



**Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"**  
Repositorio Institucional

# **Más cerca o más lejos del Siglo XXI**

---

---

algunos indicadores de educación comparada en  
América Latina

Año  
2016

Autor  
Montes, Marcelo

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

**CITA SUGERIDA**

Montes, M. (2016). *Más cerca o más lejos del Siglo XXI*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

V CONGRESO DE ADMINISTRACIÓN DEL CENTRO DE LA REPÚBLICA

II ENCUENTRO INTERNACIONAL DE ADMINISTRACIÓN DEL CENTRO DE LA  
REPÚBLICA

I CONGRESO DE CIENCIAS ECONÓMICAS DEL CENTRO DE LA REPÚBLICA

**“DESAFÍOS PARA LA GESTIÓN DE ORGANIZACIONES FRENTE A LAS NUEVAS  
REALIDADES DE LA SOCIEDAD”**

VILLA MARÍA - ARGENTINA - 06 y 07 DE OCTUBRE DE 2016

**MÁS CERCA O MÁS LEJOS DEL SIGLO XXI: ALGUNOS INDICADORES DE  
EDUCACIÓN COMPARADA EN AMÉRICA LATINA**

DR. MONTES MARCELO. AUTOR Y EXPOSITOR

Auspician



Adhieren



## MÁS CERCA O MÁS LEJOS DEL SIGLO XXI: ALGUNOS INDICADORES DE EDUCACIÓN COMPARADA EN AMÉRICA LATINA

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN – INDICADORES – INTEGRACIÓN REGIONAL

Entre muchas, al menos, existen *tres formas de mirar el problema educativo: la comparada, la institucional y la finalista.*

*Comparativamente, preocupan los datos duros: las estadísticas, los rankings, las evaluaciones.* En los últimos veinte años, mucho se ha escrito y discutido acerca de los sistemas educativos comparados a nivel mundial, sus resultados en materia de eficacia, eficiencia y equidad, su grado de accesibilidad e inclusión, cobertura, retención, etc.

*Esta genuina preocupación por indicadores o estándares o estadísticas educativas, tiene relación con el virtual despegue de la zona geopolítica y económica más dinámica del mundo, el Sudeste Asiático, el cual ha adquirido ventajas sustanciales en su inversión y rendimiento de capital humano, respecto a otras regiones y países desarrollados.*

Sin desconocer la relevancia de estas mediciones, y su impacto explicativo en torno al desempeño macroeconómico y social de los Estados evaluables, resulta claro que hay patrones cualitativos que también merecen ponerse bajo la lupa, a los fines de interpretar correlaciones útiles.

*Allí sí adquiere relevancia el plano institucional. La continuidad o discontinuidad de las políticas educativas, las cosmovisiones de la elite dirigente de un país respecto al rol de la educación en dicha sociedad y la socialización de quienes están al frente de las carteras educativas, pero también la estructura de incentivos o reglas de juego que operan sobre los actores educativos (maestros, profesores, padres, etc.), son factores adicionales que juegan a la hora de evaluar los resultados de un sistema educativo.*

Importa entonces efectuar este análisis completo, ubicándolo en nuestra zona de influencia latinoamericana. En efecto, cabe interrogarnos acerca de cuál es el panorama educativo de nuestro continente: cuán rezagado o cercano se halla de

los excelentes números asiáticos o europeos septentrionales (por ejemplo, Finlandia).

Ahora bien, no nos anima sólo una curiosidad comparativa o meramente apegada a cuestiones de desarrollo económico y social, a sabiendas de que allí, la educación es un factor decisivo y explicativo. *El problema educativo importa sobre todo en términos de finalidades u objetivos.* Pero no sólo importan los fines domésticos de todo sistema educativo: cuan equitativo o inclusivo o eficiente es tal o cual, hacia su interior estatal, fronteras hacia dentro, sino también hacia fuera, máxime si se considera fronteras hacia afuera.

Por ejemplo, nos preocupa sobremanera el escaso resultado integracionista latinoamericano, a pesar de la enorme variedad de acuerdos, instituciones y hasta organismos creados y vigentes a lo largo de las décadas, con escaso o nulo impacto en materia de integración. Entonces, podemos preguntarnos si la educación aquí también juega o no, un papel gravitante y en qué medida, puede alcanzarlo.

### La educación latinoamericana y la integración de la región

América Latina está putativamente unida por la lengua, la historia y la cultura además de la geografía, por lo que cabría esperar siempre por una acción internacional coherente. Hoy, sin embargo, América Latina no está en condiciones de adquirir un número de teléfono común que hace décadas y menos aún, si se incluye al Caribe, como parte de la región (Malamud, 2012 :221)<sup>1</sup>.

Porque la educación también puede ser concebida como una herramienta estratégica para el logro de los objetivos del proceso de integración latinoamericano, pues podría constituir una vía coherente y expeditiva a través de la cual sea posible la eliminación progresiva de las barreras culturales que separan nuestras naciones, haciendo especial hincapié en sus puntos de unión.

Para que ello sea posible, se hace necesario armonizar los sistemas educativos de los países de América Latina, con especial atención a los contenidos históricos,

---

<sup>1</sup> En relación a Europa y su falta de unidad como interlocutora, el inefable Henry Kissinger solía preguntar a qué número de teléfono debía discar si pretendía hablar con "Europa". Este ejemplo, bien podría aplicarse a la América Latina actual.

dadas las diferencias y rivalidades que parecieran haber sido enfatizadas y alentadas a lo largo del tiempo por las historiografías oficiales de cada uno de estos países.

En tal sentido, por ejemplo, se pueden citar casos específicos como el de Argentina y Venezuela, naciones que se han disputado el liderazgo en la independencia latinoamericana; o de Argentina y Brasil, donde existen sentimientos de mutua xenofobia auspiciados por la historia de ambos países (Morales García, 2015).

Aunque existe consenso sobre la importancia de la creación de valores, sistemas de creencias y simbologías comunes en todos los pueblos de América Latina, (2000), sin que ello implique el desconocimiento de su diversidad cultural, lo cierto es que aún no hemos sido capaces de construir una “cultura de la integración latinoamericana” (Morales García, 2015).

Apenas se habla o escribe con este tipo de expresiones, se piensa de inmediato en la llamada “identidad latinoamericana” –y hasta “civilización latinoamericana”, en términos de Huntington, a partir de los rasgos comunes de lengua española, religión mayoritariamente católica y conquista militar y evangelización hispánicas. Sin embargo, nadie aquí habla de homogeneidad cultural y mucho menos de uniformidad ideológica, doctrinaria, en torno a contenidos “latinoamericanistas”, típicamente populistas de “Patria Grande”, como los exagerados en tiempos de los Lula, los Kirchner, los Chávez, los Mujica, los Morales, los Ortega y hasta los mismos Correa.

En un plano mucho menos ambicioso –y realista-, sí podemos pensar en términos de valores y creencias compartidas, aunque no forzados ni cerrados, autárquicos, xenófobos ni tampoco esencialistas o inmutables, a la manera de aquéllos. Dichos valores y creencias comunes se reflexionan apenas –pero no por ello, menos relevantes-, como sinónimos de “fantasías de completitud”, como ideas a ser proyectadas y alcanzables, al mismo nivel de la “europeidad”, identidad clave para “construir” la siempre admirada Unión Europea. Si se quiere, se trata de una meta u objetivo o punto de llegada colectiva, que tiene una dimensión

inspiracional o motivacional insuficiente pero muy necesaria, para cualquier esfuerzo integrador con aspiración de éxito.

No se trata entonces de promover la homogeneización cultural del subcontinente, sino la necesidad de comprender a América Latina a través de una visión regional, que se explique a sí misma en cuanto a unidad y pluralidad (Samper, 2002).

Si nos conocemos más y mejor, seguramente valoraremos mucho más, integrarnos. Si permanecemos aferrados a los intereses de nuestros Estados-nación, tratando de sacar ventajas (inútiles y absurdas), cualquier prédica sobre la integración será sólo eso. Así, la educación puede convertirse en la amalgama necesaria de cualquier esfuerzo integracionista.

#### La verdad de los indicadores comparados

*Todos los países latinoamericanos que son parte de un nuevo estudio de la OCDE sobre datos de 64 países participantes en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (Pruebas PISA), están muy por debajo de la media de la OCDE en rendimiento escolar<sup>2</sup>.*

Por ejemplo, Chile, Costa Rica y México son las naciones de la región que tienen menos alumnos con bajo rendimiento escolar, pero están entre las veinte con más estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo que la OCDE considera exigible a cualquier adolescente de 15 años en este siglo. Perú es el país con el mayor porcentaje de estudiantes de 15 años que no superan el promedio establecido por la OCDE tanto en lectura (60%) como en ciencia (68,5%). Además es el segundo peor situado en matemáticas (74,6%), solo por detrás de Indonesia (BBC Mundo, 2016).

---

<sup>2</sup> Hay dos modelos evaluatorios de sistemas educativos. El primer modelo son las pruebas globales del Programa Internacional de Evaluación de estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) impulsadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que mide alumnos de 15 años en el ciclo secundario en Lengua, Matemáticas y Ciencias. Se toman cada tres y se publican cada cuatro. El segundo modelo, lo integran el grupo de tres pruebas regionales: Primer, Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, PERCE (1997), SERCE (2006) y TERCE (2014) respectivamente, administradas por la oficina regional de Educación de la UNESCO que miden alumnos de primaria - tercer y sexto grado- en Lectura, Matemáticas y Ciencias; cada seis años. Si se suman ambos modelos de evaluaciones -PISA y UNESCO- allí participan 15 países de la región, incluyendo Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua Panamá Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

*En contraste, la ciudad china de Shanghái, Singapur, Hong Kong, Corea del Sur y Estonia ostentan los mejores resultados en las tres áreas estudiadas, con al menos un 85% de su alumnado por encima del promedio establecido.*

Colombia en lectura alcanza el 51% y en ciencia el 56%. En matemáticas, el 73,8% de los estudiantes se encuentra debajo del promedio de rendimiento.

Mientras, en Brasil en lectura el 50,8% de los estudiantes no superan el promedio; en ciencia el 55% y en matemáticas el 68,3%.

En Argentina, en lectura no alcanzan el mínimo establecido el 53,6%; en ciencia el 50,9% y en matemáticas el 66,5%.

Perú, Chile y Estados Unidos están entre los once países en los que la situación socioeconómica del alumno tiene más impacto en su rendimiento escolar, según el informe de la OCDE. En Perú, tercero en este índice de desigualdad, un estudiante de 15 años con bajos recursos tiene siete veces más probabilidades de mostrar bajo rendimiento escolar que otros alumnos en mejores condiciones.

En la región más desigual del planeta, de los países latinoamericanos que participaron en el informe, sólo México y Argentina superan el promedio en la relación entre situación socioeconómica y rendimiento escolar. En México, en el puesto 56 de este indicador, los alumnos con recursos más limitados tienen cerca de tres veces menos probabilidades de alcanzar el nivel mínimo establecido por la OCDE que otros de condición socioeconómica más favorable<sup>3</sup>.

Cuando en 2012 se conocieron los resultados PISA, los países latinoamericanos demostraron un estancamiento regional en PISA 2012 respecto de la última prueba del año 2003, sobre todo en comprensión lectora, sin duda la materia que plantea para la Argentina el escenario más crítico. Siguiendo la trayectoria de la Argentina -ocupó en 2012 el puesto 59 en el ranking PISA, entre 65 naciones- vemos un correlato muy estrecho con la situación económica y social del país: entre 2000 y 2006 Argentina bajó fuerte en PISA junto con la devastadora crisis social; entre 2006 y 2009 mejoró mucho, al igual que la economía; entre 2009 y

---

<sup>3</sup> La desigualdad social funciona como “la espada de Damocles” de la región. Los indicadores evidencian los contrastes. Entre el año 2000 y 2013 el PBI por habitante de América Latina creció un 30,4% y más de 50 millones de personas salieron de la pobreza, ingresando en las capas de las nuevas clases medias emergentes.

2012 hubo estancamiento, también siguiendo a la situación económica (Blanco, 2015).

En conjunto, para el año 2012 había países de la región que lograban mejores resultados en las pruebas que Argentina. Costa Rica y Chile son los más altos, México y Uruguay vienen después. Argentina está en el bloque de Brasil y Colombia y Perú viene un poquito más abajo.

Analizando la última década los casos más impactantes de incremento en su calidad educativa son el de Perú, Brasil y Chile. El único país que bajó en todas las pruebas 2012 es Uruguay. Así se pueden establecer de alguna manera tres bloques que han logrado de mayor a menor calidad educativa en los PISA entre el año 2000 y el año 2012 (teniendo en cuenta que Argentina ni Chile participaron en 2003 y Costa Rica recién en 2012): el primer bloque integrado por Chile y Costa Rica; el segundo por México y Uruguay y el tercero por Argentina, Brasil y Colombia (Blanco, 2015).

Entre el año 2000 y el 2006 Argentina es el país de la región que más descendió en el mundo en capacidad lectora. En contrapartida, Chile fue el país que más ascendió. Los argentinos tenemos un problema grande en matemática. De acuerdo a los resultados de PISA 2012, dos tercios de los alumnos de 15 años están en el nivel 1 de esta asignatura, de lo cual se deriva que un 66 % no pueda resolver un ejercicio de aritmética (Blanco, 2015).

Observando en detalle el funcionamiento “micro” –hacia adentro- del sistema educativo, mientras el año escolar tiene 243 días en Japón, 220 en Corea del Sur, 216 en Israel, 200 en Holanda y Tailandia, 180 en Estados Unidos, en los países latinoamericanos, es de tan sólo 160 días y en los sectores rurales, alcanza apenas 130 días. En Ecuador, el país de una profunda reforma educativa, bajo Rafael Correa, a partir del año 2011 se incrementó a 210 días.

Respecto a la jornada educativa, los niños chinos y los de Singapur estudian de 12 a 14 horas al día en el horario regular y luego, asisten a centros de tutoría privados; los niños de Latinoamérica no llegan a estos parámetros y particularmente, los ecuatorianos apenas dedican a la educación, 6 horas diarias.



De todos modos, más que el tiempo total pasado o la estancia mayor o menor de un niño en el colegio, se torna decisivo la forma en que se distribuye ese tiempo a lo largo del año. *Las escuelas asiáticas, los fines de semana y las vacaciones son más cortas que en el resto del mundo, distribuyéndose entonces el tiempo de instrucción más equitativamente a lo largo de los doce meses. Prima allí el concepto de aprendizaje permanente.* También cabe destacar que durante las vacaciones, las escuelas siguen abiertas y los maestros están a disposición del alumnado, pudiendo generar tareas para los niños e iniciar proyectos especiales (Stevenson, Stigler, 1999 :310).

### La verdad institucionalista

A menudo, se tiende a pensar la educación en términos de presupuesto, de equipamiento escolar, de infraestructura. Si se destina mayor presupuesto estatal rubro educativo, seguramente, el rendimiento será mejor. Si los niños y adolescentes cuentan con espacios áulicos más y mejor climatizados, con comodidad para el desempeño de los docentes, con buenos equipos de multimedia y pizarra electrónica, se garantizarán mejores resultados académicos. Si se construyen buenos y muchos edificios escolares, con consistencia arquitectónica, con aulas de tamaño óptimo, acordes a las cohortes que se reciban, muy probablemente, se alcancen los objetivos que se plantea todo Ministerio de Educación.

Sin embargo, nuevamente, le evidencia empírica no demuestra eso. Las escuelas norteamericanas están mucho mejor provistas en materia de equipamiento e infraestructura que las asiáticas, con presupuestos más holgadas y mayores pagos salariales a docentes y no obstante todo ello, los rendimientos de los alumnos asiáticos superan largamente a los del “gran país del Norte”. Incluso en los años cincuenta a setenta, las aulas asiáticas estaban abarrotadas de niños y en lugares como Taipei, Seúl o la propia Hong Kong, era muy habitual que el ruido típico de la congestión vehicular de la vida urbana se mezclara con el sonido ambiente de propias unidades educativas. Incluso en las escuelas asiáticas más grandes, el personal administrativo es reducido: hay pocos porteros y personal de

servicio; uno rara vez se encuentra con profesores de educación especial; y las escuelas tampoco cuentan con profesores auxiliares, psicólogos, orientadores ni trabajadores sociales (Stevenson, Stigler, 1999 :299-300).

América Latina misma ha hecho un esfuerzo presupuestario mayúsculo en las últimas décadas. Tanto los gobiernos más conservadores como los populistas y los del llamado “giro a la izquierda” de tiempos recientes, se han esmerado por elevar el presupuesto educativo al 6 o 7 % del PBI de sus respectivos países, también han invertido compras de computadoras, notebooks, equipos de multimedia y obviamente, en tizas, pizarrones, incluyendo electrónicos, etc., pero los resultados siguen siendo magros.

Todos los países excepto Perú, extendieron los años de obligatoriedad escolar desde el nivel inicial hasta el secundario. En promedio se pasó de 10 a 13 años de escolaridad obligatoria entre 2000 y 2015. Además, nuevas leyes de educación han mejorado la accesibilidad a la educación y amplificaron derechos acorde a los tiempos.

La inercia se impone y siguen siendo Uruguay, Costa Rica, Cuba (a expensas de su igualitarismo extremo y su sobregasto educativo) y hasta Chile (con el enorme sacrificio crediticio de los padres), los que siguen destacándose por encima del resto de los países, como hace ya cuatro décadas. Ninguno de ellos, sin embargo, alcanzan rendimientos o resultados ni siquiera semejantes a los asiáticos. Latinoamérica exporta migrantes a diario, pero no del estilo “*brain drain*” (fuga de cerebros) como India, Singapur o Malasia, sino trabajadores con escasísima o nula calificación, más aptos para la fabricación poco sofisticada, manual o la construcción.

En realidad, la motivación y gran vocación de los docentes son los factores que juegan decisivamente. Entonces, al observar las normas que operan sobre ellos, comprobamos que lejos de alentar y estimularlos a ser cada vez mejores y comprometerse colectivamente no sólo con el rendimiento global y en notas de los niños y adolescentes, sino sobre todo, con sus talentos, creatividad, esmero y preferencias intelectuales y artísticas, lo iguala hacia abajo, al premiar

exageradamente la antigüedad en el cargo, la remuneración homogénea y al anular cualquier intento de competencia sana.

Cada país latinoamericano opera con sistemas educativos en su interior, completamente cerrados, feudales, con mecanismos de pago corporativistas, gremializados, sin estimular la entrada de maestros jóvenes y comprometidos, pero tampoco sin motivar a los más experimentados, que pasan por las aulas, sin mayor incentivo, que trabajar un año más, para acercarse así a la edad jubilatoria. Todo ese saber es dilapidado, sin ser aprovechado en toda su real dimensión, incluso en su capacidad de transmitirlo a los que ingresan a la labor docente. La burocratización del sistema es asfixiante y claramente, los recursos humanos se “enferman” más de lo habitual: existe todo un perverso y macabro régimen de licencias medicalizadas, que favorece el ausentismo. Los docentes mediocres e hiperfrustrados, canalizan su *stress* permanente, “enfermándose” a tasas siderales, generando la necesidad de reemplazantes inexpertos y sin formación previa suficiente.

Resulta claro que tanto padres como docentes tienen roles claves en los procesos educativos. Los docentes asiáticos en sus comparaciones con los norteamericanos, participan activamente con sus cursos, delegando muchas actividades en los niños. No ocurre lo mismo en el resto del mundo, donde se opta por clases magistrales, con un rol pasivo para el alumnado.

*Los docentes asiáticos están mucho más prestigiados porque no eligen la profesión preocupados por su sueldo, las vacaciones o la seguridad social, sino porque sencillamente, “les gusta trabajar con niños”.* Ese factor es decisivo para explicar el gran grado de vocación en la enseñanza que tienen los profesores chinos, japoneses, coreanos, malasios, etc. Todos son docentes, que no hacen capacitación metodológica ni pedagógica, “se forman en el terreno” y sólo estudian los contenidos disciplinares que les interesa, sin siquiera pasar por la Universidad (Stevenson, Stigler, 1999 :321).

El entorno para el docente es mucho cooperativo. Los docentes asiáticos tienen más tiempo libre en las escuelas, porque trabajan allí full time, pueden compartir sus experiencias en común, dialogando y trabajando en equipos. Poseen la ayuda

de sus propios alumnos, algunos con cualidades de líderes, para neutralizar actos de indisciplina en la propia aula. Cuentan finalmente, con plena participación y apoyo de los padres, para trabajar de manera mancomunada en la asistencia a los chicos.

### Conclusiones

Se han repasado aquí los enormes contrastes entre la educación latinoamericana y por ejemplo, la asiática. Se han detallado algunos indicadores, se los han verificado a lo largo del tiempo, sobre todo, los últimos 15 años y hasta se han descrito algunas características de los diferentes sistemas, los entornos de aprendizaje en ambas regiones, los esquemas de incentivos para la labor docente, etc.

Todo ello, con el ánimo de entender si existe un modelo educativo que nos predisponga mucho mejor a los latinoamericanos, sobre la base de valores comunes y compartidos, en aras de integrarnos como región o bloque.

La “foto” actual permite aventurar que si bien, algunos índices han mejorado muy levemente y algunos países han evolucionado mucho más que otros, la brecha con los países desarrollados es aún muy notoria. Semejante desigualdad se reproduce al interior de nuestra propia región lo cual sin dudas, está en el núcleo de las disputas y la escasa franqueza respecto a cuál es la mejor forma de integrarnos. Tanta “inflación” de organismos integradores no va en línea con una mayor posibilidad de integración.

*Existen factores como los resultados paupérrimos de nuestros sistemas educativos que pueden estar resultando decisivos a la hora de explicar por qué no ganamos en conciencia integrativa ni hallamos las mejores fórmulas institucionales para hacerlo, cuando no, la identificación de lo que nos une –para avanzar sobre ello- y lo que nos separa –para tratar de superarlo-.*

Una lectura y evaluación globales de nuestra educación en términos regionales, tal vez, pueda ser la primera opción para las elites latinoamericanas, con la finalidad de diagnosticar dónde están nuestras falencias, intentar mecanismos de reforma y/o corrección y sobre todo, evaluar a posteriori. Una buena base educativa podría

ser la variable definitoria para alcanzar umbrales de desarrollo e integración nunca alcanzados por nuestra joven región.

#### Fuentes de consulta bibliográfica

BBC Mundo (2016), Los países de América Latina “con peor rendimiento académico”, 10 de febrero.

BLANCO, Daniela (2015), La calidad de la educación latinoamericana bajo la lupa de las pruebas internacionales, en Infobae. domingo 31 de mayo.

MALAMUD, Andrés (2012), La Unión Europea, del interregionalismo con América Latina a la asociación estratégica con Brasil Revista CIDOB d’Afers Internacionals, n.º 97-98, abril, Barcelona (España), p. 219-230

MORALES GARCIA, Lucrecia (2015), El rol de la educación y la cultura en la integración latinoamericana.

SAMPER, Ernesto (2002). “América Latina: identidad, biodiversidad y globalización”. Conferencia dictada en el Simposio Internacional sobre Propiedad Intelectual y Conocimiento Tradicional: nuestra identidad, nuestro futuro, convocado por el Sultanato de Omán y la Organización Internacional de Propiedad Intelectual, 21 y 22 de enero, Muscat, (Omán).

STEVENSON, Harold W., STIGLER, James W., 1999, Por qué los escolares de Asia Oriental tienen alto rendimiento académico?, en Revista Estudios Públicos, Número 76, Centro de Estudios Públicos (CEP), Primavera, Santiago de Chile.