

## **La formation des professeurs : un objectif prioritaire pour l'enseignement supérieur**

### **L'EVOLUTION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU MEXIQUE**

La formation des professeurs de l'enseignement supérieur au Mexique a connu une évolution qu'il est possible de diviser en différentes étapes bien distinctes.

Les universités publiques existantes entre 1940 et 1950, outre l'Université Nationale Autonome de Mexico, se comptaient sur les doigts de la main. Dans tout le pays, les personnes qui souhaitaient réaliser des études universitaires se trouvaient face à une offre assez réduite. L'UNAM (l'Université Nationale Autonome du Mexique) faisait honneur à son titre de « Nationale », car elle réunissait à Mexico des étudiants originaires de tous les états de la République dont le but était d'obtenir un diplôme universitaire. En outre, dans les quelques universités de province, les professeurs qui composaient le corps enseignant étaient généralement des anciens étudiants de l'UNAM que l'idée de donner quelques cours dans les différentes filières proposées par les universités semblait séduire.

Le principal point en commun entre tous ces enseignants était le fait d'avoir été formés par l'UNAM elle-même et l'expérience acquise dans leur pratique professionnelle de tous les jours. Dans les facultés à caractère plus professionnel, telles que celle de Médecine, d'Architecture, de Droit, de Médecine Vétérinaire, etc., cette pratique professionnelle a centré son intérêt sur la résolution de problèmes spécifiques liés au domaine professionnel. Dans les filières centrées sur la discipline, comme la chimie, la biologie, la philosophie, l'histoire, la littérature, etc., la pratique professionnelle a lieu à l'intérieur de l'académie, c'est-à-dire dans la recherche et l'enseignement.

Les professeurs de l'enseignement supérieur (représenté, au Mexique, par les universités et les instituts technologiques, auxquels se sont jointes, à partir de 1986, les écoles normales) n'avaient à leur disposition aucun moyen ou programme institutionnel dont le but eût été de leur offrir une formation spécifique pour enseigner dans le supérieur. Il suffisait d'être en possession d'un diplôme de licence et d'avoir un peu d'expérience professionnelle pour être invité à enseigner une (ou quelques-unes) des matières qui constituent le plan d'études de la filière qu'ils avaient eux-mêmes suivie. Avec bien sûr comme condition l'obligation de dominer les matières en question pour pouvoir donner cours dans les institutions d'enseignement supérieur.

Dans les années soixante, le nombre d'universités présentes sur le territoire national n'avait pas encore atteint le chiffre record de ce début de millénaire ; un tiers de celles que nous dénombrons aujourd'hui commençaient à peine leurs activités. Il y avait aussi un nombre réduit d'universités privées, une quinzaine seulement. A cette époque, que l'on pourrait appeler la première étape de la formation des enseignants, celle-ci consistait surtout en des cycles de conférences sur des sujets liés aux différents domaines de connaissances qui faisaient l'objet des filières proposées par les différentes institutions d'éducation supérieure. Les sujets didactiques ou pédagogiques proprement dits n'étaient traités que de façon éventuelle. Ces conférences étaient données par des chercheurs ou des professionnels éminents, aussi bien Mexicains qu'étrangers, qui faisaient part de leurs découvertes et de leurs expériences. Dans le cas de l'UNAM, le rectorat avait créé, pour l'organisation de ces conférences académiques, la Direction Générale des Enseignants (Dirección General del Profesorado).

La deuxième étape de la formation des enseignants fut marquée par l'offre croissante de cours de Didactique Générale et de Didactique appliquée à quatre disciplines en particulier : Mathématiques, Espagnol, Sciences Historiques et Sociales et Sciences Expérimentales. En effet, l'idée de base était que le professeur domine effectivement la ou les matières qu'il donnait. A cette époque, 80 % du corps enseignant travaillait à l'heure et sous contrat à durée déterminée, et les professeurs ordinaires à temps plein étaient des oiseaux rares. Les cours de formation étaient généralement de courte durée (20 heures en moyenne). Mais l'on pouvait déjà observer un virage dans la vision de la fonction spécifique des professeurs et du rôle des étudiants : cette nouvelle étape de la formation des enseignants mettait l'accent sur le fait de proposer aux enseignants participants une réflexion à propos de leur propre conception de l'enseignement et de sa mise en pratique en classe.

Ces cours mettaient aussi en exergue le fait que les événements vécus dans l'enseignement à ce moment-là rendaient nécessaire une transformation profonde de la vision traditionnelle de la distribution des rôles entre le professeur et l'élève. Déjà à cette époque, l'idée de départ était de passer de l'éducation fondée sur l'enseignement à une éducation centrée sur l'apprentissage, avec tout ce que cela impliquait. La réflexion la plus importante portait donc sur quelques aspects tels que : les étudiants apprennent par le biais du processus d'enseignement-apprentissage qui a lieu lors de l'interaction entre l'enseignant, le contenu de la matière et l'élève, ce qui invalide la conception de l'enseignement et l'apprentissage comme deux activités isolées, où le professeur enseigne et l'étudiant apprend ; aussi bien l'élève que le professeur apprennent dans cette interaction ; le savoir, loin d'être statique et d'être fait de vérités absolues, connaît un renouvellement perpétuel ; l'évaluation est un processus permanent qui permet de détecter les dysfonctionnements dans le processus d'enseignement et d'apprentissage et qui met à la disposition de

l'enseignant les éléments nécessaire pour y remédier, ce qui ne correspond plus à l'idée traditionnelle selon laquelle le professeur qualifie ce que l'élève a réussi à répondre lors des examens, etc. Peu à peu, les contenus de ces cours se sont diversifiés, dans le but d'offrir aux participants une information plus vaste sur les moyens d'améliorer l'exercice de leur fonction. A ce sujet, c'est dans un rapport coordonné par Edgar Faure que l'UNESCO proposa quelques postulats qui ont fait histoire : apprendre à apprendre, apprendre à faire et apprendre à être. Ces postulats ont servi de référence pour l'introduction des idées éducatives qui leur servaient de fondement.

Un peu plus tard, lors de ce que nous pourrions appeler la troisième étape de la formation des enseignants au Mexique, de nouveaux organismes ont été créés au sein même des universités, souvent avec la collaboration du CISE de l'UNAM, dont la fonction était de développer des programmes pour la formation des enseignants. Parallèlement à ce processus, la vie académique mexicaine connut aussi un boom des études de troisième cycle, par le biais desquelles, et surtout au niveau de la maîtrise, les universités offraient la possibilité de se former dans la pratique de l'enseignement universitaire.

Pendant toutes ces étapes, nous pouvons observer un intérêt croissant pour la formation des professeurs sous différents aspects qui ont permis d'aborder toute une gamme de connaissances qui vont des savoirs scientifiques ou informatifs au développement d'aptitudes, de valeurs et de propositions conceptuelles et théoriques à propos de l'enseignement, de l'enseignant et de sa fonction ; on y trouve aussi une réflexion sur les étudiants et leur rôle dans le processus éducatif, et sur les pratiques éducatives et les connaissances techniques. Ce processus a rendu possible, pour les personnes responsables de l'organisation et du développement des programmes de professeur, une évolution positive dans leur connaissance des processus éducatifs. Dans ce processus, le CISE de l'UNAM a réussi à forger un nouveau domaine de savoir et d'expérience dans le processus de formation des enseignants.

#### **Les expériences qui ont influencé, au sein du CISE, l'adoption de la posture actuelle en ce qui concerne la formation des enseignants**

Dans le courant des années soixante-dix, la face du Mexique avait changé. La population avait doublé et, par conséquent, le besoin d'augmenter l'offre en matière d'éducation. C'est pourquoi l'UNAM créa le Collège de Sciences et Humanités (Colegio de Ciencias y Humanidades ou CCH), un modèle éducatif innovateur pour l'enseignement secondaire supérieur qui offrait aux jeunes la possibilité de recevoir une formation qui permette, à ceux qui en avaient la capacité, de continuer des études dans le supérieur, mais qui rende possible aux autres l'insertion, dans un laps de temps moindre, dans le monde du travail. Cette option représentait une rupture face au modèle traditionnel de lycée offert par l'Ecole Nationale

Préparatoire (Escuela Nacional Preparatoria), dont le but principal était d'offrir aux étudiants une culture générale et de les préparer, par le biais d'un plan d'études composé de toute une série de matières, à des études supérieures.

Le modèle du CCH pariait plutôt sur le développement d'aptitudes et de talents, d'attitudes et de valeurs dans l'apprentissage de deux méthodes et de deux langages : la méthode scientifique et historique et le langage des mathématiques et l'espagnol. Il se fondait sur les trois postulats considérés essentiels par l'UNESCO et exprimés dans ce rapport coordonné par Edgar Faure mentionné plus haut : apprendre à apprendre, apprendre à faire et apprendre à être, bien qu'il soit possible d'observer un intérêt spécial pour le premier. Le plan d'études n'était pas constitué de matières, mais par trois champs de connaissances qui devaient, pour bien faire, être abordé d'un point de vue interdisciplinaire : les sciences expérimentales, qui incluaient les phénomènes et les problèmes de la physique, la chimie et la biologie ; les sciences historiques et sociales, qui s'occupaient des problèmes spécifiques à l'histoire, la philosophie et la sociologie ; et les problèmes de calcul, de géométrie et de mathématiques, regroupés sous le nom de mathématiques. Il incluait aussi un atelier de lecture et de rédaction dans le cadre duquel se développaient les aptitudes et les habiletés des étudiants pour la recherche et l'analyse des informations procédant de n'importe quel média écrit, oral ou audiovisuel, ainsi que les processus de communication orale et écrite ; cet atelier était aussi un endroit pensé pour la réalisation des activités de groupe ou en équipes.

L'innovation éducative que représenta le CCH supposait une organisation particulière et la réalisation de programmes de formation des professeurs pour sa mise en route. Dans la recherche que je vous présente aujourd'hui, j'exposerai quelques-unes des réflexions que l'expérience de la formation des enseignants pour le CCH nous a permis d'acquérir et qui ont servi d'encadrement conceptuel pour la mise en pratique, aussi bien au sein de l'UNAM que dans tout le pays et même à l'étranger, de cette tâche avant tout d'ordre académique.

Il faut cependant reconnaître que cette expérience initiale ne fut pas seulement d'ordre académique ; elle supposa aussi un processus politique, puisque dans sa conformation intervinrent deux phénomènes distincts bien qu'étroitement liés : la formation des enseignants qui porteraient sur leurs épaules la responsabilité de mettre en route ce projet éducatif et la sélection de ceux-ci. Cette sélection, ce triage sur le volet était un élément nécessaire, étant donné que lors de concours d'opposition pour occuper les postes de professeur à temps plein, il y eu trois fois plus de candidats que de postes à pourvoir. En ce sens, le processus fut assez problématique et difficile pour les responsables de la formation des enseignants, mais aussi très intéressant, puisqu'il rendit possible, en quelque sorte, notre propre formation.

Ceci nous permet d'affirmer que la formation des enseignants n'est pas seulement un processus académique, mais aussi un processus politique, en ce sens qu'il est capable de changer les conditions institutionnelles, économiques, sociales et l'environnement de travail de ceux qui y participent. Et qui encourage également la compétence, étant donné qu'il a pour fondement l'idée que plus la formation est importante, meilleure sera la position à l'intérieur de l'institution où l'on travaille.

Il convient de mettre en exergue ici que les responsables, comme nous, de cette tâche étions des professionnels à peine sortis du département de Pédagogie de l'UNAM et que nous n'avions que peu d'expérience dans le domaine de l'enseignement, mais cette expérience avait été acquise avec des étudiants du secondaire supérieur et de la licence, que nous avons menés, par le biais de méthodes déjà expérimentées, par des chemins que nous avons eu l'occasion de parcourir quelques années auparavant.

La tâche qui nous avait été confiée signifiait pour nous un grand changement, exigé par le nouveau modèle éducatif. Ce qui veut dire que nous nous trouvions nous-même dans un état de formation perpétuelle, dans la pratique et par la pratique, et surtout en ce qui concernait la réflexion quotidienne que nous nous voyions forcés de réaliser à propos de cette formation, puisque nous nous retrouvions tous les jours face à de nouveaux problèmes, du moins pour nous, et il nous fallait y trouver une solution au moment même où ils surgissaient. En parallèle avec ces activités de réflexion quotidienne à propos de notre propre pratique enseignante, nous devions aussi organiser et faire un rapport de tout ce qui se passait, afin de pouvoir analyser dans sa totalité l'expérience vécue par chacun de nous.

Le concept sous-jacent à cette expérience est que le savoir se construit par le biais des processus de socialisation qui se nouent entre les sujets et par le biais de la relation que le sujet établit entre le nouveau savoir et les connaissances préalables. Il s'agit d'un processus dynamique qui favorise la construction permanente de savoirs de plus en plus complexes. L'apprentissage suppose la construction et la reconstruction du savoir faite par le sujet dans le cadre de processus aussi bien individuels que sociaux et peut donc être considéré comme un processus permanent.

Une autre activité connexe était la recherche d'information et de bibliographie, donc la lecture et l'analyse faisaient partie d'un travail de groupe. Il s'agissait parfois de textes qui nous aidaient à expliquer certaines situations problématiques et à remettre d'autres en question. Dans d'autres cas, la lecture de ces textes nous aidait à inventer des activités différentes des expositions orales, afin de rendre plus agréable l'apprentissage des contenus que nous avions prévu d'inculquer. Mais bien souvent, l'information que nous réussissions à rassembler fonctionnait plutôt comme un « prétexte » pour encourager les participants à continuer à lire, à analyser

et à discuter les textes, non seulement pour en retirer des informations pertinentes, mais surtout pour mettre leur vécu en relation avec leur processus de formation et ce qui les attendait dans l'exercice de leurs fonctions en tant qu'enseignant dans le cadre d'un projet éducatif innovateur.

Les idées fondamentales étaient les suivantes : il fallait faire en sorte que les enseignants puissent passer d'un concept d'apprentissage centré sur l'action du professeur à un apprentissage dont l'acteur essentiel est l'élève ; en d'autres termes, passer d'une notion d'apprentissage conçue comme la répétition de l'information reçue par l'élève ou exposée par le professeur à un processus de recherche et de production d'informations réalisé par l'élève et par lui seul ; ou encore, passer d'un concept d'enseignement conçu comme la transmission des connaissances à une nouvelle conception où l'acte d'enseigner implique l'organisation des conditions et des activités dans le but de rendre plus facile pour l'élève l'accès à la construction du savoir et l'adoption d'une attitude d'apprentissage permanent ; ou passer d'une acquisition de l'information passive, réceptrice et individualiste de la part de l'élève à une interaction dans le cadre de laquelle l'analyse et la discussion à propos de l'information se voient encouragés, ainsi que le travail de groupe et en équipes ; ou passer de l'enseignement de données isolées à un enseignement qui aide l'élève à relier entre elles les informations pour construire un savoir intégral, à visualiser les problèmes et à y trouver des solutions ; et passer d'un concept d'évaluation fondé sur des examens qui portent sur la mémorisation de certaines données à une nouvelle conception qui implique le suivi aussi bien par l'élève que par le professeur de tout le processus, dans le but d'en améliorer les aspects qu'ils jugent nécessaires ; passer, enfin, de l'idée du travail individuel du professeur à une plus grande présence du travail collégial des enseignants, afin que ceux-ci puissent échanger leurs expériences.

Lors de notre tâche de formateurs d'enseignants nous avons appris qu'il est aussi important de dominer la matière à enseigner que de mener à bien une réflexion constante à propos de comment l'enseigner ; en effet, de cette réflexion dépend l'idée du changement de la pratique enseignante, la seule qui permettra réellement de l'améliorer.

Nous avons également appris que tous ceux qui, comme nous, prétendent former les enseignants doivent réaliser des recherches, puisqu'il s'agit d'une pratique qu'il n'est pas possible de mener à bien de la même façon pour tous les professeurs de tous les niveaux d'enseignement ou de toutes les disciplines du savoir. Il n'existe donc pas de modèle unique, car il faut travailler avec des sujets qui présentent tous diverses façons de penser et de concevoir leur fonction, des antécédents professionnels différents, des histoires, des expériences, et donc des caractéristiques bien distinctes ; ces sujets exercent leur métier dans des environnements différents, dans des conditions institutionnelles différentes ; ils présentent des niveaux distincts

d'adaptabilité face au changement ; ils présentent aussi des traits de caractère qu'ils ont formé aussi bien dans leur environnement familial que tout au long de leur parcours scolaire et professionnel, ainsi que par le biais des relations qui se créent entre les différentes sphères sociales dans lesquelles ils se meuvent. Nous avons aussi appris qu'un programme de formation des enseignants doit absolument tenir compte du type d'élèves que l'on prétend former, du contexte dans lequel ceux-ci remplissent ou rempliront leurs fonctions d'enseignants et du modèle éducatif et d'apprentissage adopté par l'institution dans laquelle la formation aura lieu.

C'est pour accomplir cette tâche formatrice que fut créé le Centre de Didactique de l'UNAM, qui se transforma plus tard en Centre de Recherches et de Services Educatifs (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos ou CISE).

Un peu plus tard dans les années soixante-dix commencèrent à voir le jour les actions de formation et de mise à jour des professeurs ; il s'agit alors d'un processus de formation beaucoup plus vaste, à l'échelon national, plus intentionnel et systématique, organisé par l'Association des Universités et Institutions d'Enseignement Supérieur (Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior ou ANUIES) en collaboration avec le CISE. Le CISE se vit alors confier la formation des professeurs universitaires de l'UNAM et étendit ses activités aux institutions d'enseignement supérieur de tout le pays, et plus tard même à quelques institutions étrangères. L'expérience positive que fut la formation des professeurs du CCH facilita sans aucun doute la construction d'un cadre de références qui permettait d'apporter les changements nécessaires aux programmes de formation des enseignants proposés ou sollicités par les différentes institutions éducatives, en tenant compte des projets éducatifs de chacune d'entre elle, le type d'élève qui était visé et le contexte et les conditions dans lesquels se trouvait l'institution en question.

### **Quelques données à propos du système d'enseignement supérieur au Mexique<sup>1</sup>**

Le système actuel d'enseignement supérieur (SES) se compose de plus de 1500 institutions publiques et privées qui présentent diverses caractéristiques et des fonctions différentes : il y a des universités privées, des universités publiques autonomes, des instituts technologiques, des universités technologiques, des institutions de recherche et de troisième cycle, des écoles normales et d'autres institutions. Le système propose des programmes de licence et de troisième cycle (spécialisation, maîtrise et doctorat) ; quelques-unes de ces universités proposent également des programmes de lycée.

---

<sup>1</sup> Ces données sont extraites du Programme Nacional d'Education (Programa Nacional de Educación) 2001-2006 publié par le Ministère de l'Education Publique (Secretaría de Educación Pública).

Lors du cycle scolaire 2000-2001, le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur s'éleva à 2.197.702, parmi lesquels 2.047.895 ont fait partie de l'enseignement spécialisé et 149.807 ont suivi les cours dans d'autres modalités (enseignement ouvert et à distance).

Le système d'éducation publique couvre 68 % du nombre d'étudiants inscrits, bien que cette proportion varie selon les niveaux du système. En ce qui concerne l'enseignement régulier de type technique supérieur universitaire ou professionnel associé et en licence, 20 % des étudiants qui se trouvent dans la tranche d'âge des 19-23 ans ont accès à l'éducation publique. La participation des femmes dans le système régulier est de 49 %, ce qui représente, par rapport aux 12,2 % de 1990, une amélioration substantielle. Ce n'est cependant pas suffisant pour considérer équitable cette distribution, d'autant plus que ces pourcentages varient énormément selon les états fédérés (de 9,2 à 37,7%) et selon les différents groupes ethniques et sociaux auxquels appartiennent les étudiants ; ce chiffre est en tout cas insuffisant face aux besoins réels de la nation.

Au niveau de la licence, on dénombre 1.664.384 étudiants inscrits, parmi lesquels 1.141.898 (68,6 %) sont inscrits dans des institutions publiques et 522.486 (31,4 %) dans des institutions privées. Parmi les étudiants inscrits dans l'enseignement public, 822.779 (72,6 %) étudient à l'université et 313,119 (27,4 %) dans des instituts technologiques publics. L'éducation normale propose des programmes de licence et de troisième cycle pour former les professeurs d'école primaire et de l'enseignement spécial. 60,1 % des étudiants qui choisissent cette filière sont inscrits dans des institutions publiques et 39,9 % dans des écoles privées.

En ce qui concerne les études de troisième cycle, qui incluent les spécialisations, les maîtrises et les doctorats, la distribution par niveau est la suivante : 21,9 % suivent une spécialisation, 71,1 % sont inscrits en maîtrise et 7 % préparent un doctorat. Les institutions publiques accueillent 59,4 % des étudiants et les institutions privées les 40,6 % qui restent.

Les groupes de jeunes qui se trouvent dans une situation marginale éprouvent beaucoup de difficultés à s'insérer dans le système d'enseignement supérieur, à y rester et à y recevoir un diplôme. Alors que 45 % de la tranche d'âge des 19-23, qui vivent dans des zones urbaines et appartiennent à des familles dont les revenus sont moyens ou plutôt élevés, a accès à l'éducation supérieure, seuls 11 % de ceux qui habitent dans des secteurs urbains appauvris et 3 % de ceux qui proviennent des secteurs ruraux à faibles revenus y sont inscrits. D'autre part, la participation réelle des étudiants d'origine indigène est minime. Le défi consiste donc à augmenter et à diversifier les opportunités d'accès à l'éducation supérieure et à rendre possible l'offre d'un enseignement de qualité pour les groupes sociaux défavorisés et pour la population indigène du pays.



Afin de réussir ce pari d'éduquer les élèves inscrits dans l'enseignement supérieur, le pays compte 208.696 professeurs, parmi lesquels 28,9 % seulement sont professeurs à temps plein, 8,7 % à mi-temps et 62,4 % sont payés à l'heure. Parmi les professeurs à temps plein, 26 % possèdent un diplôme de maîtrise et 6 % sont docteurs.

Le nombre d'étudiants inscrits dans des institutions privées au niveau de la licence est passé de 301.260 lors du cycle scolaire 1994-1995 à 602.844 en 2000-2001. Tous les états fédérés de la République mexicaine offrent à leurs étudiants la possibilité de faire des études dans l'enseignement supérieur public, mais la capitale fédérale concentre encore aujourd'hui une grande partie des étudiants de troisième cycle (32,4 %).

La qualité de l'enseignement supérieur dans tout le pays n'atteint pas encore le degré d'excellence attendu. La plupart des programmes éducatifs qui sont proposés à ce niveau sont fort rigides. Dans le cadre de la formation du professionnel, ce qui domine est une vision trop spécialisée et une pédagogie trop centrée sur l'enseignement, ce qui favorise la passivité des étudiants. En règle générale, toutes les licences encouragent la spécialisation depuis le début des études, ont souvent un caractère exhaustif, ont des durées fort différentes et ne protègent pas les étudiants qui souhaitent arrêter leurs études en cours de route ; elles ne s'occupent pas non plus assez de la formation liée aux valeurs, ni de faire des étudiants des individus dont l'attitude encourage l'apprentissage permanent, ni du développement d'aptitudes intellectuelles supérieures.

Le défi est donc de rendre plus flexibles les programmes éducatifs et d'y incorporer une vision du savoir comme un tout, de favoriser l'apprentissage continu des étudiants, d'encourager le développement de l'esprit critique et de la créativité et de promouvoir l'utilisation de langages de la pensée logique, souligner le rôle des enseignants en tant qu'élément qui facilite l'accès au savoir, ainsi qu'inciter la formation liée aux valeurs, créer une culture nationale et renforcer les multiples cultures dont se compose le pays ; faire en sorte, enfin, que les programmes reflètent les transformations qui ont lieu dans les différents métiers, les sciences, les sciences humaines et la technologie.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

- Alliaud, Andrea et al. (1998). *El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias. Los modos de pensar y actuar de la enseñanza.* Buenos Aires, Novedades Educativas, Colección Psicología y Educación, núm. 23.
- Delors, Jacques et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.* Madrid, Santillana/UNESCO.
- Marchesi, Álvaro (1990). "Profesores, centros docentes y calidad de la educación", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm.184.

Programa Nacional de Educación 2001-2006, Secretaría de Educación Pública, México.

Torres, Rosa María (1998). “Nuevo papel docente ¿Qué modelos de formación y para qué modelo educativo?”, en Perfiles Educativos, núm. 92.

UNESCO- OREALC, (1992). Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989, Santiago.