

UMA ABORDAGEM DAS TENDÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Edson Leandro Hunoff Tavares – UNISINOS
Eixo Temático: Estado e políticas públicas de educação

RESUMO

A temática sobre a qualidade da educação vem recebendo uma atenção especial nas duas últimas décadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, sendo entendida como um dos direitos humanos primordiais. Atualmente, destacam-se diversas tendências teóricas sobre o que vem a ser qualidade da educação, na América Latina, o que torna complexo e estimulante nosso intento de contribuir para o debate que visa sua definição categórica. Trabalhamos com a metodologia histórico-crítica, procurando articular texto e contexto, analisando as pesquisas e publicações da UNESCO que se constituíram em fontes para o nosso trabalho numa perspectiva dialética. Nosso objetivo principal neste artigo é o de apresentar algumas das visões teóricas sobre qualidade da educação que se destacaram nas pesquisas e publicações da UNESCO sobre a América Latina, desde a década de 1990. Nossa atual realidade histórica é marcada pela nova fase do modo de produção capitalista, caracterizada pela Globalização Neoliberal. A perspectiva educacional da UNESCO, a partir da década de 1990, evidenciou a prevalência do enfoque adotado pelo Banco Mundial, fortemente marcado entre sistema educativo e sistema de mercado. Neste trabalho, percebemos a existência de três tendências teóricas sobre qualidade da educação na América Latina. Concluimos, concordando com a idéia de que a definição teórica de qualidade da educação deva ser, prioritariamente, um problema social e político, e não somente pedagógico e técnico; o que quase inviabiliza uma categorização universal ou consensual da mesma.

Palavras-chave: Qualidade da Educação. Tendências Teóricas. América Latina.

1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA ATUAL REALIDADE HISTÓRICA E EDUCACIONAL

Estamos vivendo numa nova fase do modo de produção capitalista mundial. “A globalização caracteriza o atual período de evolução do sistema capitalista [...] com manifestações na economia, na política, nas atividades culturais e nos comportamentos sociais [...] tem sua base material na terceira revolução tecnológica” (GORENDER, 1995, p. 45), iniciada após a Segunda Guerra Mundial e universalizada a partir da Queda do Muro de Berlim, em 1989, e do fim da União Soviética – URSS, em 1991, e que avança com a informática, as telecomunicações, a biotecnologia, a invenção de novos materiais, etc.

“O neoliberalismo, a política desta nova fase globalizacional capitalista, foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 78). Assim, as reformas estruturais calcadas no ideário neoliberal do Estado mínimo diminuíram o atendimento aos direitos sociais e humanos, numa estratégia conjugada envolvendo desregulamentação, descentralização e privatização.

Na educação, em específico, o Banco Mundial, suplantou a UNESCO na década de 1990, fazendo parte da estratégia do “Consenso de Washington” de conduzir a educação da América Latina ao ideário neoliberal. Com isso, passou-se a defender uma educação regida pelas leis do mercado. A internacionalização de políticas educativas com a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE, iniciaram na década de 1980, mas concretizaram-se principalmente a partir dos anos 1990.

2. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: tendências teóricas na América Latina

Uma das primeiras concepções da UNESCO sobre qualidade da educação surgiu em 1972, no relatório da Comissão Internacional de Desenvolvimento da Educação de Edgar Faure, ex-ministro da educação da França, em que: A melhoria da qualidade da educação, afirmou, demandaria sistemas nos quais os princípios de desenvolvimento científico e modernização poderiam ser aprendidos de forma a respeitar os contextos socioculturais dos alunos (UNESCO, 2005, p. 30).

Essa posição se mantém até a década de 1980 quando, sob forte influência da globalização neoliberal, a posição da organização passou a sofrer alterações. No Informe Mundial Sobre La Educación, editado em 1991, a UNESCO trata da questão da avaliação da qualidade da educação, já apresentando uma aproximação significativa com as posições do Banco Mundial e a OCDE.

A idéia de “Educação Para todos” contribuiu significativamente para o debate sobre a qualidade da educação. Assim:

Não deve causar surpresa, portanto, que as declarações das duas mais recentes conferências internacionais das Nações Unidas sobre educação tenham dado alguma importância à dimensão de qualidade da educação (Quadro 1.2). A Declaração de Jomtien, em 1990 e, em especial, o Marco de Ação de Dacar, em 2000, reconheceram a qualidade da educação como um fator primordial da realização de Educação para Todos (UNESCO, 2005, p.29).

Em 1992, foi lançado o Projeto de Monitoramento Conjunto da UNESCO-UNICEF, que enfocava “o rendimento da aprendizagem na educação fundamental, tendo entre seus principais objetivos equipar os definidores e os implementadores de políticas com as ferramentas conceituais e analíticas necessárias, e com os indicadores, para monitorar a qualidade de seus programas de educação fundamental, em geral, e do rendimento da aprendizagem, em particular” (CORSETTI, 2010).

O singular trabalho de Risopátron (1991) trouxe uma grande contribuição para o debate sobre a qualidade da educação. Ao entender o conceito de qualidade como um significante e não um significado, compreendeu que o mesmo pode assumir múltiplos significados:

La calidad es un valor que requiere definir-se em cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto. Los significados que se le atribuyan a la calidad de la educación dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian (profesores o padres de familia o agencia de planificación educativa, etc.) y desde el lugar em que se hace (práctica educativa o planificación ministerial, por ejemplo). El concepto de calidad, en tanto significante, es referente de significados históricamente producidos y em esse sentido es un concepto que no puede definirse em términos esenciales ni absolutos; por tanto, tampoco es un concepto neutro. No es pensable una sola definición de calidad, dado que subyacen en ella las que se adopten acerca de sujeto, sociedad, vida y educación. Al dar supuesto el concepto de calidad y solo operar con él, este aparece como si fuera neutro y universal. Sin embargo, la definición de la calidad de la educación conlleva posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo (p. 15).

Adiante, a autora constatava a existência de distintos conceitos de qualidade subjacentes nas principais concepções curriculares que regulam as práticas educativas, que constituiriam uma das principais mediações entre as definições políticas educativas e o processo educacional em si, lugar onde a qualidade se concretiza ou não. Analisou a ideologia da eficiência social que sustenta teorias curriculares com a tecnologia educativa e a ideologia da reconstrução social que se identifica com a teoria crítica do currículo, por serem predominantes à época na América Latina e por apresentarem perspectivas teóricas opostas. Identificando a ideologia da eficiência social como predominante na conceituação da qualidade da educação, com origens no positivismo e pragmatismo. Esta ideologia, na visão da autora, refere-se à qualidade como eficiência do sistema ou processo educativo, com metas administrativas que eliminassem a subjetividade e pudessem ser objetivas e observáveis (Franklin Bobbit-1913, Tyler – 1949, Behaviorismo-Condutismo). Já, analisando a ideologia da reconstrução social, Risopátron a definiu como uma corrente crítica que entende que a

educação e sua qualidade estão cultural, social e politicamente determinadas e que centraliza o problema na demanda que os diversos setores, em especial os locais, fazem da educação.

Em 1996, o Relatório de Jacques Delors, ao considerar a educação ao longo da vida baseada nos quatro pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser”, forneceu uma visão integrada e abrangente daquilo que constituiria uma qualidade da educação. Posteriormente:

A prioridade da educação de boa qualidade foi reafirmada em 2003, “a UNESCO promove a educação de boa qualidade como um direito humano, e apóia uma abordagem baseada em direitos para todas atividades educacionais” (PIGOZZI, 2004 apud UNESCO, 2005, p. 30).

No prefácio do Relatório de 2005, Koïchiro Matsuura, então Diretor Geral da UNESCO, defende que, apesar de haver muita discussão sobre sua definição, “a qualidade [da educação] deve ser analisada à luz da definição de cada sociedade sobre o objetivo da educação”. E ao definir qualidade, diz:

[...] dois princípios caracterizam grande parte das tentativas de definir qualidade em educação. O primeiro identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Conseqüentemente, o sucesso dos sistemas em realizar este objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no provimento do desenvolvimento criativo e emocional. É mais difícil avaliar e comparar a realização desses objetivos entre os países [...].

Tomando por base o relatório de 2005, ainda destacam-se três princípios consensuais sobre qualidade da educação: necessidade de relevância, equidade de acessos e resultados, e a observância adequada aos direitos individuais.

O Relatório de 2005 ainda distingue, na qualidade da educação, os resultados e os processos educacionais que a ela conduzem, diferenciando abordagens baseadas em critérios absolutos, como em resultados particulares que buscam medir o desempenho dos alunos e classificar as instituições educacionais de acordo com esta medição, numa padronização fixa; de outras, relativistas que enfatizam percepções, experiências e necessidades das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem. Exemplificam numa analogia com uma atividade de negócios, em que o conceito é orientado para o cliente.

Sobre o documento da OREALC/UNESCO, de 2007, “Educação de Qualidade Para Todos: um assunto de direitos humanos” (2008), encontramos na introdução das “Reflexiones

en torno a la evaluación de la calidad educativa em América Latina y el Caribe” (UNESCO/OREALC, 2008) uma exposição de conceitos teóricos sobre educação e qualidade da educação, que são importantes para o desenvolvimento do nosso trabalho:

Partiendo del consenso de que “la educación es un derecho humano fundamental y un bien público irrenunciable”³, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) propone una primera aproximación de lo que es calidad de la educación. La concibe como un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura. [...] La educación es, por tanto, un proceso permanente que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la experiencia y la incorporación plena de los valores, afectos y de sus potencialidades, tanto individuales como sociales. Así, tiene un valor en sí misma y no únicamente como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social. La misión de la educación es el desarrollo integral de ciudadanos que también sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática, más que la formación de sujetos capaces de integrarse y ‘funcionar adecuadamente’ en ella. Sobre esta base, la OREALC/UNESCO Santiago plantea un concepto de calidad de la educación conformado por cinco dimensiones esenciales y estrechamente imbricadas, al punto que la ausencia de alguna implicaría una concepción equivocada de la calidad de la educación dentro de un enfoque de derechos humanos⁴. Estas cinco dimensiones son equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. Conocerlas e incorporarlas es lo que permitirá abordar de una manera más acertada la evaluación de la misma (UNESCO/OREALC, 2008, p. 6-7).

Os trabalhos contidos em “Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa em América Latina y el Caribe” (2008) são de grande riqueza para nossa tarefa de exposição das tendências teóricas sobre educação de qualidade na América Latina.

Sergio Martinic, da Pontifícia Universidade Católica do Chile, alerta no início do seu artigo “Información, participación y enfoque de derechos” que frente aos desafios atuais dos sistemas de educação não podemos reduzir sua evolução a uma simples medição, nem mesmo a uma tarefa do professor em sala de aula que qualifica de forma solitária o desempenho dos alunos. Constata também que a teoria predominante nas avaliações das evoluções da qualidade da educação ainda é o positivismo:

El paradigma que ha predominado en las evaluaciones está inspirado en el positivismo: la evaluación mide el cumplimiento de objetivos y el estudio, por excelencia, es el experimental. Desde el punto de vista teórico, los resultados de las políticas quedan explicados, en gran parte, por los factores de contexto; y el aprendizaje de los estudiantes, por variables que responden al conductismo (UNESCO/OREALC, 2008, p.25).

Martinic defende a mudança de um paradigma positivista (condutivista) externo às escolas para um baseado na realidade interna das escolas, o construtivista. Sobre a definição

de qualidade, salienta que não é um conceito único, pois dependerá do ponto-de-vista teórico utilizado.

Margarida Poggi em “Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina” inicialmente busca algumas definições sobre qualidade da educação:

En primer lugar, es importante tener presente la definición de calidad propuesta por OREALC/UNESCO Santiago: “La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos” (UNESCO/OREALC, 2008, p.37)

E adiante esclarece que:

Tanto la reducción de la calidad a una perspectiva exclusivamente eficientista como la concepción restringida de la relevancia están vinculadas con dos cuestiones centrales sobre las que alerta el documento citado de la OREALC/UNESCO Santiago, en relación con el hecho de definir la calidad de la educación solamente por los resultados de aprendizaje en determinadas áreas. Como ya fue mencionado anteriormente, surge el riesgo del reduccionismo instrumental, que supone entender la calidad sólo a partir de aquellos aspectos mensurables mediante pruebas estandarizadas. La principal consecuencia de este sesgo es el olvido o desprecio de aprendizajes de vital importancia, que difícilmente pueden evaluarse con estas herramientas. (UNESCO/OREALC, 2008, p. 39).

Guadalupe Ruiz Cuéllar em “Reflexiones desde la experiencia mexicana em evaluación educativa” é taxativa ao dizer que se desejamos medir, primeiro temos que entender o que é qualidade da educação. Já, sobre os Sistemas nacionais de medição da aprendizagem dos alunos em larga escala, destaca o seguinte trabalho:

El Comité Gestor del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (Ravela, 2008) ofrece un conjunto de recomendaciones para la renovación, actualización o diseño de los sistemas de evaluación educativa ahí donde no existen aún. [...] “no todos los objetos valiosos de la educación están incluidos en una evaluación estandarizada. Hay una gran cantidad de saberes, actitudes, valores y aprendizajes relevantes que no pueden –por la dificultad para realizar una medición– o no deben – porque son propios de cada entorno local y, por tanto, no son exigibles a todos los estudiantes en una evaluación nacional– formar parte de una evaluación estandarizada. Lo anterior implica que no puede reducirse la ‘calidad educativa’ a los resultados de las pruebas, y que una evaluación estandarizada aporta información fundamental sobre la ‘calidad educativa’, pero no es un indicador completo de la misma” (UNESCO/OREALC, 2008, p.54).

Hector Valdes, desde o nosso horizonte teórico, desenvolve o melhor trabalho filosófico e metodológico sobre a qualidade da educação em “Hacia una evaluación del

desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano: o caso de Cuba”. Começa definindo que os seres humanos têm três dimensões: corporal, racional e emocional. Então, uma boa educação deve desenvolver harmoniosa e integralmente estas dimensões; e um bom sistema de evolução da qualidade da educação deveria ter este enfoque holístico. Identificando qual destas dimensões está sendo afetada e por quê? Para o educador cubano “La calidad de la educación es prioritariamente un problema social y político –y no solo pedagógico y técnico– por lo que resulta improbable encontrar una definición universalmente consensuada” (UNESCO/OREALC, 2008, p. 71). Adiante, relata a existência de três tendências teóricas sobre o conceito de qualidade da educação:

Un análisis minucioso de la literatura disponible en Cuba, y en otros diez países latinoamericanos, acerca del tratamiento dado al concepto de calidad de la educación, nos lleva a la conclusión de que, en general, existen tres tendencias claramente diferenciadas al abordarlo: una procura discutirlo y definirlo en forma constitutiva o conceptual; es decir, definirlo teóricamente. La segunda trata de definirlo operacionalmente, por medio de un conjunto de indicadores; y la tercera elude definirlo (UNESCO/OREALC, 2008, p. 71-72).

Para Valdes, definir qualidade como um adjetivo da educação consiste num erro no sentido filosófico (tendo como premissa que todos os objetos têm uma qualidade); pois admite-se que possa existir uma outra educação sem qualidade, o que é filosoficamente impossível. Por outro lado, a educação pode ter maior ou menor quantidade, na medida em que se aproximem mais ou menos dos paradigmas filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos que imperem numa sociedade histórico-concreta.

A primeira tendência é a que almeja uma definição teórica do conceito de qualidade da educação. Nela, existem subtendências, a principal é a de definições centradas no processo versus centradas no produto, e que a maior parte das suas definições relaciona qualidade com os resultados. Ele discorda desta ideia: “Nosotros entendemos la calidad de la educación como tendencia, como trayectoria, como proceso de construcción continuo y como perfeccionamiento eterno de los productos” (UNESCO/OREALC, 2008, p. 73). Noutra subtendência, encontramos aqueles que centram definições de qualidade da educação num dos elementos do processo de ensino-aprendizagem como: currículo, aluno, professores, escolas, entre outros. Apesar de reconhecer como elementos vitais (essenciais): escola e currículo; defende uma visão mais holística dos elementos como um todo.

A segunda tendência encontra abrigo na definição utilizada pela Unesco, por ser de forma operacional por meio de indicadores como: relevância, equidade, eficácia, eficiência e

pertinência. Novamente, ao realçar a educação como de qualidade, abre mão da filosofia e de uma coerência entre teoria e prática. Sem uma precedência teórica, quando poderemos dizer que uma aprendizagem é relevante?

A terceira tendência remete justamente a uma ambigüidade na sua definição teórica, tida como a sua riqueza. Desta forma, de uma perspectiva filosófica, inviabilizaria o seu conhecimento rumo à sua essência através de operações lógicas do pensamento como: definir, caracterizar, exemplificar, dividir, limitar e generalizar.

Após expor as tendências sobre qualidade da educação na América Latina, o autor, então, segue para uma definição de qualidade da educação em Cuba:

Calidad de la educación se refiere a las características del contexto, insumos, procesos y resultados de la formación del ser humano. Está condicionada histórica y socialmente y toma una expresión concreta a partir del ideario filosófico, pedagógico, sociológico y psicológico imperante em una sociedad determinada. Es medida por la distancia existente entre la norma (el ideario) y el dato (lo que ocurre realmente en la práctica educativa). Ese ideario se concreta en el fin y los objetivos de la educación (UNESCO/OREALC , 2008, p. 76).

A educação cubana se sustenta filosoficamente no marxismo conjugado nacionalmente com o ideário de Martí; e na psicologia histórico-cultural de Vygotsky e desenvolvida pela psicologia soviética, essencialmente humanista na ontologia marxista. A partir daí, destaca os critérios operacionais da avaliação da qualidade da educação cubana: caráter universal da educação como direito de todos os seres humanos; necessária unidade entre ensino e educação; e necessária integração de variáveis: contexto, insumo, processo e produto. Para julgar a qualidade da educação, defende que precisamos de índices quantitativos e qualitativos e modelos de análises lineares e não-lineares.

Finalizando seu trabalho, o autor cubano salienta que os sistemas de medição têm alcançado um alto desenvolvimento no sentido de quantificar os resultados cognitivos dos alunos. Porém, devemos buscar as causas de tais resultados, em primeiro lugar, na qualidade de ensino, tema ausente nos principais sistemas. Assim, o rendimento escolar ou os resultados cognitivos não podem ser o único foco das medições. Devemos buscar um enfoque mais holístico: corporal, racional e emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva educacional da UNESCO, a partir da década de 1990, evidenciou a prevalência do enfoque adotado pelo Banco Mundial, fortemente marcado entre sistema educativo e sistema de mercado. O significado mais perverso desse processo é a negação da educação como direito, já que o interesse é apenas no aspecto econômico. Neste trabalho, percebemos que existem diversas tendências teóricas sobre qualidade da educação na América Latina. A maioria delas abandona a busca de um embasamento filosófico na definição categorial de qualidade, ao não entendê-la como inerente a todos os fenômenos materiais. Como se sabe, a UNESCO e seus órgãos regionais, influenciados pelos paradigmas do positivismo, do comportamentalismo-behaviorista e da pedagogia das competências, optaram por uma definição conceitual através de uma forma operacional (de dimensões) e de indicadores de qualidade, numa espécie de metodologização científica sem precedência filosófica.

Concordamos com Valdes (2008) que alerta-nos para o fato de que a definição teórica de qualidade da educação deva ser prioritariamente, um problema social e político, e não somente pedagógico e técnico. Assim, na luta entre concepções opostas de educação: socializante versus privatizante. Podemos ter uma pequena amostra do quão complexo pode ser a definição conceitual de qualidade da educação. Porém, também nos alenta em buscar uma categorização teórica que possa inserir-se num projeto mais humanista e solidário de sociedade histórico-social concreta, como aquela construída para a qualidade da educação cubana, que tem como precedente uma visão holística do desenvolvimento dos seres humanos: corporal, racional e emocional.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CORSETTI, Berenice. Uma reflexão histórica sobre o papel da UNESCO na questão do rendimento escolar: compromisso humanitário e contradições do presente. In: **VIII Congresso Luso-Brasileiro de Educação**, São Luiz, Maranhão, 2010.

CUÉLLAR, Guadalupe Ruiz. Reflexiones desde la experiencia mexicana em evaluación educativa. In: **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Santiago/Chile: OREALC/UNESCO, 2008, p. 49-66)

GORENDER, Jacob. **Estratégias dos Estados nacionais diante do processo de globalização**. Revista de Estudos Avançados da USP, SP, n° 9 (25), 1995.

MARTINIC, Sergio. Información, participación y enfoque de derechos. In: **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Santiago/Chile: OREALC/UNESCO, 2008, p. 13-34.

POGGI, Margarida. Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la alidad educativa en América Latina. In: **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Santiago/Chile: OREALC/UNESCO, 2008, p. 35-48.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global de EPT 2005: educação para todos : o imperativo da qualidade / UNESCO**; [tradução B&C Revisão de Textos S/C Ltda.] . — São Paulo: Moderna, 2005

UNESCO. **Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos**. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) – 2007.

UNESCO. **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Santiago/Chile: OREALC/UNESCO, 2008.

UNESCO/OREALC. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2011.

ROSIPATRÓN, Verónica E. **El concepto de calidad de la educacion**. UNESCO/OREALC; Santiago/Chile, 1991.

VALDES, Hector. Hacia una evaluación del desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano: o caso de Cuba. In: **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago, Chile; septiembre, 2008, p. 67-90.