad para el 67% de la población que está constituida por mestizos.

Según indicadores del *Latinobarómetro 2010*, los indígenas son en Bolivia, el 26,7% de la población. No obstante, pese a ser un segmento minoritario de la población, detentan un particular capital cultural y denunciaron vigorosamente hasta la primera década del siglo XXI, limitadas oportunidades educativas, evidenciando un peso engoroso de tradiciones en una historia secular de subordinación; por la que no se constituyeron ni aún actualmente, en los principales protagonistas de los procesos económicos dinámicos del país. Los mestizos, en cambio, se han consolidado como los actores principales en términos económicos siendo los actores protagónicos de las tramas del país, tanto educativa, ideológica y cultural, como social y política. Por tal situación, la atención formativa de las políticas nacionales, debería focalizarse, de modo estratégico, especialmente *en y para* ellos.

Que el 67% de la población se identifique en Bolivia como mestiza según los datos del *Latinobarómetro 2010*, constituye un imperativo para que la formación fortalezca tal identidad, proyectando que los más importantes logros de la educación de calidad se desarrollen por dicho grupo. Por otra parte, en lo que respecta a la desigualdad educativa evidenciada en las diferencias de condiciones económicas de las clases sociales, debería enfrentársela con políticas de promoción y patrocinio para la inclusión, permanencia y finalización de estudios en todos los niveles superando la determinación de que a peores condiciones de vida corresponda peor nivel educativo: correlación que sin duda afecta de manera severa, en especial, a los indígenas.

Figura N° 7
Adscripción racial en diez países de Sudamérica

PaísesSA	raza						Total
	mestiza	blanca	indígena	negra	mulata	asiática	
Argentina	192	898	11	4	4	2	1,111
	17.28	80.83	0.99	0.36	0.36	0.18	100.00
	4.02	20.23	1.46	0.94	0.60	5.26	10.01
Bolivia	741	47	295	4	15	1	1,103
	67.18	4.26	26.75	0.36	1.36	0.09	100.00
	15.50	1.06	39.12	0.94	2.25	2.63	9.93
Brasil	200	508	30	203	200	2	1,143
	17.50	44.44	2.62	17.76	17.50	0.17	100.00
	4.18	11.45	3.98	47.54	30.03	5.26	10.29
Colombia	545	362	73	65	54	3	1,102
	49.46	32.85	6.62	5.90	4.90	0.27	100.00
	11.40	8.16	9.68	15.22	8.11	7.89	9.93
Chile	302	725	88	3	11	4	1,133
	26.65	63.99	7.77	0.26	0.97	0.35	100.00
	6.32	16.34	11.67	0.70	1.65	10.53	10.20
Ecuador	974	65	70	40	36	6	1,191
	81.78	5.46	5.88	3.36	3.02	0.50	100.00
	20.38	1.46	9.28	9.37	5.41	15.79	10.73
Paraguay	440	499	23	10	9	0	981
	44.85	50.87	2.34	1.02	0.92	0.00	100.00
	9.21	11.24	3.05	2.34	1.35	0.00	8.84
Perú	880	86	112	18	23	3	1,122
	78.43	7.66	9.98	1.60	2.05	0.27	100.00
	18.41	1.94	14.85	4.22	3.45	7.89	10.11
Uruguay	92	900	13	36	28	11	1,080
	8.52	83.33	1.20	3.33	2.59	1.02	100.00
	1.92	20.28	1.72	8.43	4.20	28.95	9.73
Venezuela	414	348	39	44	286	6	1,137
	36.41	30.61	3.43	3.87	25.15	0.53	100.00
	8.66	7.84	5.17	10.30	42.94	15.79	10.24
Total	4,780	4,438	754	427	666	38	11,103
	43.05	39.97	6.79	3.85	6.00	0.34	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Elaboración propia con base de datos del *Latinobarómetro 2010*.

Por lo demás, los datos del *Latinobarómetro 2010* destacan que la información de Argentina, Perú y Chile muestra los indicadores más auspiciosos de la región en lo concerniente al nivel educativo de los jefes de familia, con datos que rondan el

60% de la población que concluyó el bachillerato o que hizo importantes avances en secundaria; mientras que en el caso de los jefes de familia bolivianos, se pondría en evidencia una significativa carencia de conocimientos y competencias en los países de la región: 7% de ausencia absoluta de la población respecto de la asistencia a algún centro educativo de cualquier nivel. Esta situación, sin embargo, también se daría de forma alarmante en el caso de Brasil (11%) y de Colombia (9,2%). No obstante, también en Colombia se advertiría una notable preferencia por importantes realizaciones respecto de la formación técnica, registrándose el 31% de los jefes de familia que habrían realizado estudios terciarios. Por su parte, Perú y Uruguay reunirían el mayor porcentaje de jefes de familia con estudios terciarios o que habrían efectuado algún recorrido regular significativo y, en algunos casos, concluido estudios universitarios. En comparación a la media regional agregada del 23%, el país andino alcanzó un promedio agregado de 32,7% en 2010; y el país charrúa, de 25,6%.

Figura N° 8
Nivel de estudios del jefe de familia en diez países de Sudamérica

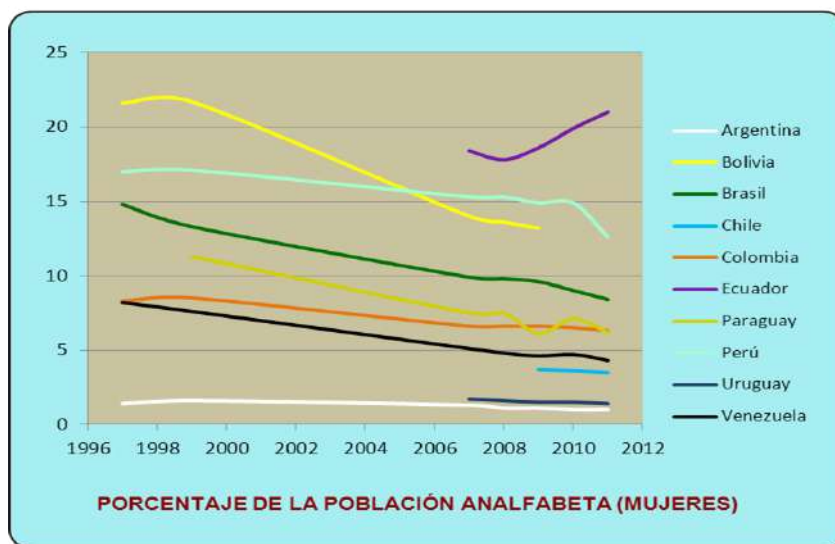
PaísesSA	ninguno	1-4 años	5-8 años	Estudios 9-12 años	terciario	univ.inco	univ.comp	Total
Argentina	7 1.33 2.88	26 4.94 5.47	169 32.13 11.27	226 42.97 11.86	40 7.60 7.71	27 5.13 14.29	31 5.89 5.81	526 100.00 9.80
Bolivia	39 7.07 16.05	68 12.32 14.32	123 22.28 8.21	195 35.33 10.23	50 9.06 9.63	12 2.17 6.35	65 11.78 12.17	552 100.00 10.29
Brasil	62 10.90 25.51	161 28.30 33.89	148 26.01 9.87	149 26.19 7.82	5 0.88 0.96	16 2.81 8.47	28 4.92 5.24	569 100.00 10.61
Colombia	51 9.19 20.99	12 2.16 2.53	185 33.33 12.34	65 11.71 3.41	175 31.53 33.72	9 1.62 4.76	58 10.45 10.86	555 100.00 10.34
Chile	4 0.68 1.65	26 4.41 5.47	103 17.46 6.87	339 57.46 17.79	42 7.12 8.09	7 1.19 3.70	69 11.69 12.92	590 100.00 11.00
Ecuador	25 4.55 10.29	38 6.92 8.00	214 38.98 14.28	180 32.79 9.44	7 1.28 1.35	32 5.83 16.93	53 9.65 9.93	549 100.00 10.23
Paraguay	3 0.61 1.23	57 11.52 12.00	169 34.14 11.27	169 34.14 8.87	36 7.27 6.94	23 4.65 12.17	38 7.68 7.12	495 100.00 9.23
Perú	19 3.24 7.82	38 6.47 8.00	84 14.31 5.60	254 43.27 13.33	103 17.55 19.85	12 2.04 6.35	77 13.12 14.42	587 100.00 10.94
Uruguay	4 0.87 1.65	29 6.33 6.11	172 37.55 11.47	136 29.69 7.14	59 12.88 11.37	20 4.37 10.58	38 8.30 7.12	458 100.00 8.54
Venezuela	29 5.99 11.93	20 4.13 4.21	132 27.27 8.81	193 39.88 10.13	2 0.41 0.39	31 6.40 16.40	77 15.91 14.42	484 100.00 9.02
Total	243 4.53 100.00	475 8.85 100.00	1.499 27.94 100.00	1.906 35.53 100.00	519 9.67 100.00	189 3.52 100.00	534 9.95 100.00	5.365 100.00 100.00

Elaboración propia con base de datos del *Latinobarómetro 2010*.

En lo concerniente a la información de la Comisión Económica para América Latina y los indicadores provistos por el Banco Mundial muestran que el analfabetismo de la población mayor de 15 años disminuyó en Bolivia del 15,2%

a fines del siglo XX, al 8,8%. La tendencia a la disminución del analfabetismo es regional y mundial, sin embargo, existe la excepción de Ecuador donde se habría producido un ligero incremento los últimos años. Por otra parte, Uruguay y Argentina detentarían la mayor alfabetización en la región; el país charrúa con sólo el 1,7% de su población analfabeta en 2011, y Argentina con el 0,9%, aunque este dato corresponde solamente al área urbana. En el orden de los aspectos genéricos y culturales, Bolivia pondría en evidencia una enorme brecha en detrimento de las mujeres rurales en tanto que Uruguay aparecería como el país donde se da la mayor equidad de género, con Chile donde las mujeres estarían en situación ligeramente aventajada en comparación a la situación que prevalecería entre los hombres.

Figura N° 9
Comparación del analfabetismo de mujeres en diez países de Sudamérica



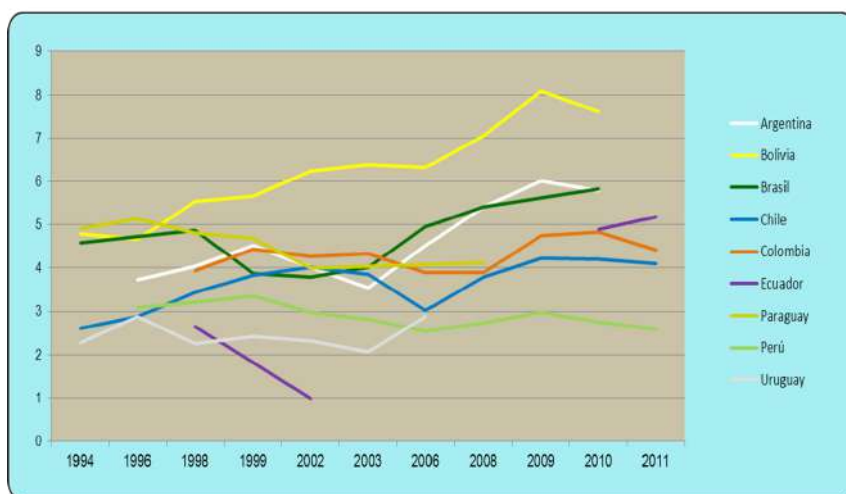
Elaboración propia con información de la CEPAL.
Algunos valores son del año próximo.

Sin embargo, los logros son muy destacados si se tiene en cuenta que a principios del siglo XXI, las mujeres indígenas en Bolivia aparecían como el sector más desfavorecido con casi el 40% de la población que no se incorporó a ningún nivel educativo, y con una tasa de analfabetismo del 38%. Esto contrastó con el 10,5% de las mujeres urbanas que no aprobó ningún grado de escolaridad, siendo analfabeta el 10% de la población femenina urbana. De los varones, el 16% de quienes residían en el área rural no aprobó ningún grado, evidenciándose

una tasa de analfabetismo del 14,5%. La población urbana masculina reveló el 3% sin escolaridad y el 2,5% de analfabetismo.

Bolivia aparece en Sudamérica, en primer lugar respecto del gasto porcentual del PIB en educación, desde mediados de los años 90 hasta 2010 (7,6% el último año). El país que menos gasta es Perú (2,59%), y en medio están los demás. En la parte más alta, cercana a Bolivia, Brasil con el 5,82% del PIB; Argentina, con el 5,78% y Ecuador con el 5,18%. Después se hallan con valores de 4,4% y 4,1%, Colombia y Chile; con 3,67%, Venezuela en 2006; y con 2,88%, Uruguay el mismo año. No obstante, el dato del gasto en educación es imprescindible relacionarlo con la calidad, porque varios estudios han puesto de manifiesto que los países latinoamericanos, en general, serían incapaces de capitalizar lo que gastan. Las evaluaciones estandarizadas PISA a las que Bolivia se ha rehusado reiterativamente a tomar parte en comparación, por ejemplo con Lituania y China donde el gasto por alumno es similar al latinoamericano, han constatado que los estudiantes de América Latina estarían, en promedio, tres años por debajo de las competencias de los estudiantes de los países indicados, mostrando alarmantes situaciones referidas inclusive, a la comprensión lectora. Así, el indicador del gasto no es relevante si no se lo correlaciona con indicadores estandarizados de calidad.

Figura N° 10
Comparación del gasto público en educación
en nueve países de Sudamérica



Elaboración propia con información disponible del Banco Mundial.
La información de Venezuela no permite establecer una tendencia.

La información de Ecuador es fragmentaria.

Algunos años son los más próximos a los indicados.

Perú, además, es el país con el promedio extremo de la población entre 20 y 24 años que tenga formación superior y aunque el indicador de secundaria completa sea alto, lo que refleja en verdad es la aspiración generalizada de los hombres en las ciudades agotada en la conclusión del bachillerato. Por otra parte, que en Uruguay haya un promedio bajo de secundaria completa de los hombres, no obsta para que dicho país tenga el 33,6% de su población con estudios superiores.

Que los indicadores de la calidad de los que Bolivia carece, aparezcan como la clave de la información educativa para evaluar otros datos, se constata al analizar la cobertura de la población escolarizada de niños entre 7 y 12 años. Bolivia tendría el 98% de dicha población, mientras que Uruguay llegaría al 98,9% el año 2010, manteniéndose entre los primeros lugares todos los años registrados. Pero, aunque solo Uruguay tenga evaluaciones PISA, es evidente la diferencia de las competencias y habilidades alcanzadas por los niños en uno y otro país; por lo que se ratifica la tensión entre equidad y calidad. Es decir, se puede afirmar que pese a que exista una alta cobertura en dicho segmento etario, es posible que la calidad difiera ostensiblemente: está constatado que se da una excelente calidad en un país, como también una deplorable en el otro. Por lo demás, la realidad también constituye situaciones de baja cobertura y alta calidad en el segmento; o relativamente, baja cobertura y baja calidad educativa; tal es el caso, al parecer, de Chile en la primera posibilidad; y de Perú, en la segunda.

Es evidente que en Bolivia subsiste una educación con marcadas diferencias de calidad y notorios problemas de desigualdad, las diferencias son patentes entre unidades públicas y privadas, con prerrogativas exclusivas para que pocas escuelas y colegios privados realicen innovaciones pedagógicas, apliquen diseños actualizados con componentes científicos sensatos y dispongan de medios y recursos en relación directa con el costo del servicio que ofrecen, reproduciendo diferencias y contrastes de radical inequidad.

Que alguna declaración pública convierta en una virtud no haber asistido a la universidad, que se muestre desprecio por los profesionales, que se favorezca la fuga de cerebros, se restrinja el reconocimiento al trabajo intelectual, tecnológico y creativo; en fin, que se limite la formación científica de elite para la investigación y haya oposición a formar para la vida libre, individual y crítica; motiva, al menos, desconfiar de la capacidad política y social para entender la función estratégica de la educación enfrentando y combatiendo al autoritarismo que niega un horizonte de expectativa abierto encaminado hacia el desarrollo colectivo y la prosperidad individual. Tal situación se empeora en el contexto boliviano, donde el reconocimiento al esfuerzo formativo es casi nulo y más de la mitad de las actividades económicas son informales y de desempeño precario.

Es un lugar común saber que los procesos de cambio en educación están ralentizados y lo que aparece inmediatamente, no siempre muestra el núcleo duro de las intenciones subyacentes al formular políticas educativas. Si se

reduce la educación a decisiones de propaganda mediática, por ejemplo, regalando computadoras marcadas a los profesores o entregando anualmente una cantidad mínima de dinero a las familias de escasos recursos para auspiciar la permanencia de sus hijos en la escuela se advierte, sin duda, la realización de una típica política asistencialista. En tal cuadro, es razonable dudar de que por tales decisiones, aparte del efecto propagandístico de valor populista, exista un núcleo veraz y comprometido con los sectores más desfavorecidos en lo concerniente al servicio educativo; comprometido no solo con luchar contra el analfabetismo e incrementar la cobertura formal, sino conscientemente involucrado con la finalidad de cambiar en su sustancia, la mala calidad, enfrentando los problemas cruciales y auspiciando expectativas y logros.

Así, la realización de políticas plausibles e inteligentes termina pervirtiéndose. En efecto, las políticas que usan la educación como justificación para el culto a la personalidad, las “estrategias” que aplican medidas demagógicas y que condenan el nivel científico del servicio a versiones folklóricas, las decisiones gubernamentales que no están respaldadas por soportes financieros elefantiásicos exógenos dan lugar a que, por ejemplo, amplios sectores reduzcan la educación regular a la transmisión de conocimientos elementales de instrucción básica, en un medio plagado de simbolismo y rituales que obnubilan la deplorable calidad del servicio. En varios casos, la *asistencia* a la universidad por ejemplo, se reduce a un instrumento para alcanzar “prestigio social” porque es sabido que si se trata de conquistar espacios laborales que ofrezcan alto rendimiento, la economía informal es la respuesta breve y contundente ante cualquier expectativa.

Y es que en gran medida, con la instrucción elemental se agotan las necesidades de aprendizaje para la inserción laboral en actividades que condenan la economía del país a la dependencia y el subdesarrollo. Otros efectos que resultan del proceso que banaliza el discurso moderno del sentido y carácter de la educación en pos de una sociedad competitiva, individual, próspera y en crecimiento, son la descomposición en la formación de valores, el demérito de la actividad docente, la preeminencia de clichés ideológicos, la desatención a la producción científica e intelectual, la desvaloración de los estudios técnicos, la deficiente preparación para el ejercicio profesional, la graduación masiva de profesionales improductivos, la reproducción de pautas sociales encaminadas a la venalidad, la impunidad y la caducidad, y la alimentación de un sistema corroído en el que el sentido de vida es engrosar la mediocridad que genera la erupción virulenta de conflictos irracionales. En fin, por estas consecuencias, la educación queda despojada del sentido moderno que la convertía en el principal medio de inclusión en la vida civilizada realizándose, personalmente, las expectativas valoradas por la colectividad.

Siendo visualizada la universidad como entidad otorgadora de prestigio social a través de actos simbólicos que solo muestran balbuceante conocimiento

científico, terminar tal tramo de *formación* induce a lograr resultados con insuficientes habilidades y competencias, de modo que se reproducen las limitaciones y la pobreza académica de secundaria. Es decir, aparece como determinante y como una *clave teórica* crucial de la educación en Bolivia, el *problema de la calidad*.

No obstante, la realidad de la educación actual muestra logros significativos alcanzados luchando contra el analfabetismo, disminuyendo las desventajas y aumentando las oportunidades de las mujeres, restando exclusión educativa que secularmente padecieron, en especial, las indígenas; e incrementando el gasto público en el rubro. Estos logros son resultado del diseño y la implementación de políticas motivadas para ampliar la cobertura, realizar la equidad y construir un contexto con indicadores plausibles de eficiencia y eficacia en los centros educativos, con adecuada proporción entre estudiantes y profesores; y con tasas de promoción, retención y abandono comparables dignamente al entorno de la región. Pero, aparte de tales consecuciones encomiables, la *clave* de la proyección educativa a largo plazo no radica estratégicamente en mejorarlos, sino en cambiar sustantivamente la calidad del servicio.

Y esto se dificulta con la oposición, incompreensión o indiferencia de varios actores de papel protagónico, respecto de la necesidad de evaluar los resultados de aprendizaje; constatando comparativamente con los países de la región, las competencias y habilidades construidas por los estudiantes bolivianos. Los sindicatos del magisterio se oponen tenazmente a esto con la presunción de que pondría en evidencia su responsabilidad en las esmirriadas habilidades y conocimientos de los estudiantes, preservando una situación gremial de seguridad laboral sin actualización profesional, remoción ni competencia.

Para los funcionarios gubernamentales la calidad es subsidiaria, por cuanto es prioritario insistir en clichés ideológicos que den la apariencia de cambios profundos, precautelando apenas una artificiosa fisonomía de igualdad que, no obstante, logra un alto impacto simbólico políticamente capitalizable. Por su parte, los padres y los estudiantes están ocupados vivamente en una interminable espesura de actividades institucionales que provoca una agobiante agenda de conmemoraciones, desfiles, expresiones cívicas, culturales y rituales de todo tipo, menos las que tienen relación con exigencias científicas y las relacionadas con la formación humanística. Inclusive, los empleados de la iglesia católica se expresan en contra de las evaluaciones de calidad porque prefieren repetir discursos cómodos para una clientela que deben preservar, antes que enfrentar con valentía y determinación, los antivalores, la obsecuencia y la hipocresía manifiesta en el tiempo actual en el que, al parecer, los cambios se dan en todo ámbito y a escala global.

El resultado es que campea la pobreza intelectual; el nivel científico y el desarrollo de la inteligencia es mínimo como nunca antes en la historia de la

educación boliviana, y la supuesta revolución educativa se reduce a que ningún estudiante repruebe por ley, apañándose de modo intenso y extensivo, cualquier expresión que halague el folklorismo repetitivo e impúdico.

La única evaluación de la calidad llevada a cabo por el Ministerio de Educación iniciada el año 2000, aplicada a estudiantes de tercero de primaria y del último grado de secundaria, comprobó que los resultados fueron extremos y alarmantes. La evaluación que incluía las competencias de los bachilleres, mostró que después de doce años de escolaridad, más de la mitad de los egresados de secundaria no era capaz de entender lo que leía; cerca de dos tercios tenía un vocabulario paupérrimo y una sintaxis descaminada; el 65% no podía resolver problemas básicos de geometría y más de dos tercios se aplazaba ostensiblemente en aritmética, álgebra y estadística elemental aplicada. Si bien la pubertad y adolescencia, los problemas familiares y económicos, la incertidumbre a la finalización del bachillerato y las deficiencias del proceso de aprendizaje podrían explicar y en cierta medida justificar tal situación, mostrando la inequidad social de acceso a unidades privadas, lo cierto es que a estas causas se debe sumar como determinante, la calidad de la educación impartida por el desempeño docente. Y es que los profesores de Estado ejercen una profesión desvalorada en múltiples sentidos: salarialmente su retribución es ofensiva, formativamente su preparación científica y pedagógica es retraída, y en lo concerniente al desempeño de sus funciones, sus logros son exigüos. Sólo cuando se cambie tal situación, será posible esperar que se produzcan efectos deseables en la calidad educativa.

En resumen, queda claro que no basta aplicar placebos con el nombre de *políticas educativas* en la forma de bonos redistributivos, ni derrotar al analfabetismo y ampliar la cobertura haciendo de la educación una oferta masiva. Si realmente se busca proyectar las potencialidades educativas es imprescindible romper los condicionamientos de prosaico interés político inmediato de los gobernantes y pensar primero y, ante todo, en el futuro de los niños y jóvenes. Se trata de preparar y capacitar permanentemente a los maestros; pagándoles lo que la dignidad de un profesional amerita, sin tener que agradecer personalmente a ningún funcionario de turno por nada, y exigiéndoles que cumplan, como en cualquier parte del mundo, un desempeño que no puede librarse al azar de las fuerzas de la reacción gremial. A esta política se sumarán otras de carácter social y económico, que velen por el sensato aprovechamiento del empleo de recursos, la equidad en el acceso, la prosecución y la promoción de niveles superiores; y, ante todo, se focalicen en evaluar la calidad de los resultados instituyendo evaluaciones periódicas estandarizadas y comparativas a nivel internacional.

Para que la educación sea un medio que permita lograr, preservar y proyectar la prosperidad y el crecimiento económico del país se debe estimular en sentido asertivo y mesurado el baluarte de la herencia cultural, lingüística y espiritual. Aquí cabe una radical reconducción de lo que el folklorismo demagógico ha

dado lugar actualmente, ocultando la incompetencia científica, y haciendo gala de una falacia discursiva que desconoce y falsea los contenidos de la cultura universal. Asimismo, es necesario identificar la cultura institucional conservadora y de aversión al riesgo que no necesita mejorar la paupérrima calidad educativa imperante, y que se regocija en expresiones y *habitus* tendientes a incorporar a los jóvenes en una sociedad anquilosada en sus problemas y sus vicios, carente del compromiso de proyectar en lo mínimo, la educación como herramienta de construcción del futuro. Se trata de trabajar por una *formación* que denuncie y combata la injusticia y la impunidad, rechazando que la persona sea cómplice de la venalidad; una *formación* que no calle ante la vulneración y destrucción del medio ambiente, que no tolere gestos sociales, culturales y religiosos autoritarios en contra del pluralismo y el respeto a los demás; y que, en verdad, labore a favor de la paz, la igualdad, la solidaridad y el progreso. Identificar y tener un compromiso auténtico con tal *formación* es el principio del cambio efectivo.

Bibliografía

AINSWORTH, James W.

2002 "Why Does It Take a Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement", in: *Social Forces*; Vol. 81, N° 1, September; pp. 117-52; University of North Carolina Press.

ALBÓ CORRONS, Xavier

2002 *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas culturales y lingüísticas para Bolivia*. Ministerio de Educación, UNICEF, CIPCA, La Paz.

BANCO MUNDIAL

<http://data.worldbank.org>

INDEX MUNDI

<http://www.indexmundi.com>

BANKSTON, Carl L.

2004 "Social Capital, Cultural Values, Immigration, and Academic Achievement: The Host Country Context and Contradictory Consequences". In: *Sociology of Education*, Vol. 77, N° 2, April, pp. 176-9; American Sociological Association.

BORJAS, Georges

1992 "Ethnic Capital and Intergenerational Mobility", in: *The Quarterly Journal of Economics*; Vol. 107, N° 1, February, pp.123-50; MIT Press.

BOURDIEU, Pierre

1998 *Capital cultural, escuela y espacio social*. Trad. y compilación Isabel Jiménez. Siglo XXI Editores, 2ª ed. México.

1997 *Sociología y cultura*. Grijalbo. Colección Los Noventa. México.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude

1996 *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Trad. J. Melendres y Marina Subirats. Ediciones Fontamara, 2ª ed. México.

BREEN, Richard & GOLDTHORPE, John H.

1997 "Explaining Educational Differentials: Toward a Formal Rational Action Theory". In: *On sociology: Numbers, Narrative, and the Integration of Research and Theory*; Oxford University Press.

BREEN, Richard & JONSSON, Jan O.

2005 "Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility". In: *Annual Review of Sociology*, N° 31, pp. 223-43.

BUCHMANN, Claudia; DiPRETE, Thomas A. & McDANIEL, Anne

2008 "Gender inequalities in Education", in: *Annual Review of Sociology*, N° 34, pp. 319-37.

CAMILLE, Charles; DINWIDDIE, Gniesha & MASSEY, Douglas S.

2004 "The Continuing Consequences of Segregation: Family Stress and College Academic Performance". In: *Social Science Quarterly*, Vol. 85, N° 5, December; Southwestern Social Science Association.

CHISWICK, Barry

1988 "Differences in Education and Earnings Across Racial and Ethnic Groups: Tastes, Discrimination and Investments in Child Quality". In: *The Quarterly Journal of Economics*; Vol. 103, N° 3; August, pp. 571-97; MIT Press.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA

www.eclac.cl

2010 *Panorama social de América Latina*. Documento informativo. Santiago de Chile.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA CIENCIA

1999 *La ciencia para el siglo XXI: Una nueva visión y un marco para la acción*. Declaración de la Reunión Regional de Consulta. Publicación de la UNESCO. Santo Domingo.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN

1998 *Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI: Visión y acción*. Publicación de la UNESCO, París.

1990 *Declaración mundial de Educación para Todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO, Declaración de Jomtien, Tailandia.

CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO

- 2010 *Informe 2010 e Informe Latinobarómetro 2011* disponibles en la siguiente dirección electrónica: <http://www.latinobarometro.org/latino/LATContenidos.jsp>
Base de datos en STATA y “Cuestionario aplicado” del *Latinobarómetro 2010* disponibles en el siguiente sitio: <http://www.latinobarometro.org/latino/LATDatos.jsp>

FARKAS, Georges

- 2003 “Cognitive skills and non-cognitive traits and behaviors in stratification processes”. In: *Annual Review of Sociology*, N° 29, pp. 541-62. ABI/INFORM Global.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE BOLIVIA

www.ine.gob.bo

KAO, Grace

2004. “Social Capital and Its Relevance to Minority and Immigrant Populations”. In: *Sociology of Education*, Vol. 77, N° 2, April, pp. 172-5; American Sociological Association.

KAUFMAN, Julia

- 2004 “The Interplay between Social and Cultural Determinants of School Effort and Success: An Investigation of Chinese-Immigrant and Second-Generation Chinese Students’ Perceptions Toward School”. In: *Social Science Quarterly*, Vol. 85, N° 5, December; Southwestern Social Science Association.

LAREAU, Annette & WEININGER, Elliot B.

- 2003 “Cultural capital in educational research: A critical assessment”. In: *Theory and Society*, Vol. 32 N° 5-6, pp. 567-606; Temple University, SUNY, Brockport.

LEGATUM PROSPERITY INDEX

<http://www.prosperity.com>

LEVELS, Mark; DRONKERS, Jaap & KRAYKAMP, Gerbert

- 2008 “Immigrant Children’s Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community effects on mathematical performance”. In: *American Sociological Review*, October, Vol. 73, N° 5, pp. 835-53, ABI/INFORM Global.

LOZADA, Blithz

- 2013 “Problemas y proyecciones de la educación en Bolivia y cuatro países sudamericanos”. En *Estudios Bolivianos N° 18*. Publicación del Instituto de Estudios Bolivianos de la Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, mayo.
- 2011 *Ciencia, tecnología e innovación en Bolivia: Contexto internacional, investigación universitaria y prospectiva científica*. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana e Instituto de Estudios Bolivianos, La Paz.
- 2005 *La formación docente en Bolivia*, Publicación de la UNESCO y el Ministerio de Educación de Bolivia. Impresiones Multimac, La Paz.

LUCAS, Samuel R.

- 2001 "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects". In: *The American Journal of Sociology*, Vol. 106, N° 6, May, pp. 1642-90; University of Chicago Press.

MINISTERIO DE EDUCACION DE BOLIVIA

- 2004 *La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados*. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. Artes Gráficas Sagitario. 2ª ed. La Paz.
- 2004 *La educación en Bolivia, estadísticas municipales*. Dirección de Análisis y Dirección de Comunicación Social. Impresión Bolivia 2000, La Paz.
- 2004 *La educación en Bolivia: La experiencia de la asesoría pedagógica*. Vice-ministerio de Educación escolarizada y alternativa. Design. La Paz.

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO

<http://www.ibe.unesco.org>

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO

<http://www.ilo.org>

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO.

<http://www.oecd.org/pisa>

- 2011 *Informe PISA 2009: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias*. Junio, Santillana. España.
- 2010 *Resultados PISA 2009: Resumen ejecutivo*. Informe del Programa internacional de la OECD para la evaluación de estudiantes. Trad. EDUTEKA.

PÉREZ, Beatriz; ARCE, Carlos; PAZ, Marisabel & JURADO, Erick

- 2003 *Políticas públicas educativas aplicadas en contextos urbanos y rurales*. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. Prisa Ltda. 1ª ed. La Paz.

PORTES, Alejandro & ZHOU, Min

- 1993 "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants." In: *Annals*, American Academy of Political and Social Sciences, N° 530; pp. 75-96, Sage.

RAFTERY, Adrian E. & HOUT, Michael

- 1993 "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education". In: *Sociology of Education*, Vol. 66, N° 1, January, pp. 41-62; American Sociological Association.

RED DE INDICADORES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA IBEROAMERICANA

<http://www.ricyt.edu.ar>

SANDERS, Jimmy

- 2002 "Ethnic Boundaries and Identity in Plural Societies". In: *Annual Review of Sociology*, N° 28, pp. 327-57.

SHAVIT, Yossi & BLOSSFELD, Hans-Peter

1993 *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Westview Press. Boulder. San Francisco, Oxford.

YAPU, Mario

2003 *En tiempos de Reforma Educativa: Escuelas primarias y formación docente*. En dos volúmenes. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. 1ª ed. Producciones Edobol, La Paz.

ZOIDO, Pablo

2009 “El gasto público en educación en América Latina, ¿da resultado?”. En: *Percepciones*, N° 80. Centro de Desarrollo de la OCDE. En: www.oecd.org/dev/publications/leo2009