



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

¿Confirma el ERCE la ventaja académica de la educación cubana entre países de América Latina y el Caribe?

Does the ERCE confirm the academic advantage of Cuban education among Latin American and Caribbean countries?

Francisco Xavier Cernadas Ríos¹

Recibido: 21 de enero de 2024 / Aceptado: 09 de mayo de 2024

Resumen:

Tras el triunfo de la Revolución en Cuba, el Estado asume el control, financiamiento y desarrollo de una política educacional igualitaria, instaurando el principio de gratuidad de la escuela. A pesar de las difíciles condiciones económicas derivadas del bloqueo que sucesivas administraciones norteamericanas han aplicado contra Cuba, las autoridades educativas han venido implementando una estrategia multisectorial, cuyos resultados se evidencian en los dos primeros estudios del LLECE (PERCE 1997, SERCE 2006). En ellos, Cuba alcanza las puntuaciones más elevadas en las pruebas de rendimiento cognitivo y muestra un comportamiento extraordinario de los indicadores educativos asociados a la equidad y a la inclusión social. La cuarta y última edición (ERCE 2019) arroja datos igualmente positivos para Cuba, destacando especialmente entre ellos su bajo nivel de segregación escolar, comparable al de países del Norte de Europa. El presente artículo pretende dar respuesta al interrogante formulado en el título.

Palabras clave: sistema educativo, educación básica, Cuba, calidad de la educación, estudios internacionales.

¹ Español. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Investigador del Grupo de Investigación ESCULCA (Universidad de Santiago de Compostela). Correo: fucocernadas@edu.xunta.gal. Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7149-9839>.



Abstract

Following the triumph of the Revolution in Cuba, the state assumes control, financing, and development of an egalitarian educational policy, establishing the principle of school gratuity. Despite the challenging economic conditions resulting from the blockade imposed by successive U.S. administrations against Cuba, educational authorities have implemented a multisectoral strategy, the results of which are evident in the first two studies conducted by the LLECE (PERCE 1997, SERCE 2006). In these studies, Cuba attains the highest scores in cognitive performance tests and displays extraordinary behavior in educational indicators associated with equity and social inclusion. The fourth and latest edition (ERCE 2019) provides data that, while not as conclusive as the previous results, remain equally positive for Cuba, with particular emphasis on its low level of school segregation, comparable to that of Northern European countries. This article aims to provide an answer to the question posed.

Keywords: educational system, basic education, Cuba, quality of the education, international studies.

1. Introducción

Hasta la última década del pasado siglo, todos los indicadores educativos estaban referidos a la extensión de los sistemas educativos: tasas de escolarización, tasas de graduación, número de años en el sistema educativo... A partir de entonces, a raíz de las políticas neoliberales, surgieron los primeros estudios internacionales con el objetivo de establecer comparaciones entre los resultados obtenidos por estudiantes de diferentes países desarrollados. Las pruebas internacionales comparadas, consideradas evaluaciones representativas de la calidad de los respectivos sistemas educativos, son instrumentos de medición estandarizados que se aplican a los alumnos participantes en varios países simultáneamente, en grados o grupos etarios seleccionados, para recoger información sobre logros de aprendizaje conceptual y procedimental en diferentes disciplinas, principalmente en lectura, matemáticas y ciencias, y sobre los factores contextuales que se presume influyen en el logro académico de los estudiantes.

Entre estas comparaciones internacionales destacan: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes – PISA, coordinado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), y en el que participan más de 60 países; Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias – TIMSS, que involucra a más de 50 países, y Estudio Internacional de Progreso en Alfabetización Lectora – PIRLS, realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo – IEA, con sede en Bélgica; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE, red de debates virtuales sobre evaluación, que incluye a 18 países latinoamericanos, con la coordinación del trabajo a cargo de OREALC-UNESCO (Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe). También están surgiendo estudios que buscan desarrollar indicadores educativos aplicables internacionalmente: Indicadores Educativos Mundiales – WEI, coordinado por el Instituto de Estadística de la UNESCO, y Panorama de la Educación, coordinado por la OCDE.

Las razones que explican el interés despertado por estos análisis de los logros educativos de los países, puesto de relieve por el atractivo mediático que suscitan los resultados de las encuestas internacionales, son variadas: la consideración que merecen como indicador de sus reservas de “capital humano”, la creciente pretensión de reducir las brechas de rendimiento entre diferentes grupos de estudiantes, o la cada vez más demandada necesidad de rendición de cuentas (*accountability*) por parte de los gobiernos: “Frente a la imagen muy difundida del sistema educativo como una caja negra, de la que no se conoce qué sucede exactamente en su interior, se extiende la

demanda de una mayor transparencia y una rendición de cuentas coherente con los principios de la gestión democrática”².

Ahora bien, no se me escapa que la relación entre logros educativos y calidad no es necesariamente unívoca. Un ejemplo basta para demostrarlo: Alemania y Finlandia tienen muchos rasgos comunes, tales como el nivel educativo de la población, el PIB per cápita o el gasto educativo por alumno. Sin embargo, en las evaluaciones PISA, Finlandia obtiene siempre excelentes resultados, en tanto Alemania, pese a que invierte más en términos del porcentaje de gasto educativo en relación al PIB, está entre los peores³. Lo cierto es que en el ámbito educativo suele predominar una visión superficial y simplificada de calidad, en consonancia con los procedimientos que se emplean para evaluarla⁴. Más concretamente, las evaluaciones externas se centran, principalmente, en «resultados de aprendizaje» —una forma muy acotada y pobre de definir los rendimientos del sistema educativo—, tomados a partir de la medición y la cuantificación de los aprendizajes de los estudiantes⁵.

Cabe decir en este sentido que el crecientemente acusado abuso del término calidad viene caracterizado por los rasgos de “polisemia, indefinición y ambigüedad”⁶. Por parte de ciertos sectores se maneja un concepto sesgado de calidad educativa, restringido a ciertas disciplinas y estándares, que influye de forma negativa en las evaluaciones, reduciendo la calidad educativa de las escuelas a fragmentos, separados, cuantificables y comparables de conocimientos académicos⁷. Este nuevo énfasis en medir y comparar inter e intranacionalmente los resultados de la escuela no ha surgido de manera espontánea: “Ha sido más bien promovido por organizaciones internacionales como la IEA, la OCDE y el Banco Mundial. Todas estas organizaciones comparten el convencimiento explícito de que la «mejor» educación puede ser medida y que además se traduce directamente en una mayor productividad económica y social”⁸.

De otra parte, la evaluación de competencias exigiría en sentido estricto que las pruebas incluyeran algunos tipos de tareas que no es posible, al menos por el momento, llevar a cabo en un modelo estandarizado. Si bien se está avanzando mucho con la incorporación de preguntas abiertas, de respuesta construida, todavía estamos lejos de lo que un seguimiento continuado del comportamiento de un alumno por parte de un docente puede informar acerca de su nivel de competencia. Es cierto que las pruebas internacionales citadas muestran una forma de evaluar competencias en sí misma modélica, muy por encima del nivel medio de los colegios e institutos, pero esto no significa que estemos siendo capaces de realizar evaluaciones auténticas de todos los aprendizajes que remiten a las competencias básicas, aumentando con ello la invisibilidad de los conocimientos que no quedan recogidos en esas pruebas.

² Alejandro Tiana, “Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación”, en Elena Martín y Felipe Martínez Rizo, coords., *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (Madrid: OE, 2021), 21.

³ Andreas Schleicher, “Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA”, *Revista de Educación. PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos* (número extraordinario, 2006).

⁴ Héctor Monarca, “La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo”, *Perfiles Educativos*, 135 (2012).

⁵ Thomas Popkewitz, “PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2) (2013); Danielle Matheus y Alice Lopes, “Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012)”, *Educação & Realidade*, 39(2) (2014).

⁶ Alejandro Tiana, “La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión”, *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 7, n.º 22 (1999): 26.

⁷ Javier Barquín et al. “Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de PISA”, *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 12(1) (2011): 320-339; Thomas Popkewitz, “PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2) (2013).

⁸ Martin Carnoy, “Globalización y reestructuración de la educación”, *Revista de Educación*, 31 (1999): 159.

Cabe afirmar en suma que no está del todo claro que estas pruebas supongan una mejora del aprendizaje de los estudiantes: “Más bien podría estar sucediendo todo lo contrario, ya que obligan a que el currículo se centre, no solo en las materias que preferentemente son evaluadas (la Lengua y las Matemáticas) dejando al margen las demás, sino que cambian radicalmente el estilo docente, concentrándolo en el aprendizaje meramente fáctico al margen de la experimentación, el contraste de ideas o la búsqueda de fuentes alternativas de información”⁹. A este respecto, Pierre Bourdieu ofrece una conceptualización que permite pensar los sistemas de evaluación como “una base para las luchas simbólicas de producir y de imponer la visión del mundo legítima”¹⁰. En definitiva, este tipo de aproximación a la evaluación educativa, por su carácter transversal, resulta insuficiente¹¹.

A pesar de la enorme complejidad del sistema educativo, “la evaluación debe ser, en lo posible, integradora, no limitándose a los efectos o resultados de los procesos educativos, sino incorporando también la valoración de los recursos con los que éstos se realizan, de los contextos en que se sitúan, de los significados y objetivos que tienen y, en su caso, de las estructuras y procesos dinámicos que permiten la transformación de los recursos materiales y de esfuerzo humano en efectos y resultados educativos evaluables”¹². “Para evaluar al sistema educativo como tal, se necesitan indicadores de su cobertura y su eficiencia terminal y del contexto socioeconómico en que se inscribe, a partir de las estadísticas educativas y sociales. Un sistema de evaluación deberá comprender un subsistema de evaluación de alumnos, uno de evaluación de maestros, otro de evaluación de escuelas y uno de indicadores educativos”¹³.

Con todo, si bien es cierto que tal como vengo significando estas pruebas de rendimiento no están exentas de controversia, parece legítimo que, tanto a los Gobiernos como a la ciudadanía, a las familias y al profesorado les preocupe saber con cierto grado de precisión si los escolares han aprendido aquello que es exigible al finalizar determinado curso o al transitar de una etapa educativa a otra. En palabras de Diane Ravitch, una autora inicialmente defensora de este tipo de pruebas, “¿Quién podría oponerse al hecho de asegurar que los niños dominan las destrezas básicas de la lectura y de las matemáticas? ¿Quién podría oponerse a un examen anual de estas destrezas? Con seguridad, yo no. ¿No examinan, de hecho, las escuelas a sus alumnos al menos una vez al año?”¹⁴.

2. Metodología de investigación empleada

Entre las diferentes metodologías utilizadas en la investigación social y educativa debía escoger la que mejor se adecuase al abordaje del problema, es decir cual o cuales me proporcionarían el marco de referencia más apropiado para conseguir los objetivos propuestos. A este respecto, Arnal y colaboradores interpretan que la pregunta y la naturaleza del problema en estudio son las que condicionan la elección del paradigma, determinando las características de los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados¹⁵. De manera general, a la hora de

⁹ Rafael Feito Alonso, “¿Qué dice la investigación social sobre las pruebas educativas externas?”, *Revista Internacional de Sociología*, 75 (1), (2017): 9 e053. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.1.15.89>

¹⁰ Pierre Bourdieu, *Cosas dichas* (Barcelona: Gedisa, 1988), 136-137.

¹¹ Harvey Goldstein, *Multilevel models in education and social research* (London: Charles Griffin & Co: Oxford University Press, 1987); J. Douglas Willms y Stephen W. Raudenbush, “A longitudinal hierarchical linear model for estimating school effects and their stability”, *Journal of Educational Measurement*, 26(3) (1989): 209–232. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1989.tb00329.x>

¹² Bernardo Gargallo López, “Algunas consideraciones en torno a la Evaluación del Sistema Educativo y a lo que ésta comporta”, *Teoría de la Educación*, Vol. 4 (1994): 227.

¹³ Felipe Martínez Rizo, “La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo”, en Elena Martín y Felipe Martínez Rizo, coords., *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (Madrid: OEI, 2021), 34.

¹⁴ Diane Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education* (New York: Basic Books, 2010), 25.

¹⁵ Justo Arnal, Delio del Rincón y Antonio Latorre, *Investigación educativa. Fundamentos y metodología* (Barcelona: Labor, 1994).

enmarcar una investigación, las diversas corrientes de pensamiento se polarizan en dos orientaciones principales: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo.

Fundamentado en el método hipotético-deductivo, el enfoque cuantitativo, también llamado positivista, toma los métodos de las ciencias físicas y naturales como modelo del conocimiento científico. Según esta perspectiva, el objetivo de la investigación es explicar, predecir y controlar los fenómenos. Por su parte, la metodología cualitativa, basada en la fenomenología, se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales¹⁶.

En el presente trabajo, utilizo la técnica de investigación documental, una metodología de tipo cualitativo, partiendo de la recopilación y selección de información a través de la lectura de documentos, libros, revistas, normativa legal, informes y resultados de evaluaciones internacionales, entre otros. Esta revisión documental me permite identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y sus discusiones, delinear el objeto de estudio, construir premisas de partida, consolidar autores para elaborar una base teórica, hacer relaciones entre trabajos, rastrear preguntas y objetivos de investigación, establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos, categorizar experiencias, distinguir los elementos más abordados con sus esquemas observacionales y precisar ámbitos no explorados.

Me sitúo en consecuencia ante la elaboración del estado del arte en relación con el tema abordado. En esta tarea investigadora, se pueden identificar dos procesos generales: a) la búsqueda, selección, organización y disposición de fuentes de información para un tratamiento racional; b) la integración de la información a partir del análisis de los mensajes contenidos en las fuentes, que corresponde a la dimensión hermenéutica del proceso, muestra los conceptos básicos unificadores. En consecuencia, un estado del arte estudia una porción substancial de la literatura y fuentes relevantes de información en un área y desarrolla un proceso de comprensión que converge en una visión global e integradora y en una comunicación de este resultado para otros¹⁷.

3. Resultados y discusión

3.1 Contexto

Geográficamente, la República de Cuba, bañada por el océano Atlántico y el mar Caribe, es un archipiélago que comprende no solo la isla de Cuba, la mayor de las Antillas, sino también unas 1.600 islas, islotes y cayos, incluyendo la isla de la Juventud, de 2.204 km². Gracias a su forma alargada y estrecha cuenta con 5.746 kilómetros de costa. Con una superficie total de 109.884 km²¹⁸, para conectar sus extremos este y oeste hay que recorrer una distancia de 1.250 km, en tanto su anchura media es de un centenar de km, con 31 en su parte más estrecha y 192 en su parte más ancha. Administrativamente, el país se divide en 14 provincias y el municipio especial de Isla de la Juventud.

Los últimos estudios demográficos estiman la población actual en 11 millones de habitantes, de los cuales una quinta parte vive en La Habana; lo que corresponde a una densidad de 100 habitantes/km². Se estima en más de un millón el número de cubanos que a partir de 1960 se exiliaron en Miami (Florida), convirtiéndola en la segunda ciudad cubana del mundo después de La

¹⁶ M^a José Albert Gómez, *La Investigación Educativa: Claves Teóricas* (Madrid: Mc Graw-Hill, 2006), 146.

¹⁷ Olga Lucía Londoño Palacio, Luis F. Maldonado Granados y Liccy C. Calderón, *Guía para construir estados del arte* (Bogotá: ICONK, 2016), 5.

¹⁸ A los escolares se les enseña que la superficie del país es de 111.111 km², ya que esta cifra resulta más fácil de recordar.

Habana. Cuba presenta actualmente las características demográficas de un país desarrollado, a diferencia de otras islas de las Antillas y de algunos países de América Latina; posee una mortalidad infantil relativamente baja (0,4 por 1.000 en 2019), una elevada esperanza de vida (79 años) - la segunda mayor del continente, superando incluso la de EE UU y únicamente por detrás de Chile- y una tasa de fecundidad en descenso (1,5 niños por cada mujer). En la isla, que ya es el país más envejecido de América Latina y el Caribe, dos de cada diez cubanos (21,9 %) tienen al menos 60 años de edad¹⁹.

La Educación ha constituido, desde sus inicios, una prioridad para la Revolución Cubana, que llevó al poder “un gobierno comprometido con la alfabetización para todos los adultos y la implantación de un sistema educativo de elevada calidad”²⁰. Las condiciones de la situación de partida en que se encontraba el país en el momento del triunfo de la revolución, 1 de enero de 1959, resultaban harto precarias. Existían por entonces en Cuba medio millón de analfabetos, más de un millón de semi-analfabetos y, paradójicamente 10.000 maestros sin trabajo, casi la mitad de los existentes²¹. Y es que, en la *etapa prerrevolucionaria*, el sistema educativo cubano presentaba los rasgos típicos de los países atrasados económicamente, “los hijos de familias de ingresos medios y altos tenían acceso a centros docentes privados, mientras la mitad de los niños en edad escolar no asistía a la escuela primaria; la tasa de analfabetismo ascendía al 22,3% (entre las edades de 10 a 49 años)”²².

Tras la llegada al poder de la Revolución, las escuelas pasan a manos del Estado, quien asume el control, financiamiento y desarrollo de una política educacional igualitaria, que garantiza a todos libre acceso a la educación mediante la instauración del principio de gratuidad escolar.

La Constitución de la República de Cuba, en el artículo 73, establece que:

“La educación es un derecho de todas las personas y responsabilidad del Estado, que garantiza servicios de educación gratuitos, asequibles y de calidad para la formación integral, desde la primera infancia hasta la enseñanza universitaria de posgrado”.²³

La educación dejó de ser un privilegio minoritario, sucediéndose un profundo proceso de transformación, ampliación y perfeccionamiento paulatino del sistema educativo, con un triple objetivo: la alfabetización de toda la población, el establecimiento de un sistema educativo que sirviera al desarrollo económico-social del país y todo ello a condición de que la educación y la instrucción nacional tenían que alcanzar altos niveles de calidad²⁴. Para ello “se realizó una reforma integral de la enseñanza, se emprendió una campaña de alfabetización masiva; se abrieron miles de aulas de primaria en todo el país; se concibieron y desarrollaron planes emergentes de Formación de Maestros; se organizó la Superación Obrera para los adultos subescolarizados; se inició la Formación de Instructores de Arte y Promotores Culturales; se puso en marcha el Plan Nacional de Becas; se crearon los Institutos de Superación Educativa para la calificación y recalificación de maestros; se construyeron instituciones pedagógicas especializadas en el cuidado y educación de los niños desde sus primeros meses de vida hasta su etapa escolar; se impulsó la Educación Técnica y Profesional; se realizaron importantes transformaciones en la enseñanza media superior y universitaria; etc.”²⁵.

¹⁹ Oficina Nacional de Estadística e Información. *República de Cuba, Anuario Estadístico de Cuba 2022* (La Habana, 2023).

²⁰ Martín Carnoy, *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* (México: Fondo de Cultura Económica, 2015), 48.

²¹ Paul A. Torres Fernández, *El «arma secreta» de la educación cubana en los estudios internacionales de evaluación educativa* (Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2011).

²² Oneida Álvarez Figueroa, “El sistema educativo cubano en los noventa”, *Papers*. 52 (1997): 119.

²³ Constitución de la República de Cuba (2019). Artículo 73.

²⁴ Armando Hart Dávalos, “Fundamentos y principios de la educación cubana”, *Revista de Educación*. N° 330 (2003).

²⁵ Álvarez Figueroa, “El sistema educativo cubano”, 119-120.

En el marco del actual sistema educacional cubano, “la combinación del estudio y el trabajo -variante fundamental del principio de vincular la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción-, tiene profundas raíces teóricas en lo más avanzado de la pedagogía mundial contemporánea y en las concepciones de José Martí sobre la educación, quien resumió y enriqueció lo más progresista del ideario pedagógico cubano”²⁶.

3.2. La Educación Primaria en Cuba

La estructura de la enseñanza en Cuba está organizada de acuerdo con el modelo europeo: educación infantil, pre-escolar, primaria, secundaria, preuniversitaria y superior. Se compone de instituciones específicas para cada uno de los niveles y franjas de edad correspondientes: círculo infantil (cero a cuatro años de edad); preescolar (cinco años), escuela primaria (seis a once años); secundaria básica (doce a quince años); preuniversitaria, escuela de oficios, secundaria *obrero-campesina* e instituto politécnico (quince a diecisiete años); universidades, centros universitarios e institutos superiores.

En la educación primaria, los niños ingresan a los 6 años y permanecen hasta los 11 años, subdividiéndose los seis años de duración de estos estudios en dos ciclos: *preparatorio* (primer a cuarto grados) y *culminatorio* (quinto y sexto grados). En el primer ciclo, se imparten conocimientos esenciales de las materias instrumentales, lengua española y matemáticas, encargadas de dotar a los niños y las niñas de las habilidades indispensables para el aprendizaje. Reciben además nociones elementales relacionadas con la naturaleza y la sociedad y realizan actividades de educación física, laboral y estética. El segundo ciclo da continuidad al desarrollo de las habilidades iniciadas en el primero e incorpora el estudio de nuevas asignaturas como la historia de Cuba, geografía de Cuba, ciencias naturales y educación cívica. Además, se fortalecen las actividades de educación patriótica, física, laboral y estética que contribuyen a la formación integral de los alumnos.

3.3. Principales logros del sistema educativo cubano

A pesar de las difíciles condiciones económicas y el recrudecimiento del bloqueo que sucesivas administraciones norteamericanas han aplicado contra Cuba, las autoridades educativas han venido implementando una estrategia multisectorial, cuyos resultados se evidencian en los indicadores que hoy presenta el país: elevada tasa de ingreso, baja proporción de alumnos repetidores, reducida deserción escolar, excelentes índices de promoción por grado y en el nivel, elevadas tasas de supervivencia hasta el quinto y el último, altos niveles de continuidad de estudios de los graduados de sexto y noveno grados, el mejoramiento de la retención escolar o la sensible disminución de la deserción escolar, entre otros.

Desde un punto de vista comparativo, tomaré en consideración los resultados de tres de los cuatro estudios evaluativos llevados a cabo por el *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación (LLECE)*²⁷ hasta el momento: PERCE, SERCE, TERCE y ERCE; no en vano las comparaciones internacionales permiten en la actualidad contrastar directa y regularmente la calidad de los resultados académicos entre los distintos sistemas educativos. Sucesivamente, se han venido implementando, el *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y factores asociados (PERCE 1997)*, para alumnos de tercer y cuarto grados de la educación primaria;

²⁶ Jorge A. Laguna Cruz y Alba Sánchez Arencibia, “El Sistema Nacional de Educación en Cuba: Una aproximación a su estado actual y perspectivas”, *Avances en supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 24 (2015), 9. <https://doi.org/10.23824/ase.voi24.4>

²⁷ Coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), el LLECE fue concebido como una red de los sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la educación de principios de los noventa del pasado siglo.

el *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE 2006)*, con estudiantes de tercero y sexto grados de primaria, en Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales; el *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE 2013)*, que evaluó el desempeño escolar en tercer y sexto grados de escuela primaria en las áreas de Matemáticas, Lenguaje (lectura y escritura) y, para sexto grado el área de Ciencias Naturales; y, por último, la cuarta y más reciente edición: el *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*, en el cual se aplicaron pruebas a estudiantes de tercer y sexto grados de educación primaria en las áreas de Lenguaje (lectura y escritura) y Matemáticas, en tanto la prueba del área de Ciencias Naturales fue rendida sólo por los estudiantes de sexto grado.

El Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados obtuvo por primera vez información comparativa sobre los logros de aprendizaje de los alumnos de América Latina y el Caribe a nivel regional. Este examen fue aplicado en trece países latinoamericanos, siendo la población-objetivo todas las niñas y niños de Tercero y Cuarto Grados de Educación Básica de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela y también sus padres o tutores, sus profesores, los directores de sus escuelas y las escuelas mismas.

El objetivo del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo era evaluar el logro de aprendizaje en 3.000 escuelas de 100.752 estudiantes de tercer grado y 95.288 de sexto grado de 16 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) más el Estado mexicano de Nuevo León, en Matemáticas, Lengua (Lectura y Escritura) y Ciencias de la Naturaleza (sólo 6º) y para ello, se aplicaron pruebas de rendimiento estandarizadas a cerca de 200.000 estudiantes de dichos grados, así como cuestionarios de contexto a los propios estudiantes, sus familias, docentes y directivos de los centros escolares implicados.

Como conclusiones a extraer de estos dos primeros estudios internacionales del LLECE, Cuba cuenta con los mejores resultados de la región, al alcanzar las puntuaciones más elevadas en todas las pruebas de rendimiento cognitivo aplicadas en ambos eventos evaluativos y muestra además un comportamiento extraordinario de los indicadores educativos, asociados a la equidad y a la inclusión social, controlados por dichos estudios²⁸. Particularmente en el PERCE, los alumnos cubanos “destacan por encima de los de otros países en más de un punto en la prueba de lenguaje y entre un punto y un punto y medio en la de matemáticas. Una diferencia de un punto significa que si los escolares de otros países obtuvieron un promedio de 50% en la prueba, el de los estudiantes cubanos fue de 84%. Una diferencia de un punto y medio significa que los alumnos cubanos sacaron un promedio de 90% mientras los de otros países sólo de 50%”²⁹.

Tanto en el PERCE como en el SERCE, los escolares cubanos obtuvieron resultados por encima de la media regional en todas las asignaturas y grados evaluados; más aún, en casi todas las evaluaciones realizadas, sus puntuaciones lograron distanciarse del comportamiento medio de la región en una y hasta dos unidades de desviación estándar y en el caso del SERCE en casi todas las disciplinas evaluadas el porcentaje de escolares cubanos que lograron responder las preguntas de mayor nivel de dificultad supera el 50%, muy por encima del valor regional³⁰.

²⁸ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico* (OREALC-UNESCO, 2001); LLECE, *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (OREALC-UNESCO, 2006); LLECE, *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (OREALC/UNESCO, 2008).

²⁹ Carnoy, *Ventaja académica de Cuba*, 103.

³⁰ LLECE, *Primer Estudio Internacional Comparativo*; LLECE, *Aprendizajes de estudiantes de América Latina*.

Los resultados de los estudiantes cubanos se hacen aún más irrefutables cuando se analiza su ubicación por niveles de desempeño, toda vez que, en todos los casos, Cuba es el país que sitúa un mayor porcentaje de estudiantes en los rangos más elevados, indicativo de que una parte considerable de sus escolares logran resolver los ejercicios más complejos y exigentes de los temarios aplicados. En efecto, las puntuaciones alcanzadas por los escolares cubanos en las pruebas de rendimiento cognitivo de Matemáticas y Lectura de 3º y 4º grados, en el caso del primer estudio (PERCE), así como de Matemáticas y Lectura de 4º y 6º grados y de Ciencias 6º grado, en el segundo (SERCE), se sitúan todas por encima de la media regional. Más aún, esa ubicación resulta ser en el PERCE de más de dos unidades de desviación estándar de dicha media y en el SERCE de más de una unidad de esa medida de dispersión, salvo en Ciencias 6º grado.

Cuando se revisan los indicadores educacionales analizados por dichos estudios de evaluación internacional, se podrán apreciar comportamientos tan deseables como el hecho de que las escuelas cubanas obtienen rendimientos igualmente altos, con independencia de su ubicación rural o urbana; alcanzando además mejores resultados las niñas participantes que sus pares masculinos en casi todas las pruebas practicadas, diferencias que resultan estadísticamente significativas en la mayor parte de los casos. Aún mejor, al observar el comportamiento de los gradientes resultantes de asociar las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las pruebas de rendimiento cognitivo con el índice socio-económico y cultural calculado para cada país participante, se aprecia que, en el caso de Cuba, estas constituyen casi líneas rectas de muy poca inclinación, lo que debe interpretarse como que los rendimientos cognitivos no sólo son los más elevados en la región, sino que además se obtienen con independencia de los desequilibrios en las condiciones económicas y niveles culturales de las familias de los estudiantes; es decir, con un elevado grado de equidad social. Se trata de un convincente contraejemplo a la principal conclusión de la investigación practicada en los EE.UU., a mediados de los '60, por J. Coleman y sus colaboradores, la que negaba - casi absolutamente- el papel de la escuela en la reducción de las desigualdades sociales, sintetizada en el slogan: "*School doesn't matter*"³¹.

Cuba no participó en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE 2013), que abarcó a 15 países de la región: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, más el Estado de Nuevo León (México).

Finalmente, el objetivo del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), la cuarta versión de los estudios del LLECE, es medir los logros de aprendizaje de estudiantes de sistemas educativos de 18 países de la Región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Venezuela participó en la primera etapa correspondiente al estudio de Análisis Curricular. El ERCE 2019 está constituido por pruebas que evalúan aprendizajes, que se aplicaron a estudiantes de tercer y sexto grado (educación formal) en las áreas de Lenguaje (lectura y escritura) y Matemáticas. La prueba del área de Ciencias Naturales fue rendida sólo por los estudiantes de sexto grado de educación primaria. El estudio incluye también cuestionarios aplicados a los diferentes miembros que componen la comunidad educativa, tales como estudiantes, familias, docentes y directores, con el fin de conocer los contextos en los cuales los aprendizajes de los estudiantes tienen lugar e identificar qué factores están asociados al mejoramiento educativo.

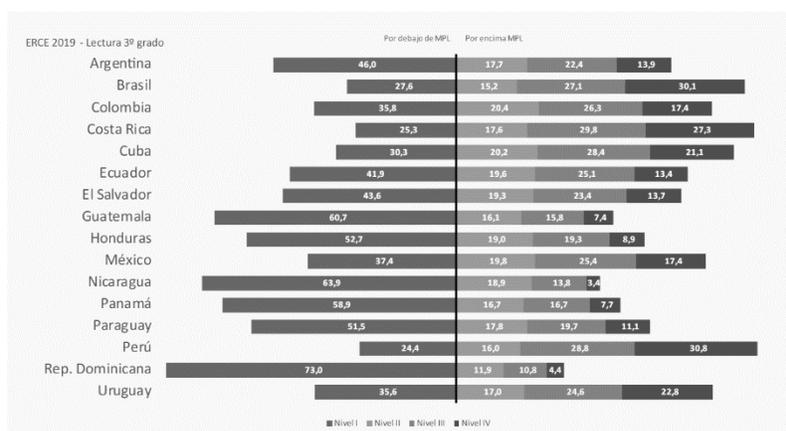
Según el ERCE 2019, Cuba –que participó en el estudio con 10.399 estudiantes, del total de 160.000 menores que realizaron la prueba- se sitúa por encima de la media regional en Lectura y Matemáticas en tercer grado, y en Lectura y Ciencias en sexto grado, mientras que en Matemáticas sus logros son similares al promedio regional. Además, no registra brecha de género en Matemáticas

³¹ James S. Coleman et al. *Equality of Educational Opportunity* (Washington DC: US Government Printing Office, 1966).

y Ciencias, aunque sí en Lectura. En los cinco cuadros que siguen (Gráficos 1 a 5) se recoge la información que resume los resultados correspondientes a cada una de las pruebas aplicadas en esta última edición del estudio.

En Lectura (Gráfico 1), Cuba obtuvo 730 puntos en tercer grado frente a los 697 del promedio regional. Tuvo además un menor porcentaje de estudiantes en el nivel I, de más bajo desempeño, (30,3 %) que la media (44,3 %) y un mayor porcentaje en el nivel IV, el de mejor desempeño, (21,1 %) respecto de la región (15,7 %). En esta prueba, “Brasil, Costa Rica y Perú obtienen resultados sustantivamente superiores al promedio regional”³². Y aun cabe añadir que en la mayoría de los países de la región se observan diferencias de desempeño en Lectura que son favorables a las niñas que, si bien no son de gran magnitud, resultan estadísticamente significativas, siendo que “Las mayores brechas se presentan en República Dominicana, y en Cuba en Sexto grado”³³.

Gráfico 1. Distribución de los niveles de logro para Lectura 3º grado



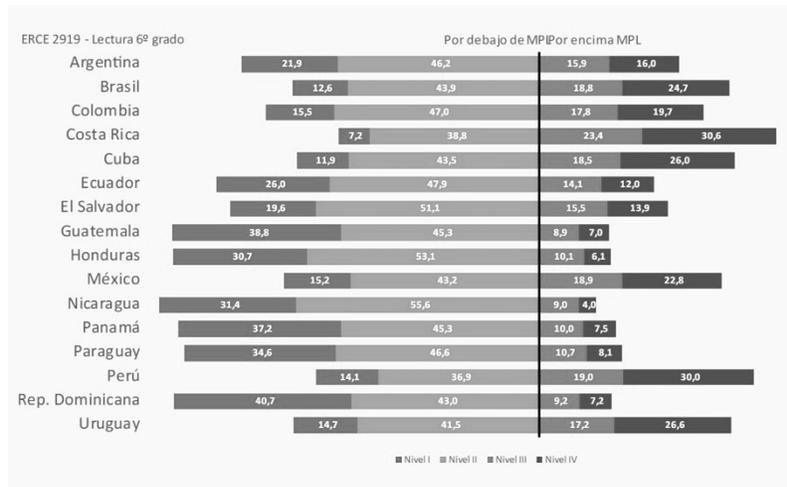
Fuente: LLECE (2021, p. 13).

En sexto grado (Gráfico 2), Cuba consiguió 738 puntos, frente a los 696 del promedio latinoamericano. Destaca la menor proporción de estudiantes en el nivel I (11,9 %) comparada con la región (23,3 %) y una mayor proporción en el nivel IV, 26% frente a 16,4 %. Tal como se observa en la tabla, “Costa Rica (54%) y Perú (49%) son los [países] que cuentan con mayor porcentaje de estudiantes en los niveles más altos”³⁴.

³² LLECE, *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo* (Chile: OREALC-UNESCO, 2021), 13.

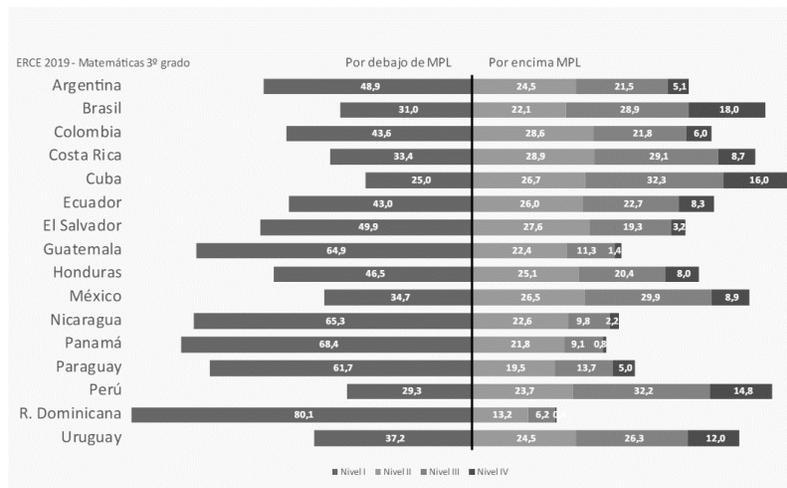
³³ *Ibíd.*, 21.

³⁴ *Ibíd.*, 14.

Gráfico 2. Distribución de los niveles de logro para Lectura 6° grado

Fuente: LLECE (2021, p. 14).

En Matemáticas de tercer grado (Gráfico 3), Cuba obtuvo 751 puntos, frente al promedio de 698. Además, el estudio dio cuenta de que tres de cada cuatro estudiantes cubanos están por encima del menor nivel de desempeño. En esta prueba, “Cuba obtuvo el puntaje promedio más alto entre los países participantes. Los tres países que presentan un mayor porcentaje de estudiantes sobre el Nivel I son Cuba (75%), Perú (70,7%) y Brasil (69%)”³⁵.

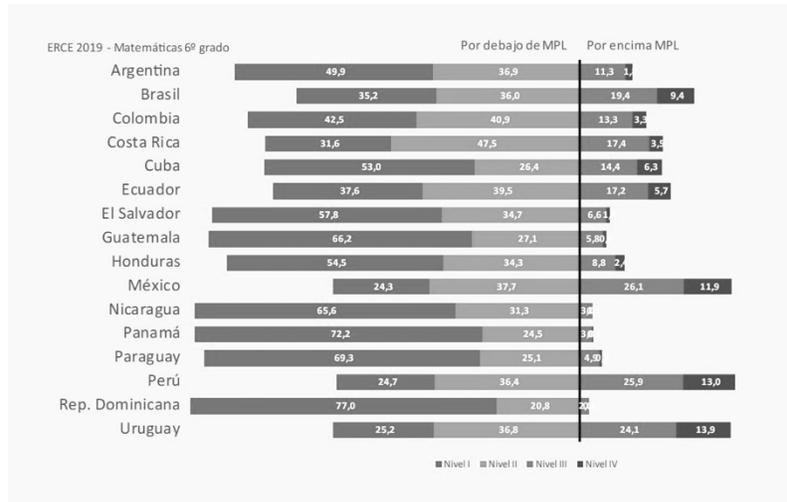
Gráfico 3. Distribución de los niveles de logro para Matemáticas 3° grado

Fuente: LLECE (2021, p. 16).

³⁵ *Ibíd.*, 17.

En sexto grado, Cuba logró 689 puntos, cifra similar al promedio regional (696 puntos). Sin embargo, tiene una mayor proporción de estudiantes en el nivel I (53%) que la región (49,2 %). En este caso, “los tres países que presentan mejor desempeño y un mayor porcentaje de estudiantes sobre el Nivel III son Perú (38,9%), México (38%) y Uruguay (38%)”³⁶. Por otra parte, “El país que muestra mayor dispersión interna es Cuba, para la prueba de Matemáticas de 6° grado”³⁷.

Gráfico 4. Distribución de los niveles de logro para Matemáticas 6° grado



Fuente: LLECE (2021, p. 17).

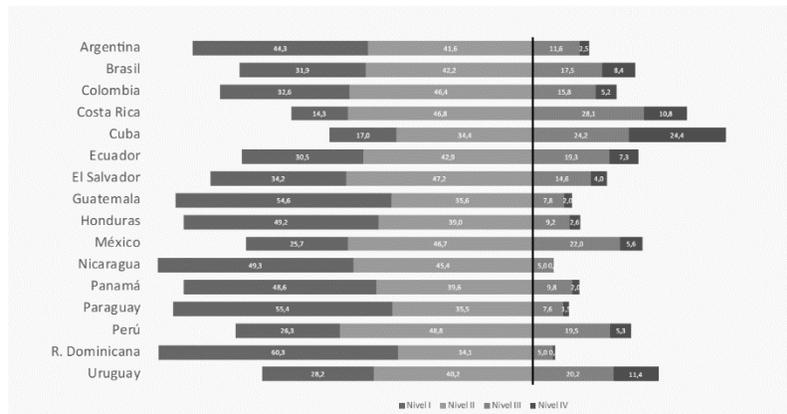
Por último, en Ciencias en sexto grado, Cuba logró 779 puntos, puntuación superior a la regional (702 puntos). Asimismo, disminuye notoriamente la proporción de estudiantes en el nivel I de desempeño (17 %) comparado con la región (37,7%), y también aumenta el porcentaje de quienes se ubican en el nivel IV, de más alto desempeño (24,4 %), lo que corresponde a cuatro veces el promedio alcanzado por la región (5,9 %). En esta prueba, “Cuba presentó el desempeño más destacado (superando en 77 puntos al promedio regional). Junto a Costa Rica, son los dos países que presentan un mayor porcentaje de estudiantes que alcanza el Nivel III de desempeño. Así, el 48,6% de los estudiantes en Cuba y el 38,9% de los estudiantes de Costa Rica alcanzan o superan ese nivel”³⁸. Sin embargo, “Cuba presenta al tiempo en esta asignatura “la mayor brecha entre estudiantes con alto y bajo desempeño”³⁹.

³⁶ *Ibíd.*, 17.

³⁷ *Ibíd.*, 18.

³⁸ *Ibíd.*, 20.

³⁹ *Ibíd.*, 20.

Gráfico 5. Distribución de los niveles de logro para Ciencias 6° grado

Fuente: LLECE (2021, p. 19).

Sintetizando la información anterior, se recogen en la Tabla 1 las puntuaciones promedio obtenidas en las diferentes pruebas en la Región y en Cuba respectivamente.

Tabla 1. Puntuaciones promedio en cada una de las pruebas del ERCE

Prueba	Puntuación Regional	Puntuación de Cuba	Observaciones
3° Grado			
Lectura	697	730	Perú, Brasil y Costa Rica superan a Cuba
Matemáticas	698	751	Cuba obtiene la media regional más alta
6° Grado			
Lectura	696	738	Costa Rica y Perú superan a Cuba
Matemáticas	697	689	Cuba está por debajo de la media regional
Ciencias	702	779	Cuba obtiene la media regional más alta

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de LLECE (2021)

Por otra parte, los estudiantes de Cuba de 6° grado presentan reportes positivos en las tres habilidades socioemocionales evaluadas (autorregulación escolar, empatía y apertura a la diversidad) y obtienen medias superiores a la media regional en las tres, especialmente en apertura a la diversidad y autorregulación escolar⁴⁰. En este sentido, entre las conclusiones expuestas en un

⁴⁰ UNESCO OREALC, *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)* (Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

estudio sobre habilidades socioemocionales elaborado por la UNESCO, se sugiere que “La reducida variabilidad de puntajes atribuible a las escuelas, que contrasta con lo que sucede en los resultados de logro en las asignaturas, sugiere que los niveles aquí reportados por los estudiantes para estas habilidades reflejan una importante influencia de factores sociales y culturales que trascienden a las escuelas”⁴¹.

3.4. Factores asociados

Los estudios internacionales han permitido constatar que el rendimiento educativo de los alumnos está relacionado con distintas variables que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, conocidas como *factores asociados*, entre los que se señalan como fundamentales el estatus social, económico y cultural de las familias, los relacionados con el trabajo y el clima en el aula, la organización de las escuelas, o las políticas educativas. El estudio de estos factores muestra que existen algunas variables cruciales que parecen compensar el efecto negativo que pueden tener las condiciones socioeconómicas y socioculturales desfavorables, por lo que a pesar de provenir de contextos adversos los alumnos sí pueden tener buenos resultados. Siendo que un porcentaje considerable de la varianza de los resultados es explicado por factores vinculados a la Escuela, existe un importante margen de acción para aplicar políticas educativas que inclusive pueden ser de bajo costo, destinadas a modificar la situación actual y mejorar considerablemente el rendimiento de los alumnos.

Al estudiarse los factores asociados que mejor explican los resultados del rendimiento cognitivo, los dos primeros estudios del LLECE han confirmado para Cuba la positiva influencia que sobre ellos ha tenido el contexto socio-cultural que rodea a sus escuelas y en particular, la educación de los padres de los estudiantes. Se considera equidad la medida en la que los individuos pueden beneficiarse de la educación y la formación, en términos de oportunidades, acceso, tratamiento y resultados. Los sistemas equitativos garantizan que los resultados de la educación y de la formación sean independientes de la situación socioeconómica y de otros factores que llevan a la desventaja educativa. En este sentido, conviene recordar que los sobresalientes resultados educacionales cubanos se han alcanzado con prácticamente la totalidad de los niños en edad escolar, a diferencia de los rendimientos de otros países participantes, logrados sobre la base de los alumnos matriculados en el sistema educativo, cuyos niveles de cobertura no son totales, aún ya desde el nivel básico. Es decir, en el caso de Cuba puede hablarse de resultados exitosos en un contexto de elevada *inclusión social*⁴².

En orden a analizar el origen de la ventaja académica cubana, Martin Carnoy apunta hacia una indagación en tres direcciones: “1) las diferencias inherentes a las familias de los escolares: la educación de sus padres y la importancia que se otorga en el seno de la familia a los logros académicos; 2) las diferencias cuantitativas y cualitativas de recursos pedagógicos de la escuela (incluida la calidad de sus maestros); y 3) las diferencias del contexto social de los estudiantes fuera de la escuela”⁴³. Para este mismo autor, “(...) aunque pueda parecer una ironía, el gobierno cubano dirige escuelas que son organizadas para funcionar como muchas empresas privadas en una sociedad capitalista. El gobierno cubano supervisa a sus empleados y directivos, ayudándoles a incrementar la productividad, conoce muy bien a sus clientes y supervisa cuidadosamente los

Ciencia y la Cultura, 2021). En esta edición, por primera vez desde su ejecución inicial en 1997, el Estudio desarrolla y aplica un instrumento para estudiar habilidades socioemocionales en niños y niñas de 6° grado.

⁴¹ UNESCO, *Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE. Empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes cubanos de 6° grado. Cuba* (Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022), 32.

⁴² Torres, «Arma secreta» de la educación cubana.

⁴³ Carnoy, *Ventaja académica de Cuba*, 78.

resultados de las escuelas”⁴⁴. Por último, “El hecho de combinar una enseñanza de gran calidad con elevadas expectativas académicas, y un firme control de la jerarquía directiva de la escuela con objetivos pedagógicos bien definidos es lo que hace funcionar el sistema educativo cubano y lo que lo distingue de otros sistemas de Latinoamérica. Cuba ofrece a los niños cubanos una educación a la que sólo pueden aspirar, en otros países latinoamericanos, los niños de clase media alta”⁴⁵. Conclusión que se aparta de manera sustantiva de los estudios clásicos que correlacionan los buenos resultados académicos con la clase social del alumnado.

Las escuelas constituyen una variable determinante. Por *efecto escuela*, se entiende “una estimación de la responsabilidad de la escuela en el rendimiento de los alumnos, es decir una medida de cuánto importa la escuela”⁴⁶, frente a su consideración como un medio de reproducción social⁴⁷ e igualmente las conclusiones del llamado *Informe Coleman* en los EE.UU.⁴⁸, primero, y su similar inglés, el *Informe Plowden*⁴⁹, después, que pretendían poner de relieve la escasa influencia de la escuela sobre los resultados educativos, en comparación con otros aspectos de los estudiantes, tales como las aptitudes, la etnia/raza y el estatus socioeconómico⁵⁰. A lo largo de las últimas décadas se han venido realizando múltiples investigaciones tratando de refutar ese determinismo fatalista. La cuestión principal es saber si las escuelas y las aulas eficientes pueden mejorar de un modo significativo el aprendizaje del conjunto de educandos de un Estado o país.

Un estudio de Murillo y Román⁵¹ estima la magnitud del efecto escolar –porcentaje de la varianza explicado por la escuela- en el rendimiento en Matemáticas y Lectura de los estudiantes latinoamericanos, comparándolo con el efecto del nivel cultural y socio-económico de las familias. Para ello hacen una explotación especial de la base de datos del Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE) del LLECE⁵² mediante Modelos Multinivel de tres niveles. Entre sus resultados, los autores descubrieron que el efecto escolar neto para el conjunto de América Latina se estima en el 20% en valores medios, con grandes diferencias entre países; y que el efecto del nivel cultural y socio-económico se encuentra en el 12%. En el caso cubano, el efecto escuela se eleva en promedio al 46%, en tanto el efecto del nivel cultural y socioeconómico se reduce a un exiguo 3%⁵³. En cualquier caso, los datos acreditan la capacidad de la escuela para compensar las diferencias de origen. Podemos convenir además que las instituciones educativas cubanas, cuando menos, reúnen los requisitos de equidad y valor añadido, exigibles a las escuelas eficaces, entendidas como “aquellas que promueven de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica”⁵⁴.

⁴⁴ *Ibíd.*, 166.

⁴⁵ *Ibíd.*, 205.

⁴⁶ Francisco J. Murillo Torrecilla y Marcela Román Carrasco, “¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares”, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 15, Nº 3 (2011): 30 <http://www.ugr.es/recfpro/rev153ART3.pdf>

⁴⁷ Pierre Bordieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción* (París: Ed. Minuit, 1964).

⁴⁸ Coleman et al., *Equality of Educational Opportunity*.

⁴⁹ Plowden Committee, *Children and their Primary Schools* (London: HMSO, 1967).

⁵⁰ Coleman et al., *Equality of Educational Opportunity*; Cristopher Jencks, Marshall Smith, Henry Ackland, Mary Ho Bane, David Cohen, Heribert Gintis, Barbara Heyns y Stephan Michelson, *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America* (New York: Basic Books, 1972).

⁵¹ Murillo y Román, “¿La escuela o la cuna?”.

⁵² LLECE, *Reporte técnico Segundo estudio regional comparativo y explicativo* (Chile: OREALC-UNESCO, 2009).

⁵³ Murillo y Román, “¿La escuela o la cuna?”.

⁵⁴ Francisco J. Murillo, “El movimiento de investigación de Eficacia Escolar”. En Francisco J. Murillo, coord., “La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica”, *Revista internacional del estado del arte* (Convenio Andrés Bello, 2003): 2.

No cabe ignorar la relevancia que pudieran tener a este respecto las respectivas magnitudes de la segregación escolar por nivel socioeconómico en cada uno de los países participantes. Los datos aportados en este sentido por la investigación de Murillo, Martínez-Garrido y Graña, a partir en este caso de la explotación de los microdatos del ERCE 2019, resultan concluyentes: “Cuba (...) es uno de los países sobre los que más interés suscitó la realización de esta investigación (...) por ser uno de los países cuyos estudiantes tienen un mejor desempeño académico de América Latina y el Caribe. Los datos indican que tiene la segregación escolar más baja de la Región, tanto para estudiantes desfavorecidos, como para los más favorecidos. Es más, es uno de los cuatro países de la Región en los cuales la segregación para los más favorecidos es menor que para los estudiantes desfavorecidos. En el contexto internacional, y tomada esta cifra con todas las precauciones, se encontraría, para los estudiantes desfavorecidos, con una segregación algo por debajo del promedio de la OECD, con valores parecidos a países como Portugal o Francia. La situación de Cuba respecto a la segregación escolar para los más favorecidos en el contexto internacional muestra que es uno de los países menos segregados del mundo, en línea con los países nórdicos”⁵⁵.

4. Conclusiones

La participación de Cuba en las pruebas del LLECE –particularmente en las dos primeras– demuestra un claro diferencial de sus alumnos en relación con los integrantes de los restantes países de su entorno. Incluso los resultados de la cuarta y más reciente edición de estos estudios (ERCE 2019) arrojan datos que, si bien no se muestran tan rotundos como los de las anteriores, son igualmente positivos para este país, destacando especialmente su bajo nivel de segregación escolar, comparable al de los países del Norte de Europa. Todo ello nos lleva a responder afirmativamente al interrogante formulado en el título del presente artículo.

La educación cubana presenta ventajas y desventajas que merecen ser analizadas. Por un lado, su sistema educativo destaca por su enfoque en la igualdad de oportunidades, ofreciendo acceso gratuito a la educación desde preescolar hasta la universidad; la priorización de la formación integral del estudiante, fomentando valores como la solidaridad y el respeto; el vínculo escuela-familia-comunidad, la supervisión escolar, el trabajo metodológico, la evaluación de la calidad de la enseñanza y, naturalmente, la dirección institucional como características clave en la explicación de los resultados escolares exhibidos. Sin embargo, también existen desafíos como la falta de recursos materiales y tecnológicos, así como ciertas restricciones al acceso a la información. Otro reto que enfrenta la educación cubana, en un mundo en constante evolución, es la necesidad de introducir reformas que promuevan la innovación y la inclusión de nuevas tecnologías en el ámbito educativo.

Para terminar, resulta incuestionable que el tema bien merece un estudio sosegado y riguroso, características no siempre presentes en algunos análisis que sobre esta materia se vienen haciendo desde este y el otro lado del Atlántico.

⁵⁵ Francisco J. Murillo, Cynthia Martínez-Garrido y Raquel Graña, “Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria en América Latina y el Caribe”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1) (2023): 110. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.005>

Bibliografía

- Albert Gómez, M. J. *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. Madrid: Mc Graw-Hill, 2006.
- Álvarez Figueroa, O. “El sistema educativo cubano en los noventa”. *Papers*, 52 (1997).
- Arnal, J.; D. del Rincón y A. Latorre. *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor, 1994.
- Barquín, J.; M. Gallardo; M. Fernández; R. Yus; M. P. Sepúlveda y M. J. Serván. “Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de PISA”. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 12(1) (2011): 320-339;
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron. *La reproduction*. París: Ed. Minuit, 1964.
- Bourdieu, P. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa, 1988.
- Carnoy, M. “Globalización y reestructuración de la educación”. *Revista de Educación*, 31 (1999).
- Carnoy, M. *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Coleman, J. S.; E. Q. Campbell; C. J. Hobson; J. M. Partland; A. M. Mood; F. D. Weinfeld y R. L. York. *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office, 1966.
- Constitución de la República de Cuba (2019).
- Feito Alonso, R. “¿Qué dice la investigación social sobre las pruebas educativas externas?”. *Revista Internacional de Sociología*, 75(1) (2017) e053. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.1.15.89>
- Gargallo López, B. “Algunas consideraciones en torno a la Evaluación del Sistema Educativo y a lo que ésta comporta”, *Teoría de la Educación*, Vol. 4 (1994).
- Goldstein, H. *Multilevel models in education and social research*. London: Charles Griffin & Co: Oxford University Press, 1987.
- Hart Dávalos, A. “Fundamentos y principios de la educación cubana”. *Revista de Educación*. N° 330 (2003): 349-358.
- Jencks, C.; M. Smith; H. Ackland; M. H. Bane; D. Cohen; H. Gintis; B. Heyns y S. Michelson. *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books, 1972.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico*. OREALC-UNESCO, 2001.
- Laguna Cruz, J. A. y A. Sánchez Arencibia. “El Sistema Nacional de Educación en Cuba: Una aproximación a su estado actual y perspectivas”. *Avances en supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 24 (2015). <https://doi.org/10.23824/ase.voi24.4>
- LLECE. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. OREALC-UNESCO, 2006.

LLECE. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. OREALC/UNESCO, 2008.

LLECE. *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo*. Chile: OREALC-UNESCO, 2021.

LLECE. *Reporte técnico Segundo estudio regional comparativo y explicativo*. Chile: OREALC-UNESCO, 2009.

Londoño Palacio, O.L.; L. F. Maldonado Granados y L. C. Calderón. *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: ICONK, 2016.

Martínez Rizo, F. “La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo”. En Elena Martín y Felipe Martínez Rizo, coords. *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OEI, 2021.

Matheus, D. y A. Lopes. “Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012)”. *Educação & Realidade*, 39(2) (2014): 337-357.

Monarca, H. “La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo”. *Perfiles Educativos*, 135 (2012): 164-176.

Murillo Torrecilla, F. J. y M. Román Carrasco. “¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares”. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 15, Nº 3 (2011) <http://www.ugr.es/recfpro/rev153ART3.pdf>

Murillo, F. J. “El movimiento de investigación de Eficacia Escolar”. En Francisco J. Murillo, coord., “La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica”. *Revista internacional del estado del arte*. Convenio Andrés Bello, 2003.

Murillo, F. J.; C. Martínez-Garrido y R. Graña. “Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria en América Latina y el Caribe”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1) (2023). <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.005>

Plowden Committee. *Children and their Primary Schools*. London: HMSO, 1967.

Popkewitz, T. “PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2) (2013): 47-64.

Ravitch, D. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Under mining Education*. New York: Basic Books, 2010.

Schleicher, A. “Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA”. *Revista de Educación. PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos* (número extraordinario, 2006): 21-43.

Tiana, A. “Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación”. En: Elena Martín y Felipe Martínez Rizo, coords., *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OE, 2021.

Tiana, A. “La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión”. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 7, nº 22 (1999).

Torres Fernández, P. A. *El «arma secreta» de la educación cubana en los estudios internacionales de evaluación educativa*. Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2011.

UNESCO OREALC. *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021.

UNESCO. *Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE. Empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes cubanos de 6° grado*. Cuba. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022.

Willms, J. D. y S. W. Raudenbush. “A longitudinal hierarchical linear model for estimating school effects and their stability”. *Journal of Educational Measurement*, 26(3) (1989): 209–232. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1989.tb00329.x>