

Capítulo VI

Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación

DENISE VAILLANT y EDUARDO RODRÍGUEZ ZIDÁN¹

1. INTRODUCCIÓN

La expresión «calidad de la educación» es al igual que otras, una suerte de comodín en el lenguaje educativo. Se trata de un concepto con zonas de frontera difíciles de delimitar, debido a la multiplicidad de usos y significados. Es un concepto complejo y totalizante que puede aplicarse a todos los componentes que integran el campo de lo educativo, desde los espacios micro políticos que acontecen a nivel del aula de clases, hasta los estudios comparados de sistemas educativos del mundo (Bello, 1999).

Es en la década de los 90 que el concepto de calidad surge con fuerza en Latinoamérica. Uno de los primeros trabajos sobre el tema es el de Schmelkes (1992), donde se señala que la calidad educativa refiere, entre otras dimensiones, a los objetivos o funciones sociales de la educación.

Por su parte, Aguerrondo (1993) señala que el concepto de calidad de la educación es totalizante y multidimensional y que no permite ser reducido a sus efectos observables. Además, está socialmente determinado y se constituye como patrón de control de la eficiencia del sistema educativo.

¹ Universidad ORT Uruguay.

Otros autores latinoamericanos amplían el concepto de calidad, entre los cuales Casassús (1995), quien incluye en la conceptualización tres pilares principales: insumos, procesos y resultados. Según el autor, la calidad está intrínsecamente ligada al tema de la equidad y entre sus componentes básicos figuran: calidad en el diseño, calidad en los procesos y calidad de los resultados.

El concepto de "calidad de la educación" comporta pues una gran dosis de indefinición y ambigüedad. Las definiciones varían y reflejan diferentes perspectivas sobre los individuos y la sociedad. No existe una única definición de lo que es calidad y de sus diversas dimensiones.

Tal diversidad se refleja, en el contexto latinoamericano, en las declaraciones y publicaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

El presente capítulo constituye una síntesis de una revisión de la literatura realizada por los autores, en base a dos interrogantes principales:

- ¿Cuál es la conceptualización acerca de la calidad de la educación que tiene la OEI y la UNESCO para Latinoamérica en el período histórico 1990-2017?
- ¿Qué hitos se pueden identificar con relación al interés de la OEI y la UNESCO sobre la calidad de la educación en Latinoamérica?

La selección y revisión de la literatura ha sido realizada a partir de una adaptación del protocolo diseñado por Wolfswinkel, Furtmueller y Wilderom (2011). El proceso de delimitación y búsqueda de bibliografía se completó con un análisis temático y con la práctica basada en la evidencia (PBE). La PBE es particularmente pertinente para esta revisión de la literatura porque es una metodología emergente que tiene como objetivo reunir

evidencia empírica y científica que guíe futuras decisiones educativas (Cook y Cook, 2016).

Con el fin de realizar una primera exploración general y obtener una cantidad razonable pero sustantiva de documentos que reflejaran nuestra temática de interés, se optó por la delimitación temporal del estudio y se estableció los límites de la búsqueda en el periodo 1990-2017. El período seleccionado se justifica porque a partir de la década de los 90 se inicia en la región un fuerte movimiento de reformas educativas destinadas a perfeccionar y a mejorar los objetivos de la educación básica. A partir de 1990, los países de Latinoamérica comienzan a delinear políticas educativas y estrategias de acción para la mejora de la calidad educativa bajo la influencia de las recomendaciones de UNESCO establecidas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990).

Luego de haber identificado el corpus de literatura correspondiente, se realizó una evaluación inicial que consistió en analizar los resúmenes de cada publicación. Esa revisión nos permitió identificar tres dimensiones clave que, a nuestro entender, integran el concepto de calidad educativa:

- la calidad del docente,
- la calidad de los aprendizajes,
- la calidad de los recursos e infraestructura.

En el apartado que sigue presentamos los principales resultados de la revisión de la literatura en función de las cuatro dimensiones que hemos mencionado.

2. RESULTADOS

2.1. Calidad educativa: la mirada de la OEI

Las Declaraciones de Cumbres Presidenciales llevadas a cabo entre 1989 y 1994 no incluyen el concepto de calidad educativa como un tema de agenda. Luego, en la medida en que se desarrollan las reuniones iberoamericanas de ministros, aparece la calidad educativa como concepto. En diferentes documentos y declaraciones analizadas a partir de la segunda mitad de la década del 90, la temática de la calidad educativa constituye uno de los aspectos principales.

Un hito fundamental en el tema que nos ocupa lo constituye la reunión de Ministros de Educación iberoamericanos realizada en mayo del año 2008, en El Salvador (OEI, 2008). Es en ese evento que se decide impulsar el proyecto Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Uno de los principales objetivos del proyecto fue el de mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social.

Para la OEI, las dimensiones principales de la calidad de un sistema educativo son las siguientes:

[...] la eficiencia, entendida como los resultados obtenidos en relación con los recursos empleados en la educación junto con los procesos, la organización y el funcionamiento de las escuelas; la eficacia, que valora el logro de los objetivos del conjunto del sistema; la equidad, dimensión fundamental de la calidad de la educación que pone el énfasis en la consecución de buenos resultados para todos los alumnos, y el impacto de los resultados alcanzados a medio y largo plazo (OEI, 2010, p. 106).

Unos años más tarde, los Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe, integrantes de agencias de Naciones Unidas y líderes de organizaciones de la sociedad civil, elaboraron un balance y proyección de los desafíos post 2015 en la región en la instancia que lleva el nombre de la Declaración de Lima. En este encuentro se realizó una evaluación del progreso de la región hacia los objetivos y compromisos de la Educación Para Todos (UNESCO, 2015a). A partir de este encuentro, se refuerza la idea de que el mayor desafío para el continente es lograr que la agenda educativa contribuya a reducir la desigualdad y la pobreza, “a través de la provisión de una educación inclusiva de calidad, y aprendizaje a lo largo de la vida para todos/as” (OEI, 2015a, p. 6).

Otro hito histórico clave en este proceso, tiene fecha más reciente y fue realizado en Buenos Aires, Argentina (OEI, 2017a). En esta oportunidad, la Declaración final de la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe incluye, además de acuerdos y compromisos intergubernamentales, algunas valoraciones sobre las políticas educativas de las últimas décadas. En particular, los Ministros de Educación identifican a la temática de la educación de calidad como uno de los principales retos y desafíos futuros para América Latina y el Caribe. En el acuerdo 8, afirman: “la calidad de la educación en todas sus dimensiones y en todos los niveles sigue siendo la gran deuda educativa pendiente en la región (...) nos comprometemos a desarrollar políticas inclusivas con miras a la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación que incidan en todos los actores del sistema educativo” (OEI, 2017, p. 10). Al igual que otros documentos que analizaremos más adelante, en este informe se destaca el papel de los maestros como claves para la mejora (OEI, 2017, acuerdo 11).

Finalmente, un nuevo elemento o factor asociado a la mejora de la calidad educativa en las instituciones de Latinoamérica según la OEI es el referido al papel que tienen los directores de los centros educativos como un agente de cambio y mejora. La OEI se

ocupó específicamente del análisis de la temática del liderazgo escolar en la región (OEI, 2017b). Parte de la argumentación de este nuevo enfoque es la de visualizar al liderazgo educativo como promotor de la mejora de los procesos formativos. El desempeño del director, para la OEI (2017b, p.7), “debe analizarse en la perspectiva de favorecer comportamientos, actitudes y prácticas, que beneficien el funcionamiento de la escuela y la calidad de la enseñanza y del aprendizaje”. El texto releva experiencias en la región donde los directivos de las instituciones educativas son los encargados de asegurar la calidad del servicio del centro, como por ejemplo los directores escolares en Colombia, Cuba, Guatemala y Paraguay.

2.2. Calidad educativa: la mirada de la OEI

La preocupación de UNESCO por la calidad educativa no es nueva. Hace más de 20 años el Informe Delors: La educación encierra un tesoro (1996), reflexionaba acerca del vínculo entre calidad y equidad, y se formulaba la siguiente pregunta: ¿qué hacer para que las políticas educativas alcancen el objetivo de una enseñanza a la vez de calidad y equitativa? El informe considera que una “sociedad educativa” requiere una educación básica de calidad para lo cual es primordial contar con buenos docentes. Las estrategias propuestas en el informe refieren fundamentalmente a la situación social, la formación del profesorado y las condiciones de trabajo del personal docente.

El Informe Delors propone que la educación a lo largo de toda la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y aprender a ser. Esta conceptualización significó una mirada integrada y comprensiva del aprendizaje, y de una educación de calidad (Delors et al., 1996).

Más tarde, la importancia de la educación de buena calidad se reafirmó como prioridad de la UNESCO en la mesa redonda de ministros sobre la calidad de la educación que se desarrolló en París en el año 2003. La educación de buena calidad aparece como derecho humano y sustenta un enfoque basado en los derechos humanos en todas las actividades educativas (Pigozzi, 2004).

Publicaciones posteriores de la UNESCO asociadas a l concepto calidad educativa, ponen el foco en el alumno. Tal es el caso de:

- Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la educación de calidad para todos al 2015 (UNESCO, 2013a).
- La crisis mundial del aprendizaje. Por qué todos los niños merecen una educación de buena calidad (UNESCO, 2014a).
- Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2017).

Para UNESCO, la calidad debe ir más allá de asegurar el ingreso y la permanencia de los niños en las aulas; más bien, es la “combinación de condiciones para la enseñanza-aprendizaje y logros académicos de los alumnos” (UNESCO, 2013a, p. 99).

En tal sentido, ya en el Programa del Foro Mundial de Educación realizado en Incheón, República de Corea (2015c), se advertía a la comunidad internacional que “centrarse en la calidad de la educación y del aprendizaje reconoce el peligro de concentrarse en el acceso a la educación sin prestar suficiente atención a si los estudiantes aprenden o no. El hecho de que las metas de la EPT no se hayan alcanzado nos deja otra lección: “hacerlo como siempre” no llevará la educación a todos” (UNESCO, 2015c, p. 1).

Otro documento que refiere a esta temática es la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030. Este informe sugiere acciones y políticas que los países deberían impulsar para lograr una educación de calidad e incluye este aspecto como el objetivo Nero 4 (ODS 4). Aquí, se define esta meta como el hecho de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas” (UNESCO, 2016a, p. 4).

El Marco de Acción para lograr una educación de calidad expresada en el ODS 4 enumera un conjunto de estrategias y acciones para asegurar la equidad, la inclusión y la calidad en educación. Al desglosar este objetivo, establece, en la Meta 4c, que será necesario aumentar sustancialmente la oferta de profesores calificados ya que los docentes son la clave para la consecución de todas las demás metas del ODS 4 (UNESCO, 2016a, p. 13).

2.2.1. Calidad del docente

El documento de UNESCO, Educación para Transformar Vidas (2016b), aborda explícitamente al tema de la calidad docente en la meta 10 referida al aumento de la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo. Entre las opciones de estrategia se insiste en la necesidad de ofrecer a todos los docentes una educación de calidad antes de comenzar a trabajar, así como el respaldo y el desarrollo profesional continuo para asegurar las condiciones que favorezcan las políticas docentes de calidad. Esta educación de calidad para las docentes se vincula con otras tres estrategias:

- Desarrollo de un marco de calificaciones para docentes, formadores de docentes, supervisores de docentes e inspectores.

- Desarrollo e implementación de políticas de gestión de docentes inclusivas, equitativas y sensibles a las cuestiones de género que cubran reclutamiento, formación, despliegue, remuneración, desarrollo de carrera y condiciones laborales.
- Establecimiento de mecanismos para el diálogo social institucionalizado con docentes y las organizaciones que los representan, asegurando su plena participación en el desarrollo, implementación, monitoreo y evaluación de políticas de educación.

La formación docente de calidad -y en particular la preparación inicial de maestros y profesores- constituye un tópico de interés para los organismos internacionales, tal como dan cuenta las publicaciones examinadas. El documento sobre políticas docentes de UNESCO (2013b) identificó cuatro claves para fortalecer la formación inicial, vinculadas a: 1-las políticas de ingreso a la profesión (reclutando a los estudiantes del decil superior con respecto al promedio de las calificaciones), 2-las políticas curriculares (mejorando especialmente e diseño y contenido de los programas para formadores de docentes), 3-las políticas de tutorías (desarrollando programas focalizados para el apoyo a estudiantes de grupos vulnerabilizados), y 4-las políticas de evaluación docente (promoviendo nuevos sistemas de control y regulación de los programas docentes, tanto del acceso como el egreso de la profesión).

Un tópico complementario a los temas considerados refiere al impacto del uso de las tecnologías en la mejora. En este sentido, el documento de UNESCO (2016) sobre Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa, incorpora una nueva perspectiva de análisis al referirse a la necesidad de diseñar programas efectivos de uso de los recursos digitales en educación. Una de las dimensiones analizadas y de los desafíos a encarar por las políticas educativas es la escasa preparación de los docentes de América

Latina y el Caribe para el uso pedagógico de las tecnologías digitales en la formación docente (UNESCO, 2016c, p. 19).

El Informe enumera una serie de orientaciones y recomendaciones para desarrollar acciones, proyectos y programas efectivos en los sistemas educativos de la región con un doble propósito. Por un lado, advierte sobre la necesidad de evitar la descoordinación entre políticas públicas (especialmente la desconexión entre políticas TIC y políticas educativas) y por otro, atender a que el uso de tecnologías digitales verdaderamente contribuya ‘al logro de los objetivos nacionales e internacionales de calidad educativa para todas y todos (UNESCO, 2016c, p. 24).

Desde este enfoque, el debate actual acerca de las tecnologías en sí mismas, debería re enfocarse hacia los aprendizajes de los estudiantes. La UNESCO (2014a) reconoce que el rol del docente es central para renovar las prácticas educativas, promover nuevas maneras de enseñar y nuevas experiencias de aprendizaje. Uno de los argumentos desarrollados en este texto en base a evidencias y a estudios internacionales es que la “calidad docente es un factor clave para hacer la conexión entre estudiantes, los dispositivos digitales y el aprendizaje” (UNESCO, 2014a, p. 21).

2.2.2. Tecnología y calidad de los aprendizajes

La temática sobre la calidad de los aprendizajes en América Latina y el Caribe es un tópico recurrente en los documentos de los organismos analizados. El informe Recomendaciones de Política Educativa en base a TERCE (UNESCO, 2016d) concluye que en general, los sistemas educativos de la región se encuentran en una fase incipiente de desarrollo, con bajos resultados en competencias de lectura y matemática y con escasas capacidades docentes instaladas. Los países latinoamericanos aún deben encarar el desafío de diseñar políticas de formación docente para generar capacidades básicas, mejorar las prácticas docentes, aumentar el

presupuesto educativo e instalar un monitoreo transparente de los programas y las políticas educativas. Un desafío mayor es poder alinear el esfuerzo del Estado, las políticas públicas y de organizaciones civiles para que apunten hacia el mismo objetivo: aumentar el acceso a la educación mejorando simultáneamente mejorar los aprendizajes.

Se atribuye a la tecnología un lugar clave para incentivar la mejora de la calidad de los aprendizajes. Existe una acumulación de evidencias incipiente y múltiples informes de los organismos internacionales que reconocen el potencial de los recursos y dispositivos digitales para la mejora de los procesos de enseñanza, otorgando un lugar privilegiado a los entornos virtuales de aprendizaje de los estudiantes para incidir en la mejora de la calidad educativa (Galperin, 2017; Hinostroza, 2017; UNESCO, 2016e).

La realidad en el continente es compleja y a pesar del incremento sostenido de las inversiones en políticas TIC con carácter universalista (en la mayoría de los países se implementan, desde hace una década, modelos uno a uno: un dispositivo por alumno) los resultados en los aprendizajes no han variado sustantivamente. Este fenómeno es universal: existen evidencias robustas y suficiente acumulación científica que muestra una alta heterogeneidad y desigualdad en los aprendizajes que se refleja en tres niveles: entre regiones del mundo, al interior del continente y dentro de cada país (OECD, 2017; Rivas, 2015; UNESCO, 2012).

Investigaciones recientemente realizadas en la región ponen en evidencia el alto nivel de diversificación de los efectos e impactos de las TIC (Sunkel, 2015; Sunkel y Trucco, 2014; UNESCO, 2013a Vaillant, 2013), dependiendo del nivel educativo los desempeños son diferentes según las áreas del conocimiento.

A pesar de este enorme esfuerzo de inversión pública y privada, todavía falta mucho camino para recorrer y cumplir con

las expectativas y promesas iniciales depositadas en las TIC como recurso para la mejora de calidad educativa. De hecho, los informes de los organismos internacionales señalan que todavía las tecnologías no han logrado provocar cambios sustantivos en los aprendizajes (BID, 2015). Reforzando este argumento existen fuertes indicios y evidencias sólidas que muestran que “las tecnologías digitales no empujaron, forzaron, produjeron o gatillaron el gran salto educativo que esperábamos. No había relación lineal entre inversión en tecnología y cambio educativo” (UNESCO, 2016e, p. 7).

En síntesis, los sistemas educativos de la región deberán prepararse, según las propuestas de los organismos internacionales analizados, para cambiar radicalmente la forma de enseñanza y mejorar el aprendizaje de los estudiantes con equidad y calidad en un mundo cada vez más interconectado por medio de redes, pantallas y recursos digitales.

2.2.3. Calidad de los recursos e infraestructura

La UNESCO se ha ocupado de promover el debate sobre el financiamiento de la educación y el grado de correlación entre inversión y resultados académicos. Las recomendaciones de este organismo es que los países inviertan, al menos, el 6% del PIB y y/o 20% del presupuesto público total (EFA-GMR, 2014; UNESCO, 2014b). Las políticas que promueven el aumento de recursos educativos deberían ser objeto de monitoreo permanente a efectos de evaluar si cumplen con los objetivos que se proponen. Así, por ejemplo, la mejora de las capacidades docentes y las transformaciones en las prácticas para mejorar los resultados educativos, no surgen como un efecto inmediato y como consecuencia del aumento de los recursos educativos. Una investigación reciente sobre la inversión en política TIC en la región, advierte sobre los riesgos de aumentar la inversión sin

evaluar los resultados, denominando estas estrategias con la metáfora de “regar y rezar” (Rivas, 2015). En el mencionado informe de UNESCO (2014b), se alude a que en ocasiones los esfuerzos de los países para incrementar los fondos de inversión pública no tienen previamente definido un plan para medir la mejora en el sistema, tanto del punto de vista de la calidad en los aprendizajes como en la equidad educativa.

Apoyando esta última idea, los documentos aprobados en el marco de la propuesta Metas Educativas 2021 (OEI, 2010; OEI, 2016a) sostienen que es necesario no sólo invertir más, sino invertir mejor. En Latinoamérica, en promedio, el esfuerzo de la inversión pública en educación alcanzaba el 5,4% del PIB en el año 2014, escondiendo este promedio un altísimo nivel de heterogeneidad y diferencias significativas entre las políticas públicas de inversión en infraestructura de los países de la región². Para la OEI, dos herramientas son indispensables para promover el financiamiento educativo: recursos nacionales y cooperación internacional (OEI, 2016b, p. 142). La calidad del gasto y la generación de información estadística válida para realizar estudios de evaluación y seguimiento de los proyectos de inversión, son dos factores relevantes a tener en cuenta a efectos de fortalecer las capacidades de los países para investigar, monitorear y contar con mejores políticas públicas en educación (OEI, 2016b, p. 255).

En el mismo sentido, en el otro organismo internacional que nos ocupa, los documentos analizados expresan la preocupación de la UNESCO para resolver nuevos problemas y desafíos de

² Entre los 20 países que integran la OEI (incluidos España y Portugal), 10 países elevaron levemente el gasto público en educación entre 2010 y 2014, aumentando el promedio regional de 4,9% a 5,4%: Paraguay (+1,2 puntos porcentuales), Perú (+1) y más modestamente, entre 0 y 1 punto porcentual en Brasil, Argentina, Bolivia, Chile, Guatemala, Ecuador, Uruguay y Costa Rica. Cuba lidera la región con una inversión del 10,2%. En el extremo opuesto, en el entorno del 3,5%, se encuentran Guatemala y El Salvador. Véase Miradas de la OEI, 2016, Indicador F1A. Gráfico 2, p. 243.

medición en la comunidad educativa referidos a la calidad y la equidad. Por ejemplo, para resolver la distribución desigual y la ineficacia de la inversión en recursos públicos, el grupo técnico asesor sobre los indicadores post 2015 (UNESCO, 2015, p. 10) planteó la necesidad de transparentar y homogeneizar los procesos de construcción de indicadores sobre educación en cada país.

Más recientemente, (2016) UNESCO pone a disposición de la comunidad internacional, a través del Instituto de Estadística (UIS) una mega-base de datos con indicadores y estadísticas sobre educación para medir los avances educativos hacia el 2030³.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

El examen de documentos y declaraciones de OEI y UNESCO da cuenta que ambos organismos se hacen cargo de la complejidad del concepto de calidad educativa. Entienden la calidad como dimensiones que no solo se reducen a indicadores. Ambas instituciones parten de enfoques que no son excesivamente unilaterales y reduccionistas. En el caso de UNESCO, una educación de calidad, es entendida como derecho fundamental de todas las personas. UNESCO y OEI integran a la definición de calidad educativa aspectos esenciales como por ejemplo el derecho a la educación y la equidad.

El corpus de literatura revisada refiere a las diferentes dimensiones sobre el concepto de calidad de la educación en función de los diversos hitos en el diseño de las políticas educativas en Latinoamérica. En una primera etapa, la conceptualización sobre la calidad en educación se centró en los aspectos más estructurales que vinculan educación y sociedad, particularmente a través de la búsqueda de articulación entre las

³ Véase http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/single-new/news/how_to_measure_educational_advances_through_to_2030_unesco/

políticas que relacionan la calidad con la equidad educativa. Un segundo momento marca un giro, desde los objetivos de desarrollo del milenio hacia una educación para todos, donde la preocupación principal fue asegurar una educación de calidad sin exclusiones con un fuerte énfasis en el acceso a la educación para todos y para todas.

El énfasis en los años recientes subraya la mejora de la educación en la temática de la educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promueve, desde las políticas y los programas de la OEI y de la UNESCO, oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Una nueva dimensión que sobresale en los documentos más recientes de los organismos analizados es el papel relevante que se le adjudica a la inclusión de las tecnologías digitales como instrumento para promover una educación de calidad.

Finalizamos este capítulo con una mención a un texto de Aguerrondo (1993) de hace más de 25 años, que tiene enorme actualidad y proyección “...es necesario volver a creer en la educación como el campo por excelencia de la pedagogía y la didáctica y, consecuentemente, es necesario focalizar más en el aprendizaje y menos en la tecnología, focalizar más en la enseñanza y menos en la tecnología...” (p. 577).

En un mundo donde se vincula permanentemente a las tecnologías digitales con la calidad educativa, es quizás hora de que la OEI y la UNESCO, re-planteen el paradigma de la educación actual.

Los problemas que plantea la educación son analizados y debatidos casi a diario: se discute calidad educativa, acerca de tecnologías digitales, sobre los presupuestos educacionales; se interponen reclamos de carácter gremial; se debate la situación general de la infraestructura educacional...La educación es hoy el objeto de un debate tan intenso como cotidiano. Sin embargo, no siempre se formula el interrogante que está en la base y en la

esencia del hecho educativo: ¿cuál es el objetivo fundamental que debe cumplir la escuela? Dicho de otro modo: ¿para qué se educa? El promover un debate riguroso y sistemático sobre el tema, es quizás una de las tareas pendientes de los organismos internacionales en Latinoamérica.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la evaluación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Iberoamericana de Desarrollo Educativo*, 37 (116), p. 561-578.

Bello, M. E. (1999). La calidad de la educación en el discurso educativo internacional. *Acción pedagógica*, 8 (2), 46-43.

Casassús, J. (1995). *Acerca de la calidad de la educación*. Santiago: UNESCO.

Cook, B. G. y Cook, L. (2016). Leveraging Evidence-Based Practice through Partnerships Based on Practice-Based Evidence. *Learning Disabilities. A Contemporary Journal*, 14(2), 143-157.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Paris: UNESCO.

Galperín, H. (2017). *Digital Society: Gaps and Challenges for Digital Inclusion in Latin America and the Caribbean*. UNESCO, UNESCO and the Regional Bureau for Sciences in Latin America and the Caribbean, UNESCO Montevideo. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002628/262860e.pdf>

Hinojosa, E. (2017). *ICT, education and social development in Latin America and the Caribbean*. UNESCO – UNESCO and

- the Regional Bureau for Sciences in Latin America and the Caribbean. UNESCO: Montevideo.
- OECD (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Madrid: OECD/MECyD/Fundación Santillana.
- OEI (2008). *XVIII Cumbre Iberoamericana San Salvador, El Salvador. Declaración de El Salvador*. Disponible en <http://www.oei.es/historico/xviiicumbreddec.htm>
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- OEI (2016a). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2016. Avances en las metas educativas 2021*. Disponible en <http://www.oei.es/Educacion/Noticia/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2016>
- OEI (2016). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2016. Avances en las metas educativas 2021*. Disponible en <http://www.oei.es/Educacion/Noticia/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2016>
- OEI (2017a). *Educación 2030. Declaración de Buenos Aires Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, República Argentina. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>
- OEI (2017b). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Disponible en <http://www.oei.es/miradas2017/que-es-miradas>
- Pigozzi, M. J. (2004). *Quality Education and HIV/AIDS*. París, UNESCO.
- Rivas, A. (2015). *Latin America after PISA: Lessons Learned about Education in Seven Countries. Executive Summary*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura-Instituto Natura.

Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Editorial SEP.

Sunkel, G. (2015). *Young people's access to culture in the digital era in Latin America*. Disponible en <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/40875>

Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: una mirada multidimensional*. Santiago de Chile: CEPAL.

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. París: UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (2012). *Turning on mobile learning in Latin America: Illustrative initiatives*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216080e.pdf>

UNESCO (2013a). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: Ediciones UNESCO.

UNESCO (2013b). *Enfoque estratégico sobre tics en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Ediciones UNESCO.

UNESCO (2014a). *La crisis mundial del aprendizaje. Por qué todos los niños merecen una educación de buena calidad*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002238/223826s.pdf>

UNESCO (2014b). Enseñanza y aprendizaje: lograr calidad para todos. Disponible en <https://es.unesco.org/gem-report/node/259>

UNESCO (2015a). Foro Mundial sobre la Educación 2015. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233245s.pdf>

- UNESCO (2015b). *Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015*. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>
- UNESCO (2016a). *Agencia de Desarrollo Sostenible*. Disponible en <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- UNESCO (2016b). *Educación para transformar metas, opciones de estrategia e indicadores*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245278S.pdf>
- UNESCO (2016c). *Recomendaciones de políticas educativas en base TERCE. Informe de resultados*. Santiago: Unesco.
- UNESCO (2016d). *TERCE en la mira N° 2. Uso recreativo del computador: ¿Cuánto aporta al rendimiento de los estudiantes?* Santiago: UNESCO OREALC. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TERCE-en-la-Mira-2.pdf>
- UNESCO (2016e). *Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa. Una propuesta de cambio centrada en el aprendizaje para todos*. Santiago: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2017). *E2030: Education and skills for the 21st century*. Santiago: OREALC/UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Meeting-Report-Buenos-Aires-2017-E2030-LAC-ENG.pdf>
- Vaillant, D. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Uruguay*. UNESCO. Buenos Aires.
- Wolfswinkel, J., Furtmueller, E., y Wilderom, C. (2013). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. *European Journal of Information Systems*, 22(1), 45-55.