

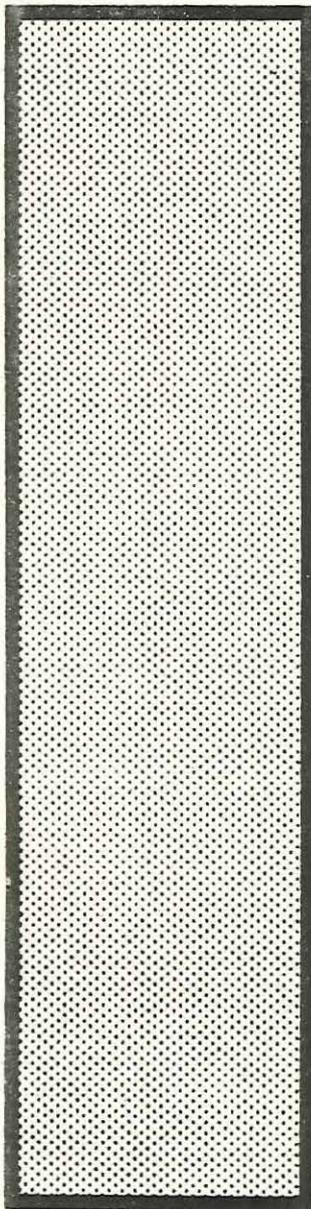
46-D-



PRONATASS

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
DIRECCION NACIONAL DE PLANEAMIENTO
E INVESTIGACION

PROGRAMA NACIONAL DE ASISTENCIA TECNICA
PARA LA ADMINISTRACION DE LOS SERVICIOS
SOCIALES EN LA REPUBLICA ARGENTINA
(Gob.Arg./BIRF/PNUD)



CALIDAD DE LA EDUCACION

Aportes para un debate desde
la perspectiva del planeamiento.

Norberto Fernández Lamarra
Emilio Tenti
Jorge Pilone
María Jose Mena
Clotilde Yapur

Serie Documentos **8**

BUENOS AIRES-REPUBLICA ARGENTINA-1992.-

CALIDAD DE LA EDUCACION

**Aportes para un debate desde la
perspectiva del planeamiento.**

**NORBERTO FERNANDEZ LAMARRA
EMILIO TENTI
JORGE PILONE
MARIA JOSE MENA
CLOTILDE YAPUR**

**LA PRESENTE ES UNA REEDICION DE LA PUBLICACION
DE ESTE DOCUMENTO POR PARTE DEL PRONATASS,
BUENOS AIRES, SETIEMBRE DE 1991.**

BUENOS AIRES-REPUBLICA ARGENTINA-1992

INTRODUCCION

Ya es un concepto generalmente aceptado el de la crisis de la calidad de la educación en relación al bajo impacto que ella produce a nivel de los procesos sociales, a la distancia entre las ofertas, las necesidades y las demandas de los actores educativos y, por último, en relación al descenso de la relevancia de los contenidos y aprendizajes propiciados por el sistema.

En efecto, junto al aumento de la matrícula y expansión del sistema, se ha registrado en las últimas décadas un proceso de deterioro de la calidad de la educación que ha afectado a todos los niveles del sistema y a la totalidad de la población en proceso de escolarización, pero mayormente a la población escolar proveniente de los sectores de menores recursos así como a la localizada en áreas urbano-marginales y rurales. Es decir, se aprende poco y mal en general, pero aprenden menos aún quienes cuentan con menores posibilidades económicas, culturales y de acceso a los centros urbanos. Para unos y para otros, la significatividad de los aprendizajes adquiridos es relativamente escasa, observándose, además, inadecuación entre las propuestas curriculares que orientan los procesos pedagógicos y las características locales; regionales y nacionales a los requerimientos que ellas plantean.

Dicho descenso atraviesa todas las modalidades y niveles de la educación formal, constituyendo un problema no sólo para el sistema educativo argentino, sino para los de la mayor parte de los países. Por ello, el mejoramiento de la calidad de la educación se ha constituido, durante la última década, en un problema prioritario en el diseño de lineamientos en materia de política educativa. Así lo evidencian las conclusiones de la Conferencia Mundial "Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990) y de la Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Quito, Ecuador, abril de 1991).

El proceso de transformación educativa en marcha se plantea, entre sus prioridades, el mejoramiento y la promoción de la calidad y la pertinencia de la educación en todos los niveles del sistema, a través de transformaciones en los aspectos institucionales.

Este mejoramiento requerirá desarrollar diversas estrategias desde diferentes perspectivas. Una de las tareas necesarias para avanzar en el camino señalado, es construir un modelo conceptual sobre la calidad de la educación en sus aspectos cuali y cuantitativos adecuado a la realidad del país. Asimismo, es necesario diseñar modelos para su evaluación, lo cual posibilitará contar con mecanismos de evaluación que posibiliten la elaboración de diagnósticos certeros y contributivos a la identificación de aquellos aspectos en los que es necesario intervenir para el mejoramiento de la calidad. Por otra parte, dicha evaluación permitirá adecuar, en un movimiento constante, la relación entre objetivos del sistema educativo y su realidad.

Posteriormente se presenta un trabajo efectuado por el licenciado Emilio Tenti. En él, se efectúa un abordaje analítico de la relación entre educación y procesos sociales en un intento por conceptualizar los fenómenos vinculados a la calidad de la educación. El autor se centra en el análisis de aquellos ligados a la masificación de la oferta de educación y a la estructura tradicional del sistema educativo.

Jorge Pilone, en el tercer trabajo, despliega y profundiza algunos de los elementos abordados por Emilio Tenti. Otorga especial atención al análisis de los factores que, desde el interior del sistema educativo, han dificultado la adecuación de las ofertas a los procesos de cambio social y masificación, determinando en gran medida el deterioro de los productos educativos y desdibujando la función social otorgada a la educación en sus distintos niveles y modalidades. Desde esta perspectiva, se replantea la temática de la función de la enseñanza para, desde allí, señalar alternativas y dificultades en relación a la redefinición de las prioridades del sistema educativo y, consecuentemente, de la calidad de sus servicios.

Los últimos trabajos -de María José Mena y Clotilde Yapur, respectivamente-, se abocan al tratamiento de aspectos conceptuales y metodológicos para la evaluación de la calidad de la educación. El trabajo de la Lic. Mena presenta un panorama de las conceptualizaciones presentes explícita o implícitamente en algunas evaluaciones orientadas a la medición de la calidad de la educación en América Latina. Asimismo, ofrece una sistematización de las dimensiones y variables utilizadas en las diversas evaluaciones estudiadas.

El último capítulo de esta publicación, escrito por Clotilde Yapur, retoma y profundiza uno de los aspectos mencionados en el trabajo anterior y que sin duda constituye uno de los centrales en la temática; es el referido a la dimensión curricular. La autora presenta diversos enfoques para la delimitación conceptual del currículum a la vez que ofrece elementos para la evaluación de sus diversos componentes desde una perspectiva cualitativa.

En relación a las perspectivas teóricas adoptadas por los autores, es posible advertir la coexistencia de dos perspectivas; una que realza el valor de lo sistemático y estructural y otra que enfatiza más bien lo cualitativo y procesual. Esta tensión no ha de sorprendernos, ya que es expresión de dos corrientes de pensamiento sobre lo educativo que conviven hoy en los ámbitos de producción teórica y técnica.

Con esta publicación se pretende contribuir a los debates y trabajos que, en diversos ámbitos, se están desarrollando sobre el tema de la calidad de la educación, su medición y evaluación. De manera explícita, se ha diseñado la misma incorporando trabajos de diversos autores y de diferentes perspectivas, para que la contribución sea más amplia.

Estos trabajos fueron producidos en el seno del Subproyecto Nro. 5 "Mejoramiento de la gestión educativa", del Proyecto Ministerio de Cultura

Finalmente, se proponen algunos de los lineamientos a ser incorporados en un proceso de planificación que contribuya a la transformación de la educación y al mejoramiento de su calidad.

La crisis de nuestra educación y de su calidad

La crisis de nuestro sistema educativo es, desde hace tiempo, reconocida por los diversos actores sociales vinculados con ella y, por su puesto, por diferentes ámbitos de la opinión pública. Esta crisis es global, por lo que se relaciona tanto con los aspectos cuantitativos y administrativos como, esencialmente, con la calidad de los servicios que se ofrecen. En general, nuestro sistema ha perdido credibilidad y se le asignan limitaciones y defectos significativos, aún mayores en algunos casos que los que efectivamente posee.

Esta crisis viene arrastrándose desde hace muchas décadas, sin acertarse en un diagnóstico certero de la misma y, lo que es más grave, sin haberse planteado claramente las opciones políticas y técnicas para su superación. Ya en la década del 50, Juan Mantovani publicaba su libro "La crisis de la educación", planteando una problemática que ha ido agudizándose a lo largo de las últimas décadas.

Nuestro sistema educativo y sus distintos niveles y modalidades de enseñanza han ido perdiendo una parte significativa de sus funciones esenciales o, por lo menos, las mismas se han ido gradualmente desnaturando. Esto ha provocado un grave vaciamiento y una gran disfuncionalidad del sistema educativo con las necesidades y requerimientos de nuestra comunidad, especialmente en lo cualitativo.

La crisis educativa se ha profundizado en los últimos años en forma correlativa con la dramática crisis económica, social y cultural de nuestro país vigente desde la mitad de la década del 70. Esta crisis nacional torna aún más difíciles los esfuerzos por superar los problemas educativos existentes.

La situación casi agonizante -prácticamente en estado de terapia intensiva- de nuestro sistema educativo no ha hecho más que agudizar sus contradicciones y problemas. Se han intensificado en las últimas décadas las diferencias y la discriminación social en nuestra educación: los beneficiarios de ella (sectores medios y altos de áreas urbanas y rurales integradas) reciben cada vez mayores beneficios educativos y de mayor calidad relativa y para ellos se han pensado las políticas educativas de estos años en todos los niveles de enseñanza, especialmente en los superiores. Las víctimas de la educación (los sectores populares, las poblaciones rurales y las urbano-marginales) han sido cada vez más discriminadas y han tenido, junto con la agudización de su situación de extrema pobreza, menores oportunidades de educación y acceso a una educación de calidad cada vez más deficiente.

Así, mientras algunos gobiernos anteriores se han preocupado sólo de cambios formales y puntuales en una enseñanza media absolutamente en crisis o en el ámbito universitario, en gran parte del país sólo uno de

cada diez niños que inician la escuela primaria pueden concluirla. El / resto se quedará en los primeros grados y estará condenado de por vida, al analfabetismo y a la marginación social, económica y cultural.

Como lo hemos señalado, esta aguda crisis ha provocado una disminución significativa del nivel de calidad de la educación que se ofrece, especialmente en los segmentos de ella destinados a los sectores populares urbanos y rurales. Estos bajos niveles de calidad se evidencian en/ el considerable vaciamiento de los contenidos educativos, no sólo en términos científicos sino en cuanto a su funcionalidad con las necesidades sociales e individuales. Los diferentes niveles de acceso al conocimiento que registran los distintos sectores sociales ha contribuido a incrementar la injusticia social, de manera de que los que menos tienen cada vez reciben menos. Por su parte, los sectores medios y altos no sólo reciben más de la educación formal sino que tienen a su disposición mayores opciones educativas complementarias de carácter no formal, lo que / les facilita el acceso a modalidades amplias y diversificadas de conocimiento.

Necesidad y perspectiva de un nuevo modelo educativo.

Una de las principales causas de esta grave crisis que hemos caracterizado muy sintéticamente es el agotamiento del modelo o proyecto educativo del siglo pasado y de sus actualizaciones o adaptaciones posteriores. Este modelo educativo fue parte importante de un proyecto nacional -el del 80- que se agotó en las primeras décadas de este siglo; sin embargo, éste se mantuvo relativamente inalterado, o con muy escasas actualizaciones o adaptaciones posteriores.

Cada vez resulta más claro que la mera modernización o regulación del sistema educativo ya no basta. Propuestas e intentos de este tipo / -reformas parciales o puntuales- han fracasado muchas veces entre nosotros y en otros países de América Latina; como lo analizaremos más adelante.

De ahí, la convicción cada vez más generalizada en la opinión pública y en la comunidad educativa de que es necesario replantearse el / modelo educativo vigente -ya caduco y obsoleto- en su conjunto. Este modelo ya no admite reformas o adaptaciones cosméticas; requiere un replanteamiento profundo y global.

Esta nueva concepción es necesaria, asimismo, para hacer efectiva la democratización de la educación y revertir las tendencias regresivas antes señaladas en relación con los sectores sociales atendidos. El modelo vigente se plantea funciones socio-culturales y posee una estructura organizacional que hacen que esta agudización de las diferencias a favor de los que tienen y reciben más sea casi natural y funcional a él. Por ello, un nuevo modelo debe replantearse en profundidad sus funciones socio-culturales, su organización, sus modalidades de acción y su estructura pedagógica para que sea efectivamente contributivo a la justicia / social, a la igualdad de oportunidades y al mejoramiento de la calidad para todos.

Este nuevo modelo educativo debe irse conformando como parte de un nuevo proyecto de país, así como lo fue el del siglo pasado. Si se diseña un modelo educativo al margen de una propuesta nacional, seguiremos aislando a la educación de la sociedad nacional y de su proyección en el futuro, convirtiéndose dicho modelo en un simple ejercicio académico o de un "pedagogismo" sin posibilidades de concretarse en la realidad.

Los políticos y conductores de la educación y los especialistas deben tener muy presente esta imprescindible interrelación entre lo nacional y lo educativo, de manera que la estrategia para el diseño de un nuevo modelo para la educación sea planteado teniéndola en cuenta. Por ello, este nuevo modelo no puede ser sólo coyuntural -aunque debe partir de la coyuntura, sus posibilidades y limitaciones- sino que debe enmarcarse en una perspectiva de largo plazo.

Todo ello implica introducir nuevas prácticas para pensar el proyecto nacional y el educativo sobre la base de una prospectiva, lo que es poco habitual en las ciencias político-sociales y educativas de una América Latina y de una Argentina acostumbrada al cortoplacismo, al ayer más que al hoy y al mañana. Por otra parte, con mucha razón, podría decirse que en nuestras sociedades, tan imprevisibles como imprevistas, el largo plazo, la prospectiva puede ser sólo un ejercicio académico o aún de mera ficción. Esto es cierto pero, sin embargo, las decisiones en materia educativa de hoy tendrán efecto en el largo plazo, por lo que el acostumbrarse a pensar, y a utilizar metodologías que permiten analizar más allá de la coyuntura, en términos de futuro mediato, se hace imprescindible.

Un eje decisivo es que la elaboración y puesta en marcha del nuevo modelo requiere, imprescindiblemente, del protagonismo popular, ya // que no se podrá diseñar solamente en oficinas, entre políticos y especialistas, como lo ha intentado a veces la tecnocracia. Cuando la comunidad -ya sea nacional, provincial o local- asuma que debe ser protagonista de la educación, que su participación es un requerimiento ineludible, que la orientación de un nuevo sistema educativo es una responsabilidad de carácter indelegable, que cada comunidad debe asumir en forma organizada a la educación como tarea a través de todos los medios de que dispone, entonces se podrá decir que la transformación de nuestra educación se está // concretando y que el viejo y obsoleto sistema anterior está asistiendo a su desaparición definitiva.

Esta es una tarea realmente compleja ya que la convocatoria a los distintos actores educativos y sociales requiere superar las "vallas" que el sistema educativo tradicional ha puesto entre una escuela "compartimiento estanco" -realmente alejada de las necesidades e intereses populares- y la comunidad. Estas "vallas" se han intensificado en las últimas décadas con la agudización de la crisis educativa y, por ende, de las con tradiciones y problemas de nuestra educación.

Para superar estas "vallas" y posibilitar el protagonismo de los / actores sociales involucrados se hace necesaria una propuesta política / popular y movilizadora -como la de la actual conducción nacional- y una convocatoria creíble. Para que ésta sea posible se debe trabajar intensamente en todo el país; no bastará para ello que simplemente se repitan /

lineamientos y principios teóricos o políticos generales sino que se deberán elaborar y proponer programas, proyectos y alternativas específicas y concretas en relación con los posibles contenidos del nuevo proyecto educativo.

Estas propuestas deberán abarcar temas tales como: perfil del hombre argentino; fines y objetivos de la educación; su función social; su estructura institucional y organizativa; las reformas de gobierno de la educación; la participación popular; la articulación entre los niveles de enseñanza y sus modalidades y entre la educación formal y la no formal; la atención prioritaria de los sectores rurales y urbano-marginales y de las comunidades aborígenes; la relación entre cultura, educación y la reafirmación de la conciencia y de la identidad nacional; la vinculación educación y trabajo y entre educación y ciencia y tecnología; la descen-tralización de la educación y la atención de los requerimientos regionales y locales.

En fin, se requiere la elaboración de nuevos modelos pedagógicos / que den respuestas innovadoras y creativas en cuanto a contenidos, metodologías y formas organizativas. De esta manera se posibilitará mejorar/ la eficacia y la calidad de la educación, haciéndola más relevante desde lo cultural y ambiental, más pertinente en cuanto a su utilidad para el hombre y la sociedad y más justa brindando la mejor educación posible para todos, sin discriminaciones.

Las reformas de la educación: alcances y limitaciones

Desde la década del '40 vienen planteándose, tanto en los demás sistemas educativos latinoamericanos como en el nuestro, distintas propuestas de reforma de la educación, con alcances, significación y metodolo-gías muy diferentes. Todas estas propuestas de reformas han pretendido, / esencialmente, y a pesar de su diversidad, el mejoramiento de la calidad de la educación, aunque los criterios en relación con ello han sido disímiles y heterogéneos.

Dada la variedad de situaciones nacionales y de marcos políticos es muy difícil hacer un análisis global de las tendencias registradas. Sin embargo, es útil intentar una tipología de dichas propuestas aunque, como toda tipología que se refiere a fenómenos sociales puede caer en simplificaciones. En general, pueden reconocerse tendencias comunes en materia de propuestas de reformas educativas en América Latina según el período/ en que se desarrollaron. Por ello, las clasificaremos en tres grandes períodos:

- *décadas del 40 y del 50;*
- *década del 60;*
- *década del 70.*

En las **décadas del 40 y del 50** se llevan a cabo, en general, reform as parciales por niveles o modalidades, de la organización escolar, de los planes de estudio, de las metodologías de enseñanza, etc. Así se encaran, según países, reformas de la enseñanza primaria o de la secundaria, de la formación docente, de la enseñanza técnica o vocacional, de la or-

ganización de los docentes, de los contenidos y metodologías de enseñanza en determinadas asignaturas. En términos generales, son reformas o propuestas con un fuerte contenido pedagógico y diseñadas por pedagogos; en muchos casos se las reconoce por el nombre del autor principal de la propuesta. Por ello casi todas ellas han sido básicamente cualitativas, aun que la concepción de calidad haya variado según el marco filosófico-pedagógico en que cada una se haya enmarcado.

A diferencia de lo ocurrido en otros países, en el nuestro los cambios producidos en este período son derivados de un nuevo proyecto político nacional -el del peronismo- que conlleva innovaciones significativas en nuestra educación, particularmente con la creación de nuevas organizaciones o instancias educativas como las escuelas-fábrica y la Universidad Obrera-. La gran expansión cuantitativa en todos los niveles registrada en ese período y la consiguiente incorporación de nuevos sectores de la sociedad hasta ese momento marginados de la educación -particularmente los sectores populares, urbanos y rurales-, planteó en los hechos un importante cambio de la función socio-cultural del sistema educativo y de sus niveles y modalidades, que no alcanzó a concretarse en reformas estructurales del sistema tradicional ante el derrocamiento por un golpe militar del gobierno constitucional. Sin embargo, al plantearse un sistema educativo más pertinente y relevante para las necesidades de la sociedad, de cada región y del individuo se ha dado un paso, lamentablemente inconcluso, en cuanto al mejoramiento de la calidad educativa.

En la **década del 60** se produce en América Latina el desarrollo de la planificación educativa que, con el nombre "integral", intenta plantear una alternativa opuesta a la de las reformas parciales de las décadas anteriores. Los trabajos de planificación y los planes de educación que se elaboran en los distintos países dejan, en general, de lado los aspectos pedagógicos y cualitativos para asumir lo cuantitativo y lo económico. En trabajos anteriores hemos analizado con detalle el surgimiento y desarrollo de la planificación y los planes de educación; en términos generales, podemos decir que los estudios y planes de este período se caracterizan por una llamativa pobreza de ideas y de propuestas innovadoras, congruente con el enfoque de planeamiento utilizado en forma predominante -al que hemos llamado tipo reactivo- es decir, un planeamiento que reacciona y toma como punto focal las situaciones caracterizadas como problemáticas y que se presentan como urgentes y acuciantes, sin proponer alternativas de cambio.

Este período y el enfoque de planificación predominante han constituido un importante retroceso en cuanto al planteamiento y mejora de la calidad de la educación. La arbitraria separación entre lo cuantitativo y lo cualitativo, entre lo económico y lo pedagógico, han hecho dejar de lado en este período a la escuela y a sus actores como lo esencial de la política y la planificación educativa.

Hacia fines de la década del 60 y en la **década del 70** la planificación evoluciona en varios países de América Latina hacia otro enfoque que hace énfasis en las reformas educativas y en la consiguiente preocupación por los aspectos cualitativos, y al que hemos denominado programático. Es así que se plantean estas reformas en distintos contextos nacionales y /

con diferente significación y alcance.

En nuestro país esta evolución de la planificación no se registra y continúa vigente el esquema reactivo tradicional hasta mediados de la década del 70 en que prácticamente desaparecen por casi quince años las tareas en el área, como lo explicamos en un trabajo reciente sobre la / planificación en el país.

Existió una propuesta de reforma elaborada por el gobierno militar de ese período entre los años 1969/1971, pero que prácticamente no tuvo vigencia efectiva, excepto en unas pocas escuelas y en algunas jurisdicciones provinciales. Esta propuesta pretendió reducir la duración de la escuela primaria a cinco años e incorporar un ciclo intermedio de cuatro. Tuvo una fuerte oposición de los docentes y de los sectores políticos y sociales democráticos, por lo que fue dejado de lado por el último entorno del mismo gobierno militar.

A pesar de que no tuvo vigencia en nuestro país, es de interés considerar en forma detallada esta etapa del planeamiento programático y de las reformas educativas registradas en diversos países de América Latina.

Estas reformas llevadas a cabo en distintos países de América Latina presentan similitudes en cuanto a tendencias y contenidos, a pesar de tener origen en contextos nacionales diferentes y alcances diversos. Esto parecería mostrar la influencia en la elaboración de las propuestas de reforma de ciertas teorías pedagógicas predominantes en ese período/ y de organismos internacionales como la UNESCO y la OEA o la influencia mutua entre un proceso nacional y otro. Según Marshall Wolfe, estas propuestas reformistas reflejan la ideología, los modelos o mitos y las características y limitaciones predominantes en la región en materia de / planificación educativa.

En general, los contenidos de las reformas han sido definidos en función de principios teórico-normativos y no a través de procesos de / reflexión y estudio. La fuerte influencia de lo normativo y lo administrativo se refleja en que todas las propuestas se inician con expresiones referidas a aspectos de la estructura del sistema, a diferencia de los países europeos donde lo normativo y lo estructural son resultantes de los cambios reales, en vez de precederlos. Por ejemplo, las normas sobre escolaridad obligatoria se establecen cuando la matrícula del grupo de edad correspondiente casi alcanza al 100%.

Las reformas de este período se expresan, en general, sólo en documentación escrita por planificadores o técnicos ministeriales con escasa o nula participación y consulta interna o externa. La documentación producida se refiere casi exclusivamente al diseño de la reforma, no disponiéndose de documentos sobre el proceso de implementación y, menos aún, sobre su evaluación.

Los objetivos no varían significativamente de una reforma a otra; son más bien propuestas ideológicas o expresión de valores que enunciación de propósitos concretos; en un trabajo de la UNESCO -Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas- se plantea ¿cómo puede ser

operacional una reforma si sus objetivos no lo son? Sin embargo, las propuestas de carácter transformador, como por ejemplo los casos de Perú y Panamá, plantean un nuevo papel de la educación en la sociedad, la necesidad de abrir canales de participación, una valoración mayor del trabajo en la educación y en la sociedad y, esencialmente, una recuperación de la significación de lo cualitativo.

En cuanto a los aspectos de estructura y organización del sistema, la mayoría de las propuestas plantean una educación general básica de 8 ó 9 años, pero eso no se ha cumplido, excepto en el caso de la reforma chilena. Aunque en general otorgan importancia a la educación no formal, la mayoría de los casos nacionales no han conseguido superar el planteo de sistema educativo cerrado basado en establecimientos escolares. La mayor parte de las propuestas incorporan la descentralización, la regionalización y la nuclearización de los servicios educativos y plantean la participación social en el planeamiento y administración de la educación y el funcionamiento de un nivel de microplanificación, estos planteamientos se hicieron en el marco de una concepción normativa de la planificación, por lo que no se produjo una verdadera renovación de la misma.

En relación con el énfasis en lo cualitativo y su mejoramiento todas las reformas incluyen propuestas de nuevos diseños curriculares, aunque sólo las de carácter transformador plantean una nueva doctrina curricular y una nueva concepción de la conducción del aprendizaje.

Como ya se ha señalado, la implementación de las reformas se ha tratado muy escasamente en los estudios y en la documentación disponible, por lo que es muy difícil saber en qué medida se han ejecutado los diferentes contenidos de las propuestas. En términos generales, se puede afirmar que se han implementado muy parcialmente y que dicha implementación ha generado fuertes resistencias.

El escaso nivel de ejecución se debe, además de la incidencia de factores políticos, a las limitaciones de las propias propuestas: abarcan muchos aspectos simultáneos; no se establecen prioridades ni se encadenan en forma gradual; se plantean metas prácticamente inalcanzables; no se basan en estudios de factibilidad en relación con los recursos disponibles o posibles; son poco innovadoras y creativas y en muchos casos reflejan los mismos supuestos y criterios del sistema tradicional.

Estas reformas han generado múltiples resistencias, por parte de los docentes, de áreas de la administración educativa y de sectores sociales extraeducativos; entre otros motivos, estas resistencias se han debido a la falta de participación de estos grupos en la elaboración de las propuestas y a la modificación, generalmente inconsulta, del rol docente y el de la administración, con los consiguientes cambios en las condiciones de trabajo. También, por supuesto, a manifestaciones de resistencia política a los gobiernos que impulsaron las propuestas, como en los casos de Perú y Panamá y de la Argentina.

Por ello podemos afirmar que la necesidad de consenso es imprescindible para encarar los cambios con perspectivas exitosas. Quizás, como se señala en el documento de UNESCO antes citado, la elección de una po-

lítica para esto sea más cuestión de descodificar un consenso que de imponerlo. Es imposible el consenso total, por lo que la conducción política debe manejar equilibradamente los niveles de consenso y disenso existentes en la sociedad, intentando la reducción de estos últimos sin/desnaturalizar ni paralizar la propuesta de cambio. Quizás en varios de los países que impulsaron reformas educativas faltó esa adecuada ponderación por parte de los responsables.

Transformación y calidad de la educación: nuevos temas de reflexión

Luego de esta etapa de reformas educativas que, en general, concluyó en la segunda mitad de la década del 70, se ingresó en un período de relativo inmovilismo en materia de reforma o transformación educativa / que se extendió durante casi toda la **década del 80**.

En nuestro país correspondió al período del último gobierno militar que, por supuesto, no sólo no encaró propuestas de mejoramiento de la calidad sino que contribuyó decisivamente al agravamiento de la crisis de la educación argentina, tanto por su política en el propio sector como por las consecuencias de sus políticas globales. De esta manera, al igual que en otros países latinoamericanos, la crisis educativa se asoció a una dramática crisis de la economía y de la sociedad en su conjunto, con un gran deterioro del proceso productivo y de los niveles de ingreso y ocupación de la mayor parte de la población.

Esta década del 80 -denominada "la década perdida" por la CEPAL- alternó, en la mayoría de los países de América Latina, en su primera / gobiernos militares y en la segunda nuevos gobiernos democráticos. Estos asumieron en materia educativa políticas de recomposición de los efectos negativos de la política autoritaria anterior pero, en general, sin objetivos o valores de transformación educativa y de mejoramiento de la / calidad.

Sin embargo, esta década del 80 posibilitó en el campo del pensamiento, de la reflexión y de los estudios un proceso de maduración de / concepciones transformadoras. En los últimos años en la Argentina y en / otros países se han ido produciendo trabajos, documentos y propuestas / político-técnicas que nos posibilitan afirmar que estamos en condiciones intelectuales de afrontar, con el aporte de todos, verdaderos procesos / de transformación educativa en los que el eje del mejoramiento de la ca lidad sea prioritario.

En estos procesos transformadores se debe asumir la importancia / de lo cualitativo, no sólo en lo pedagógico sino en lo cultural y en lo social. La calidad de la educación se constituye como uno de los desafíos principales de la educación, frente a las tendencias de décadas anteriores en que la preocupación por lo cuantitativo y lo económico había dejado de lado lo esencial de la educación: lo pedagógico, lo cualitativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que aprenden los alumnos. Al respecto puede decirse que no hay cambio ni transformación de la educación si no se transforma y mejora el proceso de aprendizaje en la escuela y en el aula.

Para ello, el pensamiento y la reflexión han posibilitado avanzar significativamente en esta orientación. A manera de ejemplo, y sin pretender desarrollar una enumeración exhaustiva, señalamos a continuación algunas áreas y temas en las que el proceso de reflexión permite disponer de aportes significativos para la elaboración y discusión de las políticas educativas transformadoras y del consiguiente proceso de mejoramiento cualitativo:

- a) Se reconoce que la función social de la educación ya no puede ser la que desempeñaba en el pasado, lo que exige el planteamiento de nuevas funciones sociales, económicas y culturales. Este replanteamiento es imprescindible para la superación de la crisis y para el diseño de / propuestas más pertinentes de transformación educativa, tanto para / el conjunto de la educación y del sistema como para sus distintos ni veles y modalidades.
- b) La revalorización de la educación en los procesos de reforma del Estado, en los que se plantea que ésta es una de las funciones esen ciales que debe cumplir el mismo a partir de su reforma. Estos proce sos de reforma del aparato estatal tienden a que el mismo deje de o cuparse de aquellas responsabilidades y tareas que pueden ser reali zadas por otros ámbitos societales y reafirme su responsabilidad en las que son sus funciones prioritarias.
- c) Se ha tendido a afirmar el reconocimiento de la escuela como base e sencial del proceso educativo. La organización tradicional la asume/ como el último eslabón de un largo y burocrático proceso administra tivo, por lo que ésta es tomada como apéndice de un proceso sólo preo cupado por el nivel central. De ahí hasta ahora, la falta de estudios y trabajo sobre la escuela, su planificación y su funcionamiento. El énfasis en la planificación de base, en la microplanificación y admi nistración de las instituciones educativas permitirá ir revirtiendo/ esta tendencia y convertir a la escuela y al proceso pedagógico que/ alberga en un ámbito prioritario de la transformación educativa. En/ este marco se afirma la significación de la innovación educativa como aporte esencial a dicha transformación, para que la misma deje de ser sólo una excepción y se convierta en la norma del funcionamiento de la educación y de sus actores.
- d) En relación con ello, se ha afirmado en el pensamiento y en la refle xión el reconocimiento de nuevos actores educativos y sociales en la educación. Esto permite destacar la necesidad de un protagonismo no excluyente de los educadores ya que el mismo es compartido con los pa dres, con los propios estudiantes y con las organizaciones y miembros de la comunidad.
- e) El reconocimiento de estos nuevos actores y de su protagonismo ha // planteado la necesidad de nuevas formas organizativas de la conduc- / ción educativa en las que se posibilite la participación de estos ac tores en el proceso de planificación y gobierno de la educación. Así, en nuestro país y en toda América Latina se están experimentando mo dalidades organizativas como las de consejos de escuela, núcleos edu cativos, distritos escolares, etc. La modalidad de los núcleos, con ricos antecedentes desde las décadas del 30 y del 40 en Bolivia y Pe rú, se ha convertido en el ámbito organizativo de base más habitual/

en los procesos descentralizados de regionalización de la educación.

- f) La descentralización de la educación ha sido asumida desde la década del 70 como la estrategia organizativa que posibilita el cambio y la transformación, el protagonismo de la escuela y de sus actores y, también, la organización de un proceso pedagógico de más calidad y con mayor pertinencia y eficacia en relación con las necesidades comunitarias y de los propios estudiantes. En la actualidad se constituye, probablemente, en uno de los temas centrales de la política y la administración educativa en la Argentina y en toda América Latina.
- g) Los planteamientos anteriores han conducido a una revalorización del currículo, de su planificación y organización, lo que probablemente/habría sido relativamente desatendido en décadas anteriores. El pensamiento pedagógico ha dado énfasis a la reflexión sobre nuevas concepciones del currículo y nuevos diseños curriculares, más abiertos/ y flexibles, en los que la escuela, los docentes y la propia comunidad educativa tengan capacidad de decisión, articulando las necesidades derivadas de lo nacional con las de lo regional y lo local.
- h) El necesario protagonismo de los docentes genera el desempeño por parte de ellos de nuevos roles, de nuevas funciones, de nuevas responsabilidades, que deben ser asumidas y consideradas con su plena participación. Esto ha llevado a que un tema como el de la jerarquización profesional pase a ser de máxima prioridad; esta jerarquización conduce a plantear nuevas y más facilitadoras condiciones de trabajo y/ a una preocupación principal por la formación, la capacitación y la actualización permanente de los docentes.
- i) El reconocimiento del protagonismo de la escuela y de sus actores no agota el proceso de transformación en ella. Este reconocimiento conduce al planteamiento de nuevos espacios y agentes de la educación y de modalidades educativas no convencionales, en que la comunidad se/reconoce en este nuevo rol y pasa a desempeñar funciones educativas esenciales. De ahí, la importancia creciente que ha ido asumiendo, para los planteamientos transformadores, la educación popular y comunitaria y las diversas modalidades de la educación no formal. El necesario y previsible crecimiento de estas nuevas modalidades plantea la necesidad de su articulación con la educación formal, con el consiguiente reconocimiento y validez de sus acciones educativas.
- j) La investigación educativa ha estado concentrada, en la concepción / tradicional aún vigente, en los ámbitos académicos especializados, / con escasa o nula vinculación con la política educativa y los procesos de cambio y transformación. Para el diseño y desarrollo de modelos transformadores es imprescindible el aporte de la investigación/ pero, también, una nueva concepción de la misma. La investigación debe convertirse en un insumo permanente de la política y de los procesos de transformación educativa y debe acompañarlos en todos los niveles, con particular énfasis en los de la escuela, del aula y de la comunidad. Se hacen necesarias nuevas concepciones y nuevas metodologías que posibiliten enriquecer y complementar el proceso de pensamiento y de reflexión que hemos reseñado y que conviertan a la investigación y a la experimentación educativa en el laboratorio permanente de ideas y propuestas que permitan reorientar los procesos trans-

formadores y el mejoramiento de la calidad educativa.

Esta enumeración, posiblemente incompleta, de áreas y temas intenta mostrar que el pensamiento pedagógico brinda condiciones adecuadas para encarar los imprescindibles procesos de transformación de la educación argentina y latinoamericana y para convertir a la década del 90 en la **de cada de la transformación.**

Así lo ha entendido la actual conducción educativa nacional y así lo están planteando muchos de los países latinoamericanos. Por ello la reciente reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto // Principal de Educación de la UNESCO, ha asumido en su recomendación final a la transformación educativa como la estrategia para posibilitar / las metas y los planes nacionales de acción de dicho Proyecto y al mejoramiento de la eficacia y de la pertinencia de la calidad en una de sus máximas prioridades.

Esta recomendación, elaborada y aprobada en forma unánime por todos los países de la región constituirá un aporte significativo para // nuestro proceso de transformación y para los de los demás países latinoamericanos.

Planificación y transformación de la educación

El proceso de transformación exige una concepción de la planificación que superé las limitaciones y rigidez de la planificación tradicional o normativa, expresada habitualmente en el plan-libro. También en la década del 80 el debate sobre la planificación, su crisis, la necesidad de nuevos marcos conceptuales y de metodologías renovadas permitió avanzar significativamente en esta área.

En numerosos trabajos personales y de otros colegas de Argentina/ y de América Latina, hemos ido planteando las tendencias principales y/ las bases conceptuales y metodológicas de una planificación en la que la transformación y el mejoramiento de la educación se constituyan en el / aspecto central.

Los lineamientos del debate de los 80, que hemos señalado en el / punto anterior, le darán contenido verdaderamente transformador a la planificación. Es necesario desarrollar una planificación que sea ámbito / propicio para la discusión y la reflexión sobre los grandes temas de la educación y de la política educativa, que incorpore a todos los actores en el proceso planificador, que disponga de metodologías e instrumentos renovados; en fin, que sea un proceso que enriquezca y contribuya a orientar y a definir los contenidos principales de la transformación educativa.

Entre ellos, los referidos a la calidad de la educación se constituyen en uno de los aspectos de mayor significación. El replanteamiento conceptual y metodológico de la planificación debe asumir que / lo cualitativo es un eje prioritario del proceso transformador; el desarrollo curricular, la formación y el perfeccionamiento docente, las concepciones didácticas, la tecnología educativa, la valorización de /

la escuela y del aula, la integración educación formal-no formal y otros aspectos vinculados con la calidad de la educación se constituyen en contenidos esenciales de la nueva concepción de la planificación.

Esta **planificación dinámica** -como la hemos llamado en trabajos anteriores- o **estratégica** debe asumir a la transformación como un proceso / amplio, abierto y flexible de largo plazo y no como una propuesta rígida y normativa, como ocurrió con las reformas educativas de la década / del 70. Al superar la concepción de plan-libro, no debe expresarse a la / transformación sólo en documentos y planes sino que debe darse en múlti ples modalidades que manifiesten el protagonismo plural de todos los ac tores y la complejidad y heterogeneidad del sistema educativo.

En este proceso participativo y dinámico de planificación debe to marse en cuenta las lógicas diferenciadas de los distintos actores del / sistema educativo. Cada una de ellas expresa "subculturas" propias y, a veces, disímiles, e intereses y necesidades contrapuestos. La planifica ción debe incluir, por lo tanto, un componente de negociación y concer tación que posibilite alcanzar acuerdos y equilibrios.

Este enfoque de la planificación exige apuntar al "corazón" de los problemas; por ello se necesitan diagnósticos y estudios que establez- / can factores causales profundos y permitan conocer y actuar sobre facto res periféricos.

El proceso transformador de largo plazo -aunque partiendo del aquí y ahora- necesita del diseño de escenarios prospectivos o alternativos que permitan una mayor fundamentación de las decisiones del presente. / Estos escenarios permitirán construir, asimismo, condiciones de viabi lidad para la transformación, condición esencial en el nuevo enfoque de la planificación.

En estos casi dos años en que hemos asumido la conducción de la / planificación de educación en nuestro país en el marco de una política / educativa transformadora, se ha trabajado intensamente en la "refunda- ción" de la planificación educativa, su articulación con las políticas de federalización y de integración del sistema educativo y, muy espe- / cialmente, en generar las condiciones técnicas y metodológicas para po nerla al servicio del proceso de transformación de la educación en cara do en forma concertada por la conducción nacional y las conducciones / provinciales.

Se han llevado a cabo numerosos seminarios y talleres nacionales y regionales, se ha encarado una estrategia de capacitación y renova- ción conceptual y metodológica de la planificación educativa y se ha / trabajado conjuntamente con las provincias y las universidades.

Por ello se ha conformado la **Red Federal de Planificación y Ges**- **ción de la Educación**, en la que participan todas las jurisdicciones e- ducativas y las universidades. Esta Red ha organizado, asimismo cinco sedes regionales, con provincias y universidades de cada región y una Red Académica, que vincula a las universidades en lo referente a las / áreas de política, planeamiento y administración de la educación.

Esperamos que esta estrategia conceptual, organizativa y metodológica de planificación permita apoyar efectivamente al imprescindible y / urgente proceso de transformación de la educación argentina y de mejoramiento de su calidad.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

- CEPAL-UNESCO-PNUD, Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1987.
- FERNANDEZ LAMARRA, Norberto, "Educación: bases para un proyecto transformador", en Revista El Proyecto Nacional. Fundación Lealtad, octubre 1988.
- FERNANDEZ LAMARRA, Norberto, La planificación de la educación frente a los desafíos del desarrollo educativo de América Latina, UNESCO-OEA, junio de 1983.
- FERNANDEZ LAMARRA, Norberto, La Planificación y la Administración en / el marco de la transformación y la educación en la / Argentina. Experiencias, problemas, perspectivas. / DGPE/MEJ, Bs. As., 1990.
- FERNANDEZ LAMARRA, Norberto, Nuevas perspectivas de la planificación / en un proceso de transformación de la educación, Ministerio de Educación y Justicia, UNESCO-OREALC, // Buenos Aires, noviembre de 1990.
- FERNANDEZ LAMARRA, Norberto y AGUERRONDO, Inés, "Las reformas de la educación en América Latina. Análisis de algunos procesos nacionales" en Mudanças educacionais na América Latina, Universidad Federal do Ceará, Brasil, // 1983.
- UNESCO, Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas, París, 1981.
- UNESCO, PROMEDLAC IV, Recomendación relativa a la ejecución del Segundo Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de / Educación en América Latina y el Caribe, 1990-1995, Quito, Ecuador, abril de 1991.
- WOLFE, Marshall, Estilos de desarrollo y educación: un inventario de / mitos, recomendaciones y potencialidades, UNESCO- / CEPAL-PNUD, Proyecto DEALC, Buenos Aires, octubre / 1980.

LA CALIDAD DE LA EDUCACION COMO PROBLEMA; UNA LECTURA SOCIOLOGICA

EMILIO TENTI

1. Algunos de los problemas de la educación nacional en esta última década se asocian con el hecho de que el sistema ha adquirido ya las características propias de una educación de masas (TENTI, E., 1989).

El uso vulgar de la expresión "educación masiva" contiene un cierto // sesgo crítico. En efecto, el adjetivo "de masas" (espectáculos de masa, producción o consumo de masa, etc.) indicaría un juicio peyorativo acerca de la calidad del sustantivo con el que va asociado. En la actualidad, una escuela masiva, puede verse como de una escuela de mala calidad.

2. Pese a lo que indica un cierto sentido común, en educación, la relación entre cantidad y calidad no es ni simple ni lineal. En realidad, puede decirse que no existe una conexión necesaria entre los dos términos. El análisis debe tomar en cuenta las condiciones concretas en que se desarrolla la práctica educativa. A nivel internacional, por ejemplo, no es raro encontrar una asociación positiva entre masificación de la educación y altos niveles de calidad de los aprendizajes logrados (caso del Japón y la Unión Soviética (VERTECCHI, B., 1990)).
3. En realidad, más que de escuela de masas, habría que hablar de educación para todos. La calidad de la misma dependerá de las condiciones específicas en que se lleva a cabo este objetivo en una sociedad determinada.
4. Sin embargo, el hecho de que un nivel determinado del sistema educativo adquiera una dimensión cuantitativa significativa no deja de tener consecuencias en el plano de los aspectos cualitativos (los modos de hacer las cosas). Aquí la hipótesis que creemos correcta afirma que el proceso de racionalización de las prácticas pedagógicas está alentado por la masificación del sistema, en términos cuantitativos.
5. En efecto, toda la experiencia internacional indica que cuando la educación básica se convierte en una necesidad social y jurídicamente sancionada, y al mismo tiempo adquiere un carácter obligatorio y crecientemente masivo, los problemas pedagógicos se complican y más se hace necesario recurrir al conocimiento sistemático para intentar una resolución. El desarrollo del conocimiento y de las tecnologías científicas acerca de la educación va acompañado de la masificación del sistema.

6. Cuando la oferta educativa se limita a cubrir a un público muy restringido operan tres factores de simplificación:
- a) El primero tiene que ver con la deseabilidad social de la educación. Los que van a la escuela no van "obligados" por las leyes y disposiciones públicas, sino que lo hacen convencidos del valor social del conocimiento. Educarse forma parte de una estrategia de diferenciación social explícita, es un signo que delata una condición social específica, en especial frente a quienes no tienen esa oportunidad. El educando dispone entonces de una actitud positiva, que la institución educativa da por descontada y que se manifiesta en una tendencia a aceptar las prácticas y procedimientos escolares, tal como estos se presentan.
 - b) La funcionalidad de la selección constituye el segundo factor de simplificación. Por lo general, en un contexto de oferta restringida, ésta es por lo general, inferior a la demanda. Por ello, los educandos que no adhieren a las reglas pedagógicas de la propuesta formativa son eliminados. El problema se resuelve por expulsión y no por el replanteamiento de los procedimientos pedagógicos empleados.
 - c) La existencia de una población de reserva constituye el último factor simplificador. Aquellos que no han tenido acceso a la formación constituyen una especie de lista de espera que permite alimentar el acceso a la escuela en la medida de los requerimientos que se expresan en la política educativa.
7. La ampliación de las dimensiones de la educación básica van atenuando paulatinamente el impacto de estos tres factores de simplificación. En efecto, veamos qué es lo que sucede cuando un determinado sistema productor de servicios se masifica y se convierte en un "servicio para todos".
- a) En primer lugar, el hecho de que se convierta en un servicio para todos disminuye su potencial diferenciador y por lo tanto atenúa su atractivo social. En consecuencia, ya no se puede confiar como antes en una disponibilidad de los educandos y sus familias para aceptar los requerimientos exigidos por la institución escolar. Esta misma ya no está tan protegida y al abrigo de eventuales críticas por parte de la opinión pública. En otros términos, su legitimidad social ya no se da por descontada, sino que más bien es un objetivo que la institución debe reproducir en forma permanente y siempre renovada.
 - b) La generalización del acceso a la educación es el resultado de múltiples factores (intereses político-ideológicos, crecimiento de la demanda social de conocimiento y revisión de los criterios de política educativa nacional). El conocimiento se convierte en un valor socialmente deseado que se traduce, al mismo tiempo en un derecho y en una obligación jurídicamente sancionados. Por lo tanto, todos deben ser incorporados al sistema. Nadie puede ser rechazado o excluido. Llegado el caso, sólo se puede retrasar el recorrido (mediante el fenómeno de la repitencia, por ejemplo) de la escolaridad obligatoria.

En estas condiciones se debilita el factor homogeneizador de la población escolarizada y adquieren relevancia múltiples estrategias / implícitas y explícitas de diferenciación.

- c) Tampoco existe ahora una "población escolar de reserva". No existe/ hasta por razones legales (no ir a la escuela cuando se tiene la edad de la obligatoriedad es una infracción). En términos ideales, / la población escolar coincide con la población en la franja de edad correspondiente. De ello resulta que los que son "eliminados" del / sistema no pueden ser sustituidos. De hecho, hasta la dinámica demográfica contribuye a una tendencia a la estabilización de los contingentes escolares en el nivel de la educación básica obligatoria/ de la mayoría de los países industrializados del mundo. Ya no puede pensarse a la educación primaria como un sistema con un futuro de / expansión.
8. En estas condiciones, el desarrollo cuantitativo de la escuela la enfrenta a nuevos desafíos, a resolver problemas más complejos y a utilizar en forma más sistemática los insumos del conocimiento científico / que contribuyan a racionalizar las prácticas pedagógicas. Ya no puede contar con la aceptación acrítica de // sus procedimientos y dictámenes sino que debe responder, argumentar, / ganar una legitimidad que antes tenía por descontada. Es en este contexto que se sitúa el tema de la calidad de los procesos y productos / del sistema escolar.
9. La masificación cambia la morfología del contingente escolarizado. Ya/ no se trata de una población homogénea. En realidad, la cantidad trae/ aparejada la diversidad (social, étnica, cultural, lingüística, etc.). La tarea de la escuela se vuelve más complicada y entran en crisis las soluciones estandarizadas. Antes, las crisis se resolvían mediante la / expulsión de los "inadaptados". Hoy, se ponen en discusión los procedimientos y modos de hacer las cosas en la escuela. En otras palabras, / se pone en tela de juicio la calidad de los objetivos, procedimientos, recursos empleados, etc.
10. En un contexto de escolarización masiva pierde totalmente sentido hablar de una pedagogía o una tecnología pedagógica singular y preestablecida en función de la imagen de un "estudiante medio". Los escolarizados reales difieren mucho de la imagen ideal del alumno clásico. Hoy / es preciso conocer (científicamente) las principales características / de los educandos, en especial aquellas que intervienen sobre su propio proceso de aprendizaje. Ya no basta para ello la intuición, o bien las imágenes (ideológicas) clásicas y predeterminadas. El maestro no puede basar su práctica simplemente en su intuición, en el sentido común, en los criterios tradicionales. Debe estar en condiciones de definir problemas, emplear estrategias experimentales y tomar decisiones con base en el conocimiento producido por las ciencias de la educación.
11. La cultura pedagógica y didáctica tradicional que se expresa en proposiciones simples y genéricas debe ser reemplazada por una actitud racional, conciente de la complejidad, predispuesta a la experimentación y articulación entre enunciados teóricos y datos de la experiencia. Se

trata de una cultura dispuesta a reemplazar las certezas preestablecidas (que corresponden a otro "estado del sistema") por los resultados / de la búsqueda sistemática de conocimientos en contextos determinados y específicamente explorados. La conciencia de la complejidad y la actitud experimental suponen un cuadro de situación donde están contemplados en forma ordenada, los principales factores intervinientes en el // proceso de enseñanza-aprendizaje.

La lógica corriente de la evaluación.

1. Es preciso encontrar la lógica implícita en las prácticas corrientes de evaluación ejecutadas por los maestros de educación básica. Los juicios evaluativos se formulan articulando dos dimensiones. La primera tiene / un valor declarativo y en ella se explicitan los elementos que han sido tomados en cuenta para la evaluación. En un segundo momento, se hacen las apreciaciones, esto es, el juicio propiamente dicho, que se manifiesta / en el hecho de clasificar al aprendiz en el interior de un espacio comparativo jerarquizados.
2. En su manifestación práctica, la primera dimensión se expresa en enunciados del tipo: "El alumno X está/no está dotado, motivado, socializado, interesado, etc.; o bien es/no es participativo, activo, colaborador, cumplidor, etc. En esta dimensión, las características señaladas / no se consideran como un efecto de la práctica escolar. Más bien se considera implícitamente que se trata de características de la personalidad del aprendiz que preexisten a la acción pedagógica y que condicionan su acceso a la propuesta de aprendizaje. En suma, se las considera / como verdaderas variables causales.

La evaluación propiamente dicha consiste en fórmulas verbales (o clasificaciones numéricas) que definen la posición del alumno en una escala: "Sus resultados son/no son suficientes, buenos, aceptables, regulares, / óptimos, etc."

3. Aún cuando no existan nexos sintácticos explícitos, resulta evidente // que las apreciaciones dependen de las características personales de los alumnos. Los resultados, los logros del aprendizaje se constituyen en / un efecto.

Según esta lógica evaluativa, las características del alumno (afectivas, cognitivas, conductuales, etc.) predecirían los resultados del aprendizaje. En términos de nuestro esquema anterior, esta lógica desconoce el efecto de las variables escolares (las que arriba denominamos "independientes construidas"). En otros términos, este razonamiento no cree que la escuela pueda transformar el perfil de los alumnos (1). De aquí se /

(1) Existe una vasta literatura sociológica que discute los alcances y límites específicos de la acción escolar. Contra las evidencias y las proposiciones que tienden a minimizar el / impacto de las variables escolares (en beneficio de la eficacia propia de los factores // "externos", de orden económico-social), conviene revisar las teorías e investigaciones // que contradicen este paradigma (CHERKAQUI, M., 1979) y proponen un esquema interpretativo más complejo y adecuado. No puede explicarse el éxito o el fracaso escolar si no se dispone de un sistema conceptual que permita rendir cuentas de las interacciones complejas entre variables escolares y extraescolares. Las primeras disponen de una autonomía relativa tal que nunca pueden considerarse como simples correas de transmisión de desigualdades externas (TENTI, E., 1990).

sigue que la investigación y el desarrollo de tecnologías pedagógicas y didácticas no tienen ninguna utilidad desde el momento que la actividad formativa no posee ningún significado causal.

4. Este modo de ver las cosas tiene algunos corolarios. Entre ellos, los siguientes:
 - a) la obligación de la adaptación recae sobre el alumno. Ya que los / resultados dependen de sus características personales, los resulta dos positivos se logran si el alumno sabe adaptarse efectivamente/ a las exigencias de las tareas de aprendizaje propuestas por la es cuela;
 - b) La enseñanza que se imparte es siempre adecuada, por definición. / Los fracasos eventuales no ponen en entredicho la calidad de la en señanza, sino la calidad de las características personales de los/ alumnos;
 - c) las características personales de los alumnos, tal como las perci be el maestro (2) rasgos de personalidad, "inteligencia", capaci dad de aprendizaje, interés por la escuela, disciplina, cualidades morales, etc.) son interpretadas como si fueran variables indepen dientes que de ninguna manera se modifican a través de la forma ción escolar.
5. Una política efectiva de mejoramiento de la calidad de la educación / necesariamente debe basarse en el reconocimiento de la eficacia pro pia de las variables escolares. Siendo así la cuestión, es a la escue la a quien le corresponde adaptar sus procesos y formas instituciona les a las características y exigencias de los educandos. Si los resul tados no son los que se esperan, los fracasos tienen alguna relación/ con ciertas opciones equivocadas por parte de la institución escolar. Es allí donde debemos dirigir la atención y el análisis. Más bien, la explicitación del éxito o del fracaso escolar se encuentra en la con figuración particular que resulta del encuentro entre ciertas caracte rísticas de los educandos y las formas concretas de la propuesta esco lar.
6. Por lo tanto, es preciso pasar del modelo de causalidad lineal entre/ variables independientes y variables dependientes, a un modelo de cau salidad circular, donde "el efecto puede ser causa de su causa". A mo do de ejemplo: el interés por el conocimiento (y por la escuela) no / puede ser considerado un factor independiente de la propia experien cia escolar. La escuela puede y debe preocuparse explícitamente por /

(2) Existe toda una tradición de análisis de las características de los alumnos según la // percepción de los maestros y de las asociaciones entre estas percepciones y los rendi mientos de los mismos. El famoso "efecto Pígalión" hace referencia al efecto predicti vo que tiene la identificación de ciertas variables del alumno por parte del maestro // (TENTI, E., CORENSTEIN, M., CERVINI, R., 1984).

desarrollar el interés y la pasión por el contenido del aprendizaje y/ para motivar el esfuerzo y el trabajo del educando. Estos nunca pueden considerarse como variables completamente independientes, causales y / externas a la institución escolar.

Criterios de calidad

1. De un modo esquemático podemos decir que existen dos criterios de calidad de la educación.

El primero tiene que ver con la apropiación del saber. Aquí, es preciso distinguir dos dimensiones:

- a) Una tiene que ver con el desarrollo de conocimientos y aptitudes. Es to es lo que se denomina el "rendimiento" y es lo que miden las // pruebas tradicionales.
- b) Asociado con lo anterior, el que aprende no sólo incorpora y desarrolla información y capacidades genéricas y específicas sino que también desarrolla un tipo de relación (o una actitud) recepta y actúa con el saber y la cultura. En especial, aprende un modo de relación con el lenguaje, una valo- ración específica de la argumentación y una conciencia acerca del / poder que posibilita el saber. Este campo del aprendizaje es más di- fícil de medir y evaluar.

2. La segunda gran dimensión del aprendizaje, que provee un importante cri- terio de calidad de la educación, tiene que ver con la dimensión ético- política. Es lo que algunos denominan aspecto "valoral" de la educa- / ción e incluye todo lo relacionado con aquellos valores sociales tales como la solidaridad, la sinceridad y veracidad de la comunicación, la/ moralidad, las virtudes cívicas, etc. Mientras que la primera dimen-// sión, la que está asociada al conocimiento, nos provee de algunos cri- terios relativamente universales, esta segunda dimensión es un campo / atravesado por la diversidad, cuando no por el conflicto social. Por lo tan- to, no sólo es difícil medir los logros en este terreno, sino que tam- bién es complicado definir consensualmente un conjunto mínimo de con- tenidos (valores), en particular, en las sociedades complejas como las sociedades actuales. (3).

(3) Aunque la consigna de la neutralidad valoral de la escuela, en los tiempos actuales pareciera ser una consigna ideológica de "tecnócratas" y "reaccionarios", habría // que recordar que el mismo Marx rechazó tajantemente la posibilidad de que en la edu- cación pública se enseñaran contenidos susceptibles de interpretaciones conflictivas. "Ni en las escuelas elementales, ni en las superiores se deben introducir materias/ que admitan una interpretación de ciencias naturales, la gramática, etc., pueden en- señarse en la escuela. Las reglas de la gramática, por ejemplo, no cambian por el / hecho de que las explique un tory creyente o un libre pensador. Las materias que ad- mitan conclusiones diferentes no deben ser enseñadas en la escuela; los adultos pue- den ocuparse de las mismas (...)" (Acta del Consejo General de la I Internacional, 17 de agosto de 1869 (MANACORDA M.A., 1969, pág. 100)

3. En todo caso, por diversas razones, la escuela pública debería privilegiar la apropiación del conocimiento más sólidamente estructurado/ sobre criterios universalistas, por sobre la inculcación de "valores" y "modelos morales" de tipo particularista, siempre conflictivas. Lo más aconsejable en este tema es proponerse como gran objetivo cívico el desarrollo de una sana actitud respetuosa ante la diversidad de / modos de ver el mundo. En otras palabras, el valor clave a inculcar/ se llama tolerancia. Quizás se encuentre aquí el fundamento más sólido de una educación para la democracia. Si la legitimidad de la escuela se define sobre el terreno del conocimiento, la evaluación es/ no sólo un objetivo deseable, sino también técnicamente posible.

4. La escuela no tiene competencia (casi diríamos que objetivamente tiene el monopolio) en materia de aprendizaje de saberes racionales de/ valor universal. La legítima diversidad de orientaciones morales, la riqueza de los particularismos puede ser (y de hecho lo es) no sólo/ preservada, sino también incrementada por la acción de otras agencias de producción y difusión cultural tales como las familias, iglesias, medios de comunicación y otros espacios institucionales autónomos de producción y difusión de cultura.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- CHERKAQUI, Mohamed (1979); Les paradoxes de la réussite scolaire. Presses Universitaires de France, París.
- CORREA BELTRAN, Carlos Ernesto (1986); Evaluemos al evaluador, en: Educación y Cultura, N° 8, Bogotá, Colombia.
- MANACORDA, Mario Alighiero (1969); Marx y la pedagogía moderna. Oikos - Tau, Barcelona.
- MOCKUS, Antanas (1984); Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad / de la educación pública. En: Educación y Cultura, N° 2, setiembre, Bogotá, Colombia.
- TENTI, Emilio (1990); Escuela y Equidad: criterios de política. Capítulo del libro: Mucho, o poquito, o nada. Opciones de / política social en los '90 (BUSTELO, E. y E.A. ISUANI comps.). UNICEF-CIEPP, Siglo XXI, Buenos Aires.
- TENTI, Emilio (1989); El Estado educador. Capítulo del libro: Estado de / mocrático y política social (ISUANI, E.A., TENTI, E. y otros). Eudeba, Buenos Aires.
- TENTI, Emilio (1988); El campo de la investigación educativa en la Ar- / gentina. En: Curso de Metodología de la Investiga- / ción en Ciencias Sociales; IRICE-CONICET; Rosario.
- TENTI, Emilio (1987); Escuela y Socialización. Capítulo del libro: El / niño y la escuela. Reflexiones acerca de lo obvio // (ELICHIRI, N. ed.). Nueva Visión, Buenos Aires.
- TENTI, E., CORENSTEIN, M. y CERVINI, R. (1984); Expectativas del maes- / tro y la práctica escolar. Universidad Pedagógica Na- cional, Serie de Investigación Educativa N° 1, Méxi- co (segunda edición en 1986).
- TENTI, Emilio (1983); Consideraciones sociológicas sobre calidad de la / educación. En: Revista de la Educación Superior (ANU IES), Vol. XII, N° 3 (47), julio-setiembre, México, / pp. 36-60). También publicado en la Colección de Cua- dernos de Cultura Pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional (México), 1984 y segunda edición en 1987.
- VERTECCHI, Benedetto (1990a); La didattica tra certezza e probabilità. / La Nuova Italia, Firenze.
- VERTECCHI, Benedetto (1990b); Interpretazioni della didattica. La Nuova Italia, Firenze.
- VERTECCHI, Benedetto (1988); Origini e sviluppi della decimologia. Biun- ti & Lisciani Editori, Roma.

POR QUE Y PARA QUE EL ENFASIS EN LA CALIDAD DE LA EDUCACION

JORGE PILONE

Aunque la idea de la calidad nunca ha estado ausente de la práctica educativa y de la reflexión que la ha acompañado (1), pasó a ocupar un lugar de primera importancia (por lo menos a nivel declarativo), en reemplazo de otras en su momento prioritarias, tanto para los países de la región latinoamericana como para los de mayor desarrollo.

Las razones que aquí y allá se aducen para explicar o para justificar este énfasis son variadas. Se ha dicho por ejemplo (2) que esta acentuación en la importancia de la calidad sucede a dos décadas de preocupación por lo cuantitativo (la de los sesenta y setenta) y es en parte una reacción a lo que ha quedado en el camino como consecuencia no / querida de los éxitos logrados a ese nivel. Las cifras hasta mediados / de los setenta son claras dando cuenta, en la cobertura de los niveles / básico, medio y superior en América Latina entre 1960 y 1975, de una duplicación de la matrícula incrementada a una tasa anual del 6.2%. En igual período la escolarización entre 6 y 11 años pasó de un 59% a un // 72% y de un 35% a un 57% para las edades entre 12 y 17 años.

Desde una crítica apresurada hay quienes dudan, observando estos / logros, de su real significado. La crisis de algunas ilusiones contribu ye a descreer del valor de lo cuantitativo dado que la educación no ha / producido los efectos sociales que el optimismo de las variadas formas / de desarrollismo, hacían esperar en las décadas pasadas.

Se sugiere que la masificación no fue acompañada de esfuerzos específicos por asegurar niveles adecuados a todos los grupos poblaciona les incorporados. Aquellos logros parecían presuponer erróneamente una / "calidad" automática que debía nacer del modelo normativo que regulaba el funcionamiento de la institucionalidad formal y no de modalidades especiales de administración de la enseñanza-aprendizaje o de diversifica ciones del mismo. Así, la sobrecarga que supuso aquella masificación, no siempre acompañada de medios adecuados para hacer frente a ella, contribuyó a un deterioro de la calidad tanto del producto como del sistema y

(1) Piénsese como ejemplo paradigmático en el pleito histórico de la filosofía socrática con la sofisticada-retórica griega, cada una de ellas pretendiendo ser la mejor forma de educación para su circunstancia histórica. ¿Qué es lo que se discute en este debate, tan vivo en el "Protágoras" y en el "Gorgias" platónicos, sino un problema de calidad de la educación? La idea de excelencia está ínsita en la noción misma de educa ción hallándose la novedad sólo en el nuevo sujeto colectivo responsable de asegurar la y en las razones del reclamo de la sociedad por acceder a ella (Ver: Jaeger, Werner, Paideia. Los ideales de la cultura griega, F.C.E. México 1957 (Introducción, cap. 5 y 6 del Libro III y cap. 2 del Libro IV).

(2) P.H. Coombs y G.C. Ruscoe, El planeamiento educacional. Sus condiciones. Paidós. Buenos Aires 1970; Marcial Olivares, "En torno a una de las falacias del planeamiento / dicótomo en el desarrollo de la educación" CINTERPLAN III. Reunión Técnica de Directores de Planeamiento Educativo de América Latina y el Caribe CREFAL, Patzcuaro (Michoacán) México, Mayo 1986, pág. 20.-

(Tomado del documento "Contribución al documento de análisis crítico de experiencias latinoamericanas sobre medición y evaluación de la calidad de la educación"; MEJ/BIRF, 1990).-

de su capacidad para contener a la población ingresada.

A estas razones internas al propio sistema, deben agregarse otras, tanto o más importantes que las mencionadas, vinculadas a circunstancias externas. Por razones "externas" entendemos las ligadas a la población escolar y a las condiciones de la economía. La masificación de la educación en todos sus niveles dió lugar a un cambio cualitativo de la población / que ingresó. Esa población nueva, procedente en una proporción mayor que antes de áreas de menor status socioeconómico y menores niveles de ingreso, se hallaba en condiciones inferiores para el aprendizaje. Sobre todo al nivel de la educación básica, algunos trabajos de los consultados, // muestran que los déficit nutricionales que la afectaban incidían en los logros y en los tiempos de aprendizaje. Pero, además, su origen social / suponía un acervo cultural con modalidades diferentes a las propias de la escolaridad habitual y a las de la población antes dominante.(3)

Estas modalidades supusieron un desafío que la práctica educativa / no parece haber sido capaz de enfrentar y de la que surgieron dos consecuencias. Por una parte, un estancamiento de la cobertura y en nuestro / país un retroceso en el nivel medio, con índices de repetición en la escuela primaria duplicados entre 1965 y 1985 alcanzando cerca del 30% en la actualidad. Por otro, según consenso generalizado (aunque falte información precisa al respecto), niveles de logro inferiores a los de épocas anteriores, lo que ha sido interpretado como una modificación de hecho en los criterios de evaluación que se habrían hecho más laxos admitiendo un producto final de menor calidad.

Esto en relación a nuestro país (aunque la situación es válida también para otros países de la región latinoamericana), puede esquematizarse el problema en los siguientes términos: por lo que hace a la enseñanza superior y a la enseñanza técnica de nivel medio, la crisis económica vigente disminuyó la demanda global de personal con altas calificaciones, y para esa demanda reducida, los cambios tecnológicos incrementaron la exigencia de una preparación altamente sofisticada y otras veces parcialmente diferente a la ofrecida por la enseñanza formal pública. Esto llevó a la proliferación de formas alternativas de formación, algunas seguramente ajenas a las excelencias demandadas, pero nacidas al calor de la escasa presencia de la educación pública sobre todo a nivel medio. Es probable que en el nivel terciario subsistan áreas de excelencia importantes, pero ello es a costa de esa creciente inequidad que denuncia para América Latina, Juan Carlos Tedesco al observar (4) la coexistencia de grandes masas de excluidos (población que no supera los tres primeros grados de escolaridad) con grandes masas de individuos que llegan al nivel superior de la enseñanza.

(3) Por ejemplo Magendzo, Abraham, "Calidad de la educación y su relación con la cultura: síntesis de una investigación en un área indígena de Guatemala" en La Educación N°96, Dic. 1984 pág. 32/48.

(4) Tedesco, Juan Carlos, "Crisis económica, educación y futuro en América Latina" en Nueva Sociedad (Caracas-Venezuela) julio-agosto 1986 pág. 86.-

Esto que vale para la educación superior, arrastra consecuencias importantes para la base de la pirámide. En el nivel superior el resultado es que las restricciones de la demanda laboral no desagotan la oferta existente obligando a los desocupados de nivel terciario a refugiarse en actividades variadas no pocas veces precarias con exigencias de formación las más de las veces menores a las poseídas. Esto devaluó a la vez los ingresos de los más educados (contribuyendo de paso a paliar la confianza en la educación como medio de promoción personal) y el valor de la credencial educativa con efectos de cascada sobre ingresos y credenciales de todos los niveles inferiores. Sólo es legítimo dudar que esto afecte al nivel primario donde, por lo menos en Argentina, se tendería a pensar que en vastos sectores sociales está internalizada y aceptada la obligatoriedad con prescindencia de las situaciones coyunturales de mercado (5). Pero puede presumirse que la situación mencionada tiene consecuencias directas e indirectas en el nivel medio. Entre quienes tienen ciertas posibilidades económicas esta circunstancia puede conducir a un esfuerzo por elevarse en la pirámide, recuperando así niveles de valor simbólico análogos a los que aseguraban las credenciales hoy devaluadas. Pero a niveles más bajos de ingresos, el mismo hecho es causa de deserción, lo cual es coherente con la caída de la matrícula en el nivel medio.

Llegamos así a una situación paradójica en la que la relación entre educación y realidad se vuelve incierta. La educación sigue // considerándose un factor de alto valor y prestigio y, si cabe, el ritmo de los cambios tecnológicos aumentan su importancia. Pero en los niveles iniciales y en los medios, esta concreta educación que se imparte, parece tener poco que ver con aquellas excelencias. Salvo donde una larga tradición logra evitar manifiestos deterioros de cobertura, esto conduce, según indicaciones convergentes, a una disminución de la demanda que se concilia con un prestigio que no declina. Como se observa en un reciente documento de UNESCO que sintetiza la situación mundial. "Existen regiones en que las escuelas primarias están casi vacías. Los padres, desalentados por la falta de perspectivas de trabajo en el sector moderno o/y por los costos de la educación que, aún en un sistema gratuito, siguen siendo elevados, no envían o dejan de enviar a sus hijos a la escuela. Es un fenómeno que conocen bien los organizadores de programas de alfabetización". (6)

En esta situación ¿Qué sentido tiene un esfuerzo por la calidad? Esta duda se nos aparece como una consecuencia no dicha pero naturalmente desprendible de la situación descrita. Probablemente también aquí // -para el docente- sólo puede resistirla aquel con una larga tradición /

(5) En efecto la tasa de escolarización promedio en el país para las edades entre 6 y 12 años correspondientes a la educación primaria alcanzaba el 90,6% según datos del Censo Nacional de Población de 1980.

(6) Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, La planificación de la educación en el año 2000. ED.90/CPA.401/WD8 presentado al Congreso Internacional sobre Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación - México, 26 al 30 de marzo de 1990: pág. 6.

internalizada que lo conmina voluntarísticamente a seguir manteniendo / la calidad (pero de qué calidad hablamos es el problema) frente a un sin sentido que crece configurando el clima de una parte importante de la / práctica educativa de nuestros días. El clima implícito que hace posi- / ble bajar los brazos frente a circunstancias que superan al maestro o / al director enfrentados a una sala de clase o a una escuela. Y desde // luego, frente a esta realidad, el político o el planificador de la educa- / ción vuelven la vista a la recuperación de niveles de calidad acordes / con los desafíos percibidos.

Y ya llegamos al núcleo problemático central: ¿Cuáles desafíos? Y de los varios desafíos: ¿Para cuál habrá la fuerza suficiente que desfon- / da la barrera de los hábitos y de los poderes?

La educación, punto de encuentro inevitable entre requerimientos / del sistema productivo y de poder y forma de acceso a las recompensas / que ese sistema distribuye conforme a su propia lógica, tiende a ser // concebida, a nivel de demanda, como una llave maestra que debiera abrir 'per se' las puertas del ascenso social, del bienestar económico y del / prestigio. Así, solicitada desde extremos opuestos y desde lógicas que / sólo en lapsos determinados disimulan sus antagonismos, la educación es un campo fértil en contradicciones latentes, contradicciones de las que el cuerpo docente (algo así como el soldado raso en el frente de bata- / lla) es el depositario obligado. En períodos de expansión las políticas que privilegian lo cuantitativo (en términos de cobertura) tienden a di- / simularlas. En períodos de receso, el énfasis no casual en lo cualitati- / vo ("pocos pero buenos") amenaza mostrarlas más descarnadamente.

Que el espacio para las ambigüedades en materia de "calidad" exis- / te, quizás pueda mostrarse con dos citas importantes por la levadura in- / telectual y la posición institucional de quienes las formulan así co- / mo por la posición personal de sus autores, probablemente críticos de / los componentes que aquí destacamos en sus discursos, hecho éste tanto / más sintomático de un conflicto latente que trasciende toda buena inten- / ción individual.

En su alocución con motivo del otorgamiento del premio "Andrés Be- / llo", Gilda L. de Romero Brest decía en setiembre de 1984: "...otro pro- / blema axil para América Latina es el vinculado con el avance de la igno- / rancia que el mismo avance científico-tecnológico crea... es por demás / conocido que el avance científico-tecnológico se concentra y acumula en / los países centrales. Esta circunstancia torna imperativa la revisión // global de nuestros sistemas educativos... Las en muchos casos centena- / rias metas para la educación centradas sobre la alfabetización y la edu- / cación primaria, aunque se hallen en alguna medida aún incumplidas, cons- / tituyen hoy, en verdad, una deuda impaga pero ya no una meta. Detener el / ensanchamiento y, sobre todo, estrechar la brecha científico-tecnológica / con los países centrales solicita un importante esfuerzo destinado a lo- / grar rápidamente que un número importante de la población llegue a los / niveles superiores de la educación: precisamos formar una significativa / masa crítica de científicos de inteligencia altamente entrenada. La pro- / ducción económica, la modernización de la administración y los servicios / de salud, alimentación, vivienda, transporte, comunicación y educación, / fundamentalmente, requieren acelerar el flujo constante de gente con ele

vada competencia para producir cambios profundos y sostenidos. La meta de nuestros días para casi todos nuestros países creo pues que ha de centrarse en esta cuestión".(7)

Y Juan Carlos Tedesco, planteando la pregunta de si deben priorizarse los problemas de la base o de la cúpula educativa, responde que/ el desafío consiste precisamente en la complementariedad de las acciones. Pero luego, al aludir al tipo de acciones a emprender, concluye: / "... es posible sostener que la legitimidad de políticas selectivas en el acceso a la cúpula del sistema están en función de la existencia de sistemáticas y eficientes políticas de expansión en la base.... Esto implica aceptar que mientras el criterio para evaluar las políticas dirigidas a la cúpula es su impacto en la excelencia de sus productos".(8)

En estas dos propuestas aparece clara la presencia de una tensión respecto al porqué del énfasis en la calidad, respecto al nivel / en el que se enfatiza la calidad y por consiguiente, al tipo de calidad en el que se piensa. Y esa tensión se convertirá en conflicto entre criterios de difícil complementariedad, tan pronto la escasez de / recursos con que hoy se maneja el sistema educativo nacional, imponga / elecciones duras. Puesto que esa "deuda impaga" admite moratorias menos traumáticas que otras por todos conocidas, no es difícil presagiar los peligros de posiciones como las citadas para el futuro de un esfuerzo destinado a concebir la calidad en un sentido amplio que rebasa el examen de los logros de contenido, incluyéndolos en un contexto que abarque las diferencias socio-geográficas y culturales, la formación social y sus exigencias específicas y que enfatice su importancia para / la educación básica.

A las anteriores justificaciones globales respecto al renovado / énfasis en el tema de la calidad de la educación, deben agregarse para el caso argentino, las que se desprenden del cambio de perspectiva institucional que supone, para el Ministerio de Cultura y Educación, el / proceso de progresiva transferencia de los establecimientos escolares, ya cumplido hace años para el nivel primario y próximo a cumplirse en los restantes niveles.

Libre de la gestión directa, a un ministerio central debieran corresponderle, dentro de una estructura federal, funciones de normatización, incluyendo en ella la compatibilización de modalidades, contenidos y normas de acceso y "tránsito" interno del sistema, control de resultados, sugerencias y estímulos con el apoyo de recursos transferidos y apoyo técnico delegado para aquellas labores en que una gestión/ centralizada es un beneficio común por sus ventajas en eficiencia y uso racional de los recursos. Además, manteniendo la Nación por vía del/ poder legislativo, el control de una parte del gasto público, su redistribución a las provincias le confiere la capacidad de compensar desequilibrios y ayudar a cubrir necesidades, todo ello acorde con una idea de desarrollo equilibrado e igualdad de oportunidades.

(7) Tomado de La Educación OEA-Washington (XXVIII) N° 96, diciembre de 1984, pág. 79 (el subrayado nos pertenece). Podría señalarse además que el texto revela cierto optimismo injustificado (muy al estilo de los años sesenta) acerca del efecto de una "masa crítica de científicos de inteligencia altamente entrenada" sobre el estrechamiento de la brecha entre países centrales y periféricos.

(8) Tedesco, Juan Carlos, Op. cit. pág. 87.

En forma directa para el control de los resultados pero en rigor para dar adecuado cumplimiento a todas las restantes competencias de / un ministerio "sin escuelas" de alcance nacional, el control de la calidad es una exigencia no única pero importante como elemento para calibrar los efectos del uso de recursos públicos. Ella es por otra parte, un instrumento para orientar las acciones positivas de apoyo que / un sector central puede otorgar con mayor eficacia y menores costos a las provincias que lo requieran.

Como síntesis de la preocupación expresada en este trabajo, valdrá aclarar que ninguna de las observaciones y temores expresados son ajenos a la voluntad expresada por el Ministerio (9) y ellas son coherentes con las sostenidas por UNESCO en sus estrategias para la región. Dada sin embargo la frecuencia con que las buenas intenciones se estrellan contra una realidad resistente y dada la ausencia de antecedentes en el país y la falta de aquella "cultura evaluativa" que reclamaba con razón un reciente documento de trabajo(10), o sea -en definitiva- dada la dificultad, en los momentos actuales, de lograr lo que se plantea como propósito, valdrá hallarse alerta respecto a los peligros y, anticipando su signo, concebir modelos que introduzcan eficientes/enticuerpos. A la elaboración consensuada de un modelo dotado de esas características, deberá estar dedicado el trabajo que se emprenda en el Ministerio de Cultura y Educación en relación a diseño de estrategias para la evaluación y mejoramiento de la calidad de la educación.

(9) Véase el documento mimeografiado de circulación interna titulado "Estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media" presentado con motivo de la visita de una misión de reconocimiento de la UNESCO en abril del corriente año.

(10) UNESCO/OREALC/CIDE, Op. cit. pág. 29.-

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE CALIDAD Y VARIABLES UTILIZADAS EN LAS EVALUACIONES EFECTUADAS EN AMERICA LATINA

MARIA JOSE MENA

El trabajo que se presenta a continuación forma parte de los resultados de un estudio orientado a la sistematización conceptual y metodológica de experiencias de evaluación de la calidad de la educación. La preocupación central que animó dicho análisis fue la de facilitar el acceso a un área de información (y de la producción) caracterizada por la dispersión y fragmentación así como por la escasa difusión que han tenido los resultados de las experiencias de evaluación realizadas.

Una aclaración debe efectuarse para garantizar la adecuada comprensibilidad del texto: los resultados que se presentan incluyen el análisis tanto de investigaciones autodenominadas "la evaluación de la calidad de la educación", como estudios incluidos en el conjunto por abordar alguno o varios de sus componentes.

1. Conceptualizaciones sobre calidad de la educación.

Una primera observación que emerge del análisis de evaluaciones de la calidad de la educación efectuadas en diversos países de la región, es que en la mayor parte de los casos ellas operan en ausencia de una definición explícita de calidad.

En algunas oportunidades, ello obedece a que la evaluación en cuestión se centra en aspectos puntuales englobables en la temática de la calidad, de tal modo que se define el objeto puntual de evaluación (currículum, situación docente, clima social en la escuela, cultura familiar, tecnología educativa, etc.) sin que ello implique inscribirlo en un marco conceptual más amplio. En otros casos, aunque el estudio se postule explícitamente como orientado a la medición de la calidad de la educación, encontramos la definición de las categorías de análisis, pero no una conceptualización de calidad a partir de la cual dichas categorías se han seleccionado. A este último caso corresponde la evaluación de la educación realizada por el S.E.P. México.

En ella se presentan las diferentes categorías de análisis utilizadas señalándose que ellas componen la macro categoría "calidad de la educación", sin que esta última llegue a definirse. Las categorías que se mencionan son las siguientes: capacidad del sistema, docencia, Areas y servicios de apoyo, currículum y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dos son las investigaciones encontradas que presentan una definición/explicita de lo que se ha entendido por "calidad de la educación". // Una de ellas es la propuesta elaborada por el equipo de Johanna Filp/ (C.I.D.E.; Chile) y otra es la realizada por Schiefelbein.(1)

(1) Se trata del estudio publicado bajo el título de "La calidad de la enseñanza en América Latina". Rev. "La Educación", OEA N° 96, 1984.

(Tomado del documento "Revisión de experiencias de evaluación de la calidad de la educación efectuadas en América Latina. Conceptualización sobre calidad". MEJ/BIRF, 1990.-

En el primer caso se entiende por calidad de la educación "la capacidad del sistema para transmitir lo que se propone transmitir", evaluándose a través de los rendimientos escolares de los alumnos de educación primaria: "Nuestra propuesta (...) propone estrategias e instrumentos para medir la eficiencia en la capacidad de transmisión del sistema" (2)

Por su parte, el estudio de Schiebelbein otorga una definición de calidad de la educación también referida a resultados escolares, señalando que su investigación se aboca al análisis de trabajos sobre calidad "en términos de rendimiento escolar". En este caso, las variables analizadas son aquellas que determinarían el proceso de enseñanza-aprendizaje y a sus actores (docentes y alumnos) entendiéndose que es en esta instancia donde puede localizarse la evaluación de la calidad de la educación:

"Los médicos han puesto énfasis en aspectos nutricionales; los psicólogos en la estimulación temprana; y estos últimos han sido apoyados/por los tecnólogos educativos en el uso de medios de comunicación de masas (especialmente TV) para contribuir al desarrollo cognitivo de / los niños (...). Finalmente, existen diversas experiencias de nuevos/ tipos de currículos, textos, módulos y otros elementos que afecten al diseño de las situaciones de aprendizaje para elevar la calidad propiamente tal". (Schiefelbein; op. cit.; pág.89) (3).

En general, resulta notable la relativa poca importancia que se otorga a la definición del concepto calidad en relación a la minuciosidad utilizada en la descripción de variables y categorías.

Por otra parte, la variedad de enfoques utilizados indica que las evaluaciones se han desarrollado desarticulada y aisladamente, sin que se haya logrado aun integrar los diferentes desarrollos en un marco de referencia común a todos los evaluadores. Esta dificultad de conceptualización a que se ha hecho referencia pareciera aminorarse cuando las evaluaciones se circunscriben a los logros escolares. En estos casos, la definición de calidad aparece con mayor nitidez.

No obstante lo anterior, creemos que es posible inferir, a partir del análisis de los diseños de evaluación, la definición de calidad con / que los investigadores han operado, o al menos aproximarnos a delimitaciones conceptuales. Al respecto, los estudios analizados pueden ubicarse en alguna de las tres clasificaciones conceptuales propuestas por Viola Espínola: resultados pedagógicos, respuesta a demandas e im pacto social. (4)

En el caso de Resultados Pedagógicos "la calidad de un sistema educativo se determina en función del grado de cumplimiento de los objeti-

(2) Filp, Johanna: "Sistemas de medición de la calidad de la educación básica"; Documento de trabajo N° 3; UNESCO/OREALC/CIDE, 1989.

(3) El subrayado de la cita es nuestro.

(4) "La calidad de la educación desde la perspectiva latinoamericana; Análisis de información 1980-1987". Santiago, Chile CIDE/REDUC.

vos definidos por ese mismo sistema. En la medida en que los objetivos tienen que ver con la transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas, los indicadores de calidad son niveles de rendimiento..."(Vio la; op. cit., pág. 12).

Los estudios que conceptualizan la calidad de la educación en términos de respuesta a demandas entienden que "los sistemas educativos // tienen como meta la satisfacción de necesidades sociales, y la calidad de la educación se evalúa en función del grado de respuesta de éstos a las demandas de la población a la que presta servicios" (idem / pág. 17). En esta perspectiva, la calidad de la educación dependerá de su capacidad para incluir en lo curricular elementos que interesen e interpreten a la comunidad usuaria.

Finalmente, las evaluaciones pueden dirigirse hacia la medición de la calidad de la educación en términos de su impacto social, evaluándose la en función de las transformaciones generadas por el sistema educativo en la sociedad" (idem, pág. 22). En este caso, la calidad se evalúa en términos macrosociales, siendo relevante su relación con la economía.

Como señala la autora, la calidad de la educación, en este último caso, es una cuestión de carácter público y los criterios que la sustentan dependen de los principios por los que se rija el Estado.

La aplicación de las anteriores categorías a los estudios aquí analizados permitió efectuar una primera clasificación de ellos. Así, podemos decir que el modelo de evaluación elaborado por el C.I.D.E. Chile, conceptualiza la calidad en términos de resultados escolares. Mientras, el trabajo emprendido por el S.E.P. México apuntaría también a la obtención de información para evaluar el impacto social de la educación. Los estudios sobre experiencias puntuales del sistema, se centran en algunos casos, en una concepción de calidad en términos de // respuestas a demandas (ej.: evaluación de educación rural en Guatemala) y en otros en resultados escolares ("Evaluación del proceso de adecuación curricular del Liceo Laboratorio de la Universidad de Costa Rica: Núñez, Teresita; Ministerio de Educación/OEA; Costa Rica). Por último, las evaluaciones de experiencias de educación no formal enfatizan la respuesta a demandas, aunque también toman en cuenta el rendimiento escolar.

El valor de este sistema de clasificación y de su aplicación al conjunto de evaluaciones analizadas, radica en ofrecer la posibilidad de efectuar una primera delimitación de las diferentes perspectivas desde las cuales es posible abordar la temática de la calidad. No obstante, también es importante advertir acerca del peligro de utilizar, en forma taxativa, dichas categorías, ya que, en realidad, los evaluadores muchas veces combinan elementos de una y otra conceptualización. / Así, resulta difícil afirmar que cada evaluación opera exclusivamente con una de las tres definiciones de calidad de la educación. Más bien, lo que se observa son énfasis en una u otra forma de abordar el problema, lo cual no implica abandonar la inclusión de otra dimensión, / las evaluaciones realizadas en el ámbito de educación no formal son / el mejor ejemplo de esto, ya que en ellas suele combinarse la evalua-

ción del rendimiento escolar con la del grado de significatividad social de los aprendizajes.

Finalmente, quisiéramos aquí destacar el valor relativo de cada una / de estas formas de abordar el problema de la calidad de la educación, señalando que se trata de enfoques que aportan información diferente/ pero complementaria.

Mientras la evaluación de impacto aporta información útil para el pla neamiento desde el nivel central, la información relativa a respuesta a demandas permite conocer y comprender aspectos cualitativos de la e ducación, favoreciendo el abrdaje de los procesos que se desarrollan en su interior. Por último, la evaluación de resultados escolares fa vorece tanto la toma de decisiones técnicas intervinientes en el pro ceso de enseñanza-aprendizaje como la orientación más general otorga da a la educación en sus distintos niveles y modalidades.

La opción adoptada por la mayor parte de las evaluaciones de los sis temas de circunscribir la evaluación de calidad a la de Resultados / Escolares parece ser la que presenta mayor viabilidad, ya que presen ta mayor factibilidad para su implementación, pudiéndosela considerar como un primer paso en la evaluación de calidad de la educación: "El primer paso para evaluar la calidad consiste en determinar la capaci dad del sistema para transmitir. Luego vienen las preguntas por la re levancia del curriculum, cuyas respuestas requerirán mayores esfuer zos y, finalmente, las preguntas por el impacto social, que dependen/ de cada país, de las ideologías sustentadas por cada gobierno" (Filp, op. cit. 1989; pág. 9).

Una respuesta interesante a la posibilidad de evaluar, desde el nivel central simultáneamente, los resultados escolares y/o impacto social y la capacidad de respuesta a las demandas sociales que posee un sis tema educativo dado, la constituye el "Modelo de Microplaneación para la calidad de la Educación Básica en México". (5)

Este modelo concibe un sistema de evaluación inserto en el nivel cen tral orientado a la obtención de indicadores de impacto social a ni vel macro y un sistema de evaluación a nivel micro, orientado al aná lisis cualitativo de los procesos educativos particulares que hacen a la calidad de la educación: "... para lograr la instrumentación de so luciones efectivas que resuelven la problemática de la calidad, es im prescindible el estudio a detalle, a nivel microregión, de las condi ciones en que se desarrolla el proceso educativo; las soluciones de ben generalmente adaptarse a las particularidades locales para ser // realmente efectivas" (op. cit.)

Así, este modelo opera con un sistema de información masivo, compues to por instrumentos sencillos para la identificación de problemas re-

(5) "Modelo de microplaneación para la calidad de la educación Básica en México"; Figue roa, Luis y equipo; ponencia presentada en el Congreso Internacional de Planeamiento y gestión del desarrollo de la educación; México, 1990.-

levantes. Una vez detectado el problema, la evaluación anterior se // complementa con una de campo, de carácter cualitativo. Las áreas de / indagación abordadas por este modelo son las siguientes: área escolar (docentes, programas y materiales didácticos, organización e infraestructura, organización institucional), área socioeconómica y cultural (familia, comunidad y organización social) y área Medioambiente geoplacional y comunicación social (presencia de medios de comunicación, impacto, mensajes, concordancia con objetivos educativos).

Creemos que este modelo ofrece un ejemplo interesante de intentos de evaluación de calidad que, a la vez que evaluar para la toma de decisiones desde el nivel central, incorporan el criterio de Relevancia / de la educación para las comunidades usuarias.

2. Categorías y variables contempladas en las evaluaciones de la Calidad de la educación.

. Categorías y variables utilizadas en las evaluaciones revisadas.

El análisis de las categorías y variables consideradas en las diferentes evaluaciones revela, en primer lugar, que éstas son variadas y numerosas, de allí que la elaboración de una tipología de modelos de evaluación resulte una tarea infructuosa. En efecto, no se encontraron evaluaciones absolutamente coincidentes en cuanto a variables e indicadores utilizados.

Esta ausencia de homogeneidad en cuanto a objetos, categorías, variables e indicadores indica que los diferentes diseños obedecen a particularidades tales como criterios de los evaluadores, necesidades de / información preexistentes, características de cada sistema educativo y su relación con otros sistemas, así como a posibilidades fácticas.

Dado que el intento de clasificación de las investigaciones de acuerdo a grupos de variables e indicadores resulta ineficaz para la comprensión de los desarrollos existentes, se ha optado por sistematizar, según categorías construídas, el total de variables consideradas a fin de ilustrar la gama de aspectos susceptibles de ser evaluados. (6)

CATEGORIAS Y VARIABLES CONSIDERADAS EN LAS EVALUACIONES ANALIZADAS

CATEGORIAS	VARIABLES
1. EDUCACION Y COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> . Grado de incorporación al mercado de trabajo por certificación. . Tipo de tareas comunitarias desempeñadas en función de aprendizajes escolares.
2. CAPACIDAD DEL SISTEMA	<ul style="list-style-type: none"> . Atención de la demanda (matrícula por grado, edad y nivel). . Oferta de atención primaria. . Índices de promoción, retención e ingresos.

(6) Es importante hacer notar que, en algunos casos, lo que en una investigación constituye una variable, en otras ha sido considerado como un indicador.

CATEGORIAS	VARIABLES
	<ul style="list-style-type: none"> . Reprobación y deserción. . Inasistencia. . Grado de cobertura educativa a nivel territorial. . Areas de captación de escuelas. . Oferta de educación especial. . Oferta de educación preescolar.
3. ORGANIZACION EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> . Descentralización de la toma de decisiones (tipo y grado de toma de decisiones a nivel local, participación docente). . Integración de servicios educativos con otros sectores (actividades conjuntas, infraestructura /7 compartida). . Rol de la supervisión.
4. PARTICIPACION	<ul style="list-style-type: none"> . Participación comunitaria. . Participación familiar.
5. RECURSOS MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> . Equipamiento (materiales administrativos, mobiliario y equipo, biblioteca, material deportivo). . Infraestructura (espacios disponibles, tasa de utilización, estado físico de las instalaciones). . Materiales didácticos.
6. DOCENCIA	<ul style="list-style-type: none"> . Datos personales (edad, sexo, estado civil). . Formación académica (institución de procedencia, grado máximo de estudios, capacitación, actualización, especialización, perfeccionamiento). . Experiencia docente. . Situación laboral (niveles atendidos, cantidad de grupos atendidos, cantidad de escuelas, horario, jornadas, condiciones de contratación, ingreso, tiempo de traslado). . Movilidad laboral. . Situación laboral no docente (área de trabajo, horario, motivos, ingresos). . Relación docente-padres. . Rol prescriptivo. . Rol subjetivo. . Aptitud docente. . Actitud docente (motivación, actitud hacia los alumnos, grado de identificación con la propuesta curricular).
7. AREAS Y SERVICIOS DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> . Oportunidad en la distribución del material de apoyo. . Conocimiento, acceso y utilidad de cursos de perfeccionamiento. . Capacitación para no egresados en docencia.
8. CURRICULUM/PROGRAMAS/MATERIAS	<ul style="list-style-type: none"> . Cobertura programática (material de apoyo, condiciones institucionales, supervisión, coordinación alumnos-padres-maestros, nivel de logro de perfil de alumno). . Estructura programática/organización del currículum (tipo de contenidos difundidos, secuencia, trabajo requerido al alumno, grados de utilidad y dificultad de contenidos). . Actividades de reforzamiento.
9. METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> . Procedimientos utilizados. . Tipo y grado de participación del alumno en clase. . Presencia de la investigación. . Tipo de evaluación/aspectos evaluados.

CATEGORIAS	VARIABLES
!). PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> . Concepción docente del proceso enseñanza aprendizaje. . Características de la planificación. . Relaciones pedagógicas.
11. CARACTERISTICAS DEL ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> . Edad/sexo. . Grado escolar. . Tiempo dedicado al estudio. . Aspiraciones ocupacionales. . Estimación personal del éxito académico.
12. <u>RESULTADOS ESCOLARES</u>	
- PREESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> . Desarrollo intelectual: preoperaciones / matemáticas, operaciones infralógicas, / función simbólica. . Función afectivo-social (variables piagetianas).
- PRIMARIA	<ul style="list-style-type: none"> . Rendimiento escolar (modalidad A: medición en ciencias sociales, matemáticas, / ciencias naturales, español e inglés; modalidad B: medición en lectura, escritura y matemática). . Promedio de notas.
- SECUNDARIA	<ul style="list-style-type: none"> . Rendimiento escolar (área ciencias sociales, matemática, ciencias naturales, español e inglés). . Promedio de notas.
13. <u>EXTRAESCOLARES</u>	
- FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> . Grado de satisfacción de necesidades básicas. . Nutrición/estado de salud. . Nivel de escolaridad de los padres. . Estimulación familiar del aprendizaje. . Aspiraciones de los padres respecto de / los hijos. . Actividades extraescolares. . Pautas de aprendizaje. . Lengua materna. . Grado de urbanización zona residencia. . Grado de exposición a medios de comunicación.
14. COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> . Estructura económica y laboral. . Pautas culturales.
15. MEDIOS	<ul style="list-style-type: none"> . Presencia de medios. . Impacto de medios. . Penetración de mensajes. . Correspondencia entre mensajes de medios y objetivos educacionales.

Como se observa en el listado precedente, las categorías variables e indicadores utilizados en la evaluación de la calidad de la educación son muchos y variados. Es importante señalar que las áreas/ en donde hay mayores coincidencias en cuanto a las variables utilizadas en la medición son: Recursos materiales, docencia, currículum y resultados escolares, de modo que, en lo que hace a estos aspectos, puede señalárselos como consensuales en la evaluación de la calidad de la educación, En cada caso, los indicadores utilizados difieren de una a otra evaluación.

A la vez, el listado indica que las categorías recurrentes son las que guardan una relación más estrecha con el criterio de eficiencia del sistema (a excepción de la variable curricular) lo cual // concuerda con las observaciones efectuadas por otros investigadores en el sentido de que, en general cuando se trate de evaluar la calidad de la educación de un sistema educativo, las investigaciones se orientan en esta dirección.

. Factores intervinientes en el rendimiento escolar

Como se señaló en apartados anteriores, una de las perspectivas preponderantes en la evaluación de la calidad de la educación, es la/ que se efectúa sobre la consideración de los resultados escolares/ obtenidos por los alumnos. Al respecto, cobra importancia averiguar cuáles son los factores que, efectivamente, inciden en estos/ rendimientos. Esta información, al menos parcialmente, puede ser/ nos otorgada por los estudios de resultados (o estados del arte).

La comparación entre las variables de evaluación y los resultados/ de investigaciones sobre factores intervinientes en él, señalan // que aquellos cuya influencia en el rendimiento escolar ha sido demostrada son menos de los que normalmente se incluyen en los diseños de evaluación. Es decir, muchos de los elementos que se evalúan normalmente, tienen incierta o unula incidencia en los aprendizajes, según revelan las investigaciones abocadas al tema.

A continuación se detallan los factores que, según diferentes estudios, son determinantes del rendimiento escolar. Para ello, se han considerado válidos sólo aquellos en los que concuerdan los diferentes estudios revisados (Schiefelbein, Caillods y Postlethwaite):

. Factores intervinientes en el rendimiento escolar (según diversos estudios).

Capacidad general para el aprendizaje:

- . nutrición
- . estimulación familiar del aprendizaje
- . nivel cultural familiar
- . asistencia a clases
- . tiempo dedicado al estudio

. Factores intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- . formación pedagógica del docente
- . actitud del docente hacia sus alumnos
- . curriculum
- . libros y material didáctico
- . horario escolar efectivo
- . organización e instalaciones escolares (cantidad de turnos; número máximo de alumnos por clase)
- . localización urbano/rural de la escuela.

Cabe señalar que, además de los mencionados, los dos estudios mencionan algunos otros factores que no se han incluido en el listado debido a que sus hallazgos no son coincidentes.

En relación a la clasificación de estas variables para la construcción de diseños de evaluación, Johanna Filp (op.cit) propone un sistema de clasificación de los factores intervinientes en la calidad de la educación según sean o no alterables desde el sistema educativo.

Entre los factores alterables, la autora señala los siguientes: // disponibilidad de textos, realización de tareas en la casa, asistencia a clases y disciplina en clases. A su vez, los factores alterables en relación al maestro serían su pertenencia a la comunidad local, experiencia laboral, perfeccionamiento (en el caso de maestros de zonas rurales), expectativas respecto de sus alumnos y que posea jornada completa (incidencia positiva).

El tiempo utilizado en explicaciones se corresponde, según este // trabajo, negativamente con el rendimiento escolar en algunas asignaturas. Mientras, tendría incidencia positiva la disponibilidad de textos, la claridad normativa en la relación profesor-alumno, la posibilidad, por parte de los alumnos, de formular preguntas y la claridad en las respuestas, así como las instrucciones para el trabajo en clase. La rotación de profesores también se menciona como factor intervinientes en el desempeño escolar, guardando relación negativa con él.

Entre los factores no alterables, incidentes en el rendimiento, // Filp señala el nivel socioeconómico de los alumnos, nutrición, salud, nivel socioeconómico de la escuela y educación preprimaria.

Finalmente cabe señalar que entre los resultados del estudio se // destaca el hecho de que, las variables de tipo escolar tienen mayor incidencia en los rendimientos de los niños de niveles socioeconómicos bajos, que en los de los niños provenientes de sectores socioeconómicos más altos (7).

(7) Filp, Johanna; documento de trabajo; C.I.D.E.; Sgo. de Chile, 1990.-

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

(Agrupada según tipo de estudio)

Grupo A: Evaluación de la calidad de la educación del sistema:

1. S.E.P. México: "Evaluación de la Educación Preescolar, primaria y secundaria". Ministerio de Educación. México, 1988.
2. Filp, Johanna y otros. "Sistemas de medición de la calidad de la educación básica". CIDE, Santiago, 1989.
3. Filp, Johanna y otros. Informe de evaluación de la aplicación de un sistema para la medición de la calidad de la educación básica; CIDE, 1990.
4. Filp, Johanna: "Evaluación de la calidad de la educación / en América Latina". En Congreso sobre Planeamiento y gestión del desarrollo educativo. UNESCO. México, 1990.
5. Municipalidad de Buenos Aires: "El diagnóstico educativo / del nivel de escolaridad inicial". Secretaría de Educación. 1985-86.

Grupo B: Evaluaciones de aspectos puntuales del sistema o de experiencias educativas:

1. "Instrumentos y metodología para el análisis cualitativo / de la educación en una zona rural". Ministerio de Educación: Guatemala, 1975.
2. Nuñez Gómez, Teresita: "Evaluación del proceso de adecuación curricular del Liceo Laboratorio de la Universidad de Costa Rica. Ministerio de Educación/OEA.
3. Kornblit y otros: "Evaluación del clima social en la escuela media: un estudio de casos". Mimeo, CIPES.
4. Madgenzo, Abraham: "Calidad de la educación y su relación / con la cultura: síntesis de una investigación en un área / indígena de Guatemala". En Revista "La Educación" N° 94, 1984.
5. Montaluisa, Luis Octavio: "Hacia una evaluación del programa de educación bilingüe intercultural infantil del Ecuador". En "El umbral de lo legítimo: evaluación de la acción cultural". CIDE/CIPCA, Santiago.
6. Programa Padres e Hijos: CIDE, Santiago (Informes de avance del programa y también en "El umbral de lo legítimo").
7. Morles, Armando: "Ideas sobre el libro de texto y elementos para su evaluación". CINTERPLAN/OEA. Venezuela, 1982.

Grupo C: Estudios de Resultados:

1. Caillods Françoise y Postlethwait, Neville: "Las condiciones de enseñanza-aprendizaje en los países en desarrollo". Rev. "Perspectivas" N° 70, 1989.
2. Schiefelbein, Ernesto: "La calidad de la enseñanza en América Latina". Rev. "La Educación". OEA, N° 96, 1984.-

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Briones, Guillermo: "Evaluación de programas sociales". PIIE, Santiago, 1987.
- Figueroa, Luis y otros: "Modelo de microplaneación para la calidad de / la educación básica en México". En Congreso sobre / Planeamiento y Gestión del desarrollo educativo. // UNESCO. México, 1990.
- Filp, Johanna: "Experiencias previas de medición de la calidad edu / cativa en América Latina y lecciones". Borrador de / documento de trabajo. Mimeo. CIDE. Santiago, 1990.
- Pilone, Jorge: "Contribución al documento de análisis crítico de / experiencias latinoamericanas sobre medición y eva / luación de la calidad de la educación". Programa pa / ra el fortalecimiento de los sectores sociales. Sub / proyecto N° 5: Mejora y Fortalecimiento de la Ges / tión en Educación". 1990.
- Tenti, Emilio: "Consideraciones sociológicas sobre calidad de la e / ducación". Revista de Educación Superior. México. // Julio-Setiembre 1983.
- Viola, Espínola: "La calidad de la educación desde la perspectiva la / tinoamericana: análisis de información 1980-1987". / CIDE/REDUC, 1988.
- Lafourcade, Pedro: "Calidad de la Educación". Serie Estudios y Documen / tos N° 2. Ministerio de Educación y Justicia. Argen / tina, 1988.

LA DIMENSION CURRICULAR DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

CLOTILDE YAPUR

1. Enfoques utilizados en el tratamiento de la dimensión curricular.

En la Argentina, el campo del curriculum ha estado sometido a cambios intensos desde hace relativo poco tiempo. En la década de los 60, el término aparecía esporádicamente en discusiones académicas y en los círculos de especialistas en Didáctica. El espacio actual del curriculum estaba ocupado por los planes de estudio y los programas escolares, cuya característica dominante en la educación básica era la homogeneidad de contenidos dada la impronta centralista de la educación argentina. Curriculum equivalía a listado de materias y contenidos.

En la década del 70 se difunde masivamente en América Latina, la concepción tecnocrática de educación que conlleva un concepto de curriculum y de planificación escolar cuyo énfasis está puesto en los objetivos y competencias, las experiencias de aprendizaje y evaluación. Los contenidos pierden su antigua relevancia para diluirse en los objetivos operacionales ("aquellas conductas que deben evidenciar los alumnos al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje"). La concepción como tal fue enunciada por Tyler en 1949 en los Estados Unidos, quien a su vez desarrolló los conceptos de Bobbit (1920) que definía la educación como ingeniería social. Es la expresión más acabada del industrialismo, la racionalidad técnica y eficiente de la educación en relación con el desarrollo económico. Curriculum aquí se define como plan: "Las experiencias que planifica la escuela" es una definición típica de ese enfoque.

El punto de vista que subyace en la concepción tecnocrática de la educación es económica y su cara sociológica está constituida por las teorías del capital humano. Mientras, su lado pedagógico consiste en la manipulación del ambiente escolar, la formulación de los objetivos operacionales y la evaluación. El modelo tecnocrático ha sido hegemónico en América Latina, independientemente del régimen político de los países de la región, aún cuando se lo asocia con los regímenes dictatoriales. Fue el enfoque dominante de las gestiones educativas de México, Venezuela, Colombia y los tres países del Cono Sur. Las críticas más agudas a este modelo fueron hechas por Díaz Barriga (1984, 1986) y Gimeno Sacristán (1982).

En México y Brasil así como en España, se han gestado y desarrollado teorías curriculares alternativas al enfoque tecnocrático que definen al curriculum como práctica social. Con diferente énfasis, se lo ha sa

(Tomado del documento "Encuadre para abordar la temática de la calidad de la educación desde la perspectiva del curriculum"; MEJ/BIIRF, 1991).

cado del lugar técnico, -ahistórico y neutro- para resignificarlo en el contexto político-social. Dos conceptualizaciones confirman esto:

Curriculum: proceso social que responde a las contradicciones básicas de la educación en la sociedad, en torno a contenidos culturales mediante una acción relativamente sistemática / con vista a lograr ciertos objetivos de conservación o transformación social y/o personal (SEEP-MEC-IICA, 1984).

Alicia de Alba (1988) define de este modo al curriculum:

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, hábitos, creencias) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios (aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía). Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, / así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas; devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal.- Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

De acuerdo con las conceptualizaciones transcriptas, el curriculum aparece vinculado al marco histórico, se establecen relaciones con los procesos sociales, se alude a las relaciones de conflicto, hegemonía y poder y se resignifican los contenidos curriculares en el marco de la cultura. En la misma línea, Uralde (1990, p.1), sostiene que en la "instancia curricular se manifiestan -a través de la elección de determinandos/ modelos pedagógicos- los objetivos y finalidades que una sociedad le encomienda a la educación formal". Política y sociedad están en la trama/ del curriculum.

Gimeno Sacristán (1988) sintetizó las tendencias emergentes y alternativas al modelo curricular tecnocrático, definiendo al curriculum como el entrecruzamiento de prácticas sociales; dichas prácticas constituyen el sistema curricular de un país, una región o una escuela. Dicho sistema/ está compuesto por siete subsistemas, y el octavo es la articulación de/ los anteriores. Brevemente, los subsistemas se describen a continuación:

Sistema curricular: subsistemas.

- Participación y control. Caracterización de los actores sociales involucrados en el curriculum y la índole de su participación en el proceso pedagógico y en las decisiones respecto a objetivos, contenidos y forma que adopta el curriculum. Los actores: burocracia administrativa, cuerpo de supervisores, y técnicos de los organismos/ de apoyo, sindicatos docentes, padres, alumnos (si es el caso), organismos intermedios.
- Legal. Especificación del marco legal del curriculum. Aquí se determina su legitimidad por parte de los organismos tecno-políticos y pedagógicos. El discurso comprende desde el ordenamiento del sistema educativo y sus partes hasta las regulaciones y normativas administrativas y pedagógicas.
- Producción de medios. Determinación de la producción, circulación y uso de los textos y materiales didácticos previstos en el proceso / curricular.
- Creación científico y cultural. Los interrogantes que se formulan / al curriculum y al proceso pedagógico apuntan a la actualización de los conocimientos, a la científicidad de los métodos en la búsqueda del conocimiento, la proximidad o lejanía de los centros de producción del conocimiento (participación directa, mediatizada o no participación de los científicos y creadores culturales).
- Técnico-pedagógico. Se refiere a la formación inicial y permanente de los docentes (maestros, directivos, supervisores) y a la intervención de especialistas e investigadores de la educación, incluye/ el análisis de la racionalidad que sustenta la formación y mecanismos de reciclaje y cambio de los docentes.
- Innovación. El foco de atención son las modificaciones parciales o / totales de los currícula. Es importante identificar dónde se origina el cambio, la demanda que atiende, los procesos de seguimiento y evaluación, el alcance de las innovaciones y sus posibilidades de / generalización.
- Práctico-pedagógico. Son los procesos pedagógicos en los cuales se / articulan los subsistemas anteriores. El curriculum como proceso, / como "teatro de operaciones" en que docentes y alumnos interactúan/ en el espacio del aula y la escuela. Son los concretos procesos de / enseñanza y aprendizaje; se trata de procesos multidimensionales.

La presentación de Gimeno Sacristán puede interpretarse como una variante del enfoque sistémico sustentado por las concepciones tecnocráticas, pero es importante superar la exposición formal de la propuesta (desagregación del sistema en subsistemas) y entenderla como una / hipótesis de trabajo, en la cual se intenta relacionar a través de interacciones múltiples los niveles de análisis macro y microeducativos del curriculum en un equilibrio entre las determinantes sociales, po-

líticas, económicas y culturales, los procesos de determinación de políticas educativas y los didácticos que tienen lugar en el interior / de las aulas y escuelas. Gimeno Sacristán recupera las concepciones / alternativas del curriculum como proyecto, como práctica que modela / es modelada por la interacción de diferentes instancias y actores sociales.

2. La relación calidad de la educación-curriculum.

En la breve exposición conceptual de los términos calidad de la educación y curriculum, se pueden anotar algunos puntos de contacto entre ambas temáticas que resultan relevantes a la hora de elaborar un marco de referencia para analizar innovaciones curriculares.

Existe una relativa simultaneidad entre el momento del planteo de la / calidad (bajos rendimientos) y la difusión del concepto de curriculum, al menos en la Argentina. La pregunta principal es por qué alrededor / del 50% de los alumnos no aprenden lo que les enseña la escuela. Una / forma de entender los fracasos es discriminar entre los factores ex- / ternos e internos del proceso educativo, esto es, identificar la inci / dencia del desempleo, la marginalidad, la restricción presupuestaria, las diferencias socioculturales de las familias a la par que la inade / cuación de contenidos, estrategias deficientes, organización escolar / inadecuada, etc. En el ámbito de los sistemas educativos, el concep / to tecnocrático de curriculum contribuyó a analizar los diferentes // componentes del proceso didáctico y escolar. Para qué, qué, cuándo, / cómo enseñar y evaluar fueron los interrogantes que se formularon a / la práctica pedagógica. Se aportó una visión del conjunto de los ele / mentos intervinientes. Sus limitaciones principales fueron reducir el proceso educativo a una tecnología, a una manipulación de medios-obje / tivos inmediatos y contribuir al vaciamiento de los contenidos cultu / rales.

El planteo curricular es pertinente cuando se relaciona con los facto / res sociopedagógicos y políticos de la calidad de la educación. Los / interrogantes típicos se refieren a procesos pedagógicos que tienen / lugar en la escuela, a la intencionalidad de la propuesta curricular, a la significación cognoscitiva y social de los aprendizajes, a los con / tenidos (informaciones, valores, pautas de socialización y competen / cias), a las actitudes y profesionalismo de los docentes.

En cuanto a los niveles de calidad-resultados pedagógicos, respuesta / a demanda e impacto social- formulados por Espíndola, el curriculum / es clave en el segundo nivel e interviniente en el tercero (1). Con /

(1) Espíndola identifica tres niveles en el análisis y evaluación de la calidad de la educación:

1. **Resultados Pedagógicos:** la calidad se determina a partir del logro de los objetivos / educacionales, los cuales tienen que ver con los conocimientos, habilidades y destrezas que la escuela persigue transmitir. Los indicadores para su evaluación son los 7 relativos al rendimiento escolar, siendo éste sinónimo del nivel de calidad.

respecto a este último, los objetivos de la escuela básica (primaria y secundaria) y, en particular, media (vocacional y profesional) deberían impactar la sociedad, especialmente en lo referido al mundo / del trabajo y la actuación de los escolarizados como ciudadanos. En / este nivel se trata lo que Tenti denomina "calidad externa de la educación."

En el nivel de calidad "respuesta a demanda" el curriculum está profundamente involucrado. Se precisa que "demanda" pueda tener dos significaciones en este contexto: la que remita al "juego del mercado" / (principalmente la propuesta organizativa, descentralizada, de los / sistemas escolares) y la referida a la adecuación del curriculum a / las necesidades y características de los usuarios (regionalización). Se considerará la segunda acepción. En este punto, se debaten varias cuestiones polémicas. El curriculum debe: a) expresar un énfasis por la cultura local (popular) o la cultura universal; b) elaborarse como plan a implementarse en las escuelas o como un proyecto que se / concreta en cada unidad escolar o responder a la pregunta quiénes y cómo producen el curriculum; c) ser nexo entre la teoría y la práctica pedagógica.

a) ¿Cultura local (popular) o cultura universal (científico-técnica)? El interrogante constituye uno de los desafíos que enfrenta la educación latinoamericana, y por tanto, argentina. El debate / incluye los contenidos, objetivos y eficacia de los procesos pedagógicos.

Se ha criticado profusamente la "orientación universalista" de los / currícula vigentes; universalismo que, por otra parte, es patrimonio de los sectores medios y altos de la sociedad e, incluso se lo señala como uno de los factores internos incidentes en el fracaso escolar que afecta principalmente a los sectores populares. La crítica / incluye las dimensiones psicológicas (motivaciones, procesos cognoscitivos) y sociales (significatividad de los aprendizajes para comprender el mundo circundante e incorporar lo simbólico). No se verifican anclajes de la cultura local en la universal y el extrañamiento constituye un obstáculo para la apropiación de la segunda desde / la primera.

Algunas alternativas se han formulado -por el contrario- a partir // del énfasis en la "diversidad cultural" existente y la recuperación / de los conocimientos, valores, pautas de socialización y experiencias propias de las culturas locales (Tedesco, 1987, p.148). La con

-
2. Respuesta a demandas: consiste en el grado de adecuación de la oferta educativa a las necesidades y demandas sociales. Considera los resultados de la escuela en la interacción con su contexto y no sólo el rendimiento de los alumnos. Aquí se cuestiona el curriculum en su relación con la cultura local. Calidad, en este nivel, es el grado de relevancia sociocultural de la oferta educativa (UNESCO/OREALC/CIDE, 1989).
 3. Impacto social: Se define calidad "en función de las transformaciones generadas por / el sistema educativo en la sociedad" (Espíndola, p.22). La calidad en este nivel determina el efecto social, la capacidad de los sistemas educativos de promover el cambio social.

secuencia es formular currícula "particularista", con lo cual se puede llegar a consolidar la marginalidad de los sectores populares con respecto al desarrollo científico-tecnológico. Una opción equilibrada atendiendo ventajas y limitaciones de los términos opuestos se encuentra en Tedesco (op.cit., p.149):

El riesgo de respetar la diversidad cultural al extremo de negar la validez de cierto // conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, etc. cuya apropiación constituye la herramienta para comprender la realidad y // participar en forma creativa y conciente en su transformación es tan grave como el riesgo de proponer la apropiación de dichos conocimientos en forma alejada de los patrones / de socialización local que provocan el fracaso masivo.

Desde el punto de vista operativo, una opción cultural equilibrada implica definir líneas de objetivos y contenidos en tanto políticas curriculares formuladas en el nivel central (jurisdicción nacional o // provincial). La concreción de dichos lineamientos incluye la incorporación legítima de la cultura local. En esta perspectiva es pertinente plantearse los niveles de decisión y acción curriculares.

La dimensión psicológica de la opción cultural significa partir de // las estructuras cognoscitivas y de los patrones de socialización de // los actores. La oposición niño rural/urbano marginal versus niño urbano ha sido ampliamente estudiada. Una síntesis de las características de unos y otros se encuentran en Filp (en García-Huidobro, op.cit.). / Las teorías cognoscitivas establecen el punto de partida del aprendizaje en lo que el niño "sabe", en sus estructuras cognoscitivo-afectivas, y en el papel de la significatividad de los aprendizajes (Coll, / op.cit.).

b) ¿Implementación o concreción del curriculum?. El concepto de implementación (o implantación) supone el de plan, de algo que debe ser puesto en práctica, desarrollado. Es la noción difundida por las / concepciones curriculares tecnocráticas según la cual unos hacen / el plan y otros lo ejecutan; para la ejecución se prevén las acciones de perfeccionamiento de los docentes, quienes son el "brazo ejecutor" del curriculum. La puesta en práctica de esta concepción / y su mecanismo ha sido fuertemente cuestionada y empíricamente se / demostró que es uno de los puntos conflictivos el rol de los docentes dado que se prescinde de éstos como actores. Su participación / en muchas acciones de perfeccionamiento no necesariamente implica / que se adopte el curriculum como propio. En cambio, el concepto de concreción implica la idea del curriculum como proyecto; en esta / línea, cada escuela elabora "su" curriculum en atención a la población que asiste a ella y a los docentes. El proyecto, como su nombre lo sugiere, es una hipótesis de trabajo que los maestros ponen a prueba, evalúan, rectifican o ratifican; los docentes pasan de /

una transmisión cultural reproductiva a una crítico-creativa, se transforman en investigadores, analistas de su propia práctica y / el curriculum es el medio de su perfeccionamiento y profesionalización (Stenhouse, 1984, Gimeno Sacristán, 1988).

La opción, implementación o concreción curricular, como toda oposición, presenta ventajas y desventajas. La discusión del curriculum de la escuela primaria o básica de un país o provincia supone decisiones políticas en cuanto a objetivos y contenidos y la lógica implícita es la de la implementación dado su carácter general. Pero si se pone énfasis en la calidad como "respuesta a demandas", la implementación no es útil porque exige un espacio de decisiones autónomas en el nivel escolar no previsto en esa lógica. Una forma de encarar la elaboración, desarrollo y evaluación del curriculum atendiendo a los objetivos generales del Estado y las particularidades de las escuelas fue propuesto por Zoppi de Cerutti e Inés Aguerro (1990, p.74). Ellas distinguen cuatro instancias:

Enfoque curricular:

postula la función de la educación en la sociedad y del curriculum en el sistema educacional. El enfoque expresa el marco conceptual para la toma de decisiones y la orientación socio-política.

Modelo curricular:

establece las prescripciones técnicas que indican cómo se elabora el curriculum (componentes y responsables) como consecuencia del enfoque adoptado.

Diseño curricular:

es el documento-producto, resultante del trabajo sobre el modelo y se trata de un documento orientador del desarrollo curricular.

Desarrollo curricular:

es el curriculum real, proceso-producto, lo que efectivamente se realiza en cada unidad escolar.

En las instancias no se especifican los actores y sus decisiones y la secuencia da la impresión de un concepto de implementación consistente en la "aplicación" del curriculum (del documento). Pérez Gómez caracteriza este proceso como "racionalidad técnica" (1989). En efecto, los políticos deciden, los técnicos (y especialistas) le dan la forma y fundamentación expresados en el documento curricular y los docentes lo desarrollan, lo aplican, lo ponen en práctica en condiciones específicas.

Otro modo de ver la articulación entre instancias centrales y escolares, desde un punto de vista curricular, es la sostenida por el Minis

terio de Educación y Ciencia de España (MEC, 1987) y Coll (op.cit.)./
En este caso, las instancias son dos:

Diseño o modelo curricular:

Curriculum unificado y abierto. Modelo vertebrador de todo el sistema educativo, donde se enuncian los principios y prescripciones sobre las finalidades de la educación escolar (contenidos y métodos) y sobre el plan de acción más adecuado (orientaciones didácticas y de evaluación). Se posibilitan las adaptaciones curriculares cuya responsabilidad última es competencia exclusiva e irrenunciable de los centros educativos/ y de los equipos de profesionales.

Para la concreción es necesario: 1) asegurar la formación del profesorado, 2) proporcionar los recursos necesarios, y 3) fijar las condiciones laborales e incentivos.

Proyectos curriculares:

Los proyectos ilustran concretamente la manera de utilizar el Diseño Curricular bajo determinados supuestos: características de los alumnos, selección y organización secuencial de los objetivos y contenidos, estructura organizativa y los recursos de la escuela, las opciones metodológicas concretas elegidas, las estrategias, resultados y usos de la evaluación.

La propuesta precedente integra dos concepciones contrapuestas. Por un lado, se reconoce la necesidad de una propuesta general válida para el nivel nacional y/o provincial en términos de principios y prescripciones de contenidos y estrategias metodológicas y evaluativas y, por el otro, afirma la competencia exclusiva de las unidades escolares en la elaboración de los proyectos en los cuales se contempla lo específicamente pedagógico.

Desde el punto de vista de las concepciones curriculares, el establecer un curriculum unificado y abierto implica acotar las prescripciones tecnocráticas y las presiones de un legado cultural cristalizado, ampliar las posibilidades reconstructivas del curriculum en su vínculo con la sociedad y enfatizar la base de experiencias de los alumnos (cognoscitivismo y atención a sus demandas) y el papel del curriculum como configurador de la práctica pedagógica.

Resulta pertinente anotar el papel que desempeñan los docentes en la propuesta española. La participación y perfeccionamiento se sitúa en la instancia general y se resignifica su rol en tanto los docentes elaboran el curriculum y no meramente lo ejecutan.

c) ¿Por qué se producen fracturas entre los discursos curriculares y las prácticas pedagógicas?. O, ¿cómo se articula dinámicamente la teoría y prescripción curriculares con la práctica?. Los interrogantes apuntan a uno de los puntos conflictivos de todo proceso curricular: el pasaje del documento a la acción. En la lógica de la /

implementación, el perfeccionamiento docente está destinado a cubrir / esta brecha. Los recursos metodológicos de la capacitación en "cadena" o "en cascada", el entranamiento de los "agentes multiplicadores" // constituyen el mecanismo principal. En esta estrategia, los superviso- / res, directivos, maestros, alumnos y padres no se definen como actores sociales. Es la cuestión del curriculum y la participación. La no apli- / cación correcta del curriculum es vista como "distorsiones", "fallas", del proceso capacitador, o resistencia de los docentes a aceptar lo // nuevo del curriculum.

En la lógica de la concreción, los agentes mencionados son concebidos / como actores y en este sentido se considera relevante partir de sus re- / presentaciones, de las actitudes hacia el trabajo pedagógico y del gra- / do de profesionalización. Frigerio y Poggi definen las representacio- / nes como una "organización significativa de elementos objetivos de una situación que cumple una función específica". Se trata de objetivar la subjetividad de los docentes en términos de sus actitudes hacia el tra- / bajo (dimensión afectiva) y sus estrategias cognoscitivas. Resulta per- / tinentemente considerar al respecto, el concepto de constructor formulado / por Kelly (citado por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, op.cit.).

Constructo: es un modo de percibir determinada realidad como igual y / al mismo tiempo diferente de otras parcelas de la reali- / dad. Los constructos se adquieren en el intercambio co- / tidiano con el medio y se van consolidando a lo largo de / la existencia individual en el marco de la experiencia co- / lectiva (pág. 53).

De lo anterior, resulta evidente que una concepción de la calidad ca- / racterizada como "respuesta a demandas" implica a la escuela y sus acto- / res, y en éstos un lugar importante son sus representaciones, sus pa- / trones de socialización y los conocimientos que poseen acerca del mun- / do, de sí mismos y de sus posibles transformaciones.

Las actitudes de los docentes hacia su trabajo en la escuela constitu- / ye otro de los ejes de análisis del proceso pedagógico. Es un lugar co- / mún la afirmación de que una buena actitud (positiva) favorece el a- / prendizaje de los alumnos, y a la inversa, una baja o negativa disposición / al trabajo se correlaciona con los bajos rendimientos. Actualmente, las actitudes negativas se asocian a los bajos salarios de los maestros, / la pérdida de prestigio de la profesión docente y la feminización de / la docencia. Filp (1990) estudió esta dimensión psicológica vinculada / a la calidad de los procesos pedagógicos y concluyó que las actitudes / afectan más a los niños de los sectores pobres que a los de los secto- / res medio y alto, incluso las actitudes son resultantes de un proceso / compuesto por fases en las cuales se suceden lo positivo y negativo. / Dichas fases son: a) esperanza y temor, b) frustración, c) agresión, / culpa y sobreprotección. La secuencia da lugar a una confusión de la / pobreza material con la espiritual y cultural y, consecuentemente se / bajan los niveles de exigencia y baja más el rendimiento de los alum- / nos.

Con respecto a la profesionalización, el curriculum como proyecto es un instrumento en la medida que el maestro pone a prueba sus supuestos y recursos metodológicos en su práctica docente; esto es, en el trabajo que desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas // condiciones sociales, históricas, institucionales adquiriendo una / significación tanto para la sociedad como para sí mismo.

El papel del perfeccionamiento docente varía según se trate de una / lógica de implementación o de concreción. En la primera, se trata / de una imposición conceptual y metodológica (el nuevo curriculum). / En la segunda, se parte del análisis (hetero y autoanálisis) de la / práctica pedagógica; esto es, del trabajo y de las interacciones entre lo prescripto (lineamientos generales de objetivos y contenidos), las escuelas como contexto inmediato de ese trabajo (nivel sociológico de la escuela), el docente (actitudes frente al trabajo, representaciones, dominio del contenido y estrategias metodológicas) y los / alumnos (características psicológicas -afectivo-cognoscitivas- y capital cultural).

BIBLIOGRAFIA

- DE ALBA, A. 1988. En torno a la noción del curriculum. México, CESU-UNAM. Mimeo.
- BRASLAVSKY, C. 1985. La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires. FLACSO. Grupo Editor Latinoamericano.
- BRASLAVSKY, C. 1989. "II. El caso argentino". En BRASLAVSKY, C. et. al. // Educación en la transición a la democracia. UNESCO. // OREAL. Santiago, Chile.
- COLL, C. 1987. Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar. Barcelona, Laia.
- DIAZ BARRIGA, A. 1985. Didáctica y curriculum. México, Nuevomar.
- DIAZ BARRIGA, A. 1986. Ensayos sobre problemática curricular. México, Trillas.
- ESPINOLA, V. 1988. La calidad de la educación desde la perspectiva latinoamericana. Análisis de información 1980-1987. Santiago, Chile, CIDE/REDUC.
- ESPINOLA, V. 1989. "Los resultados del modelo económico en la enseñanza básica: la demanda tiene la palabra". En GARCIA HUIDOBRO, J.E. (ed). Escuela, Calidad e Igualdad. Los desafíos para educar en democracia. Santiago, Chile, CIDE pp. 41-81.
- FILP, J. 1989. "El primer año de escuela: ¿Puerta a un mundo nuevo? En GARCIA HUIDOBRO, J.E. (ed) Escuela, Calidad e Igualdad. Los desafíos para educar en democracia. Santiago, Chile, pp. 151-171.
- FILP, J. 1990. "Evaluación de la calidad de la educación en América Latina". Ponencia en el Congreso sobre planeamiento y gestión del desarrollo educativo. UNESCO, México.
- FRIGERIO, G. y POGGI, M. 1989. La supervisión. Instituciones y actores. / Módulo I. Buenos Aires, MEJ-OEI.
- GIMENO SACRISTAN, J. 1985. La Pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. 1988. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.
- KARABEL, J. y HALSEY, A.H. (ed) 1977. Power and ideology in Education. // New York, Oxford University Press.
- LAFOURCADE, P. 1988. Calidad de la Educación. Serie Estudios y Documentos N° 2. Buenos Aires, MEJ Argentina.

- MENA LARRAIN, M. J. 1990. a) Criterios utilizados en la selección de bibliografía para el abordaje de la temática evaluación/ de la calidad de la educación. Programa para el fortalecimiento de los sectores sociales 88/005 MEJ/BIRF. / Buenos Aires, MEJ.
- MENA LARRAIN, M.J. 1990. b) Informe sobre revisión de experiencias de evaluación de la calidad de la educación efectuadas en/ América Latina. Conceptualizaciones sobre calidad de / la educación.
- MEC-España. 1987. Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria y secundaria. Madrid, MEC.
- PERZ, G.A. y GIMENO S., J. 1989. "Pensamiento y acción del profesor: de/ los estudios sobre la planificación al pensamiento // práctico". En Infancia y aprendizaje. Madrid, pp.37-62.
- PESCADOR OSUNA, J.A. 1983. "Innovaciones para mejorar la calidad de la educación básica en México". En Perfiles Educativos. México, s/n.
- PILONE, J. 1990. Contribución al documento de análisis crítico de experiencias latinoamericanas sobre medición y evaluación de la calidad de la educación. Programa para el fortalecimiento de los sectores sociales 88/005 MEJ-BIRF.// Subproyecto N° 5. Buenos Aires, MEJ.
- SAVIANI, D. 1985. "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En Revista Argentina de Educación. Buenos Aires, N° 3 pp. 7-29.
- SCHIEFELBEIN, E. 1984. "La calidad de la enseñanza en América Latina". En Revista La Educación OEA, N° 96.
- SEP-MEC IICA. 1984. Educacao no meio rural. Experiencias curriculares em Pernambuco. Sao Paulo. Brasiliense-IICA.
- STENHOUSE, L. 1984. Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Morata.
- TEDESCO, J.C. 1987. El desafío educativo: calidad y democracia. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- TEDESCO, J.C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. 1985. El Proyecto educativo/ autoritario. Argentina 1976-1982. Buenos Aires, FLACSO. Grupo Editor Latinoamericano.
- TENTI, E. 1983 "Consideraciones sociológicas sobre calidad de la educación". En Revista de Educación Superior. México. Julio-Setiembre.
- URALDE, B. 1990. El papel de las unidades provinciales de planeamiento educativo en la gestación e implementación de innovaciones curriculares. Programa para el fortalecimiento de / sectores sociales 88/005. MEJ-BIRF. Subproyecto N° 5. Bs. As. MEJ.
- UNESCO/OREAL/CIDE. 1989. Sistemas de medición de la calidad de la educación básica. Documento de trabajo N°3. IV Reunión Técnica de REPLAD. Quito, Ecuador, 2-6 de octubre.
- ZOPPI de CERRUTTI, A.M. y AGUERRONDO, I. 1990. "Curriculum y planificación educativa". En AGUERRONDO, I. El planeamiento educativo como instrumento de cambio. Buenos Aires, Troquel.

OTRAS PUBLICACIONES EDITADAS POR LA
DIRECCION NACIONAL DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACION

- SERIE DOCUMENTOS 1: La planificación y la administración en el marco de la transformación y la educación en la Argentina. Experiencias, problemas, perspectivas.
Norberto FERNANDEZ LAMARRA.
- SERIE DOCUMENTOS 2: Hacia una planificación para la transformación de la educación. Informe del Encuentro Nacional Académico y del Seminario Nacional de Planeamiento de la Educación.
- SERIE DOCUMENTOS 3: La formulación de proyectos: un aporte desde la práctica social a la planificación educativa. Apuntes para una reflexión-acción.
Ricardo MURTAGH.
- SERIE DOCUMENTOS 4: Curso Nacional de Capacitación y Actualización en planificación y Administración de la Educación.
Informe Final.
- SERIE DOCUMENTOS 5: Nuevas perspectivas de la planificación en un proceso de transformación de la educación.
Norberto FERNANDEZ LAMARRA.
- SERIE DOCUMENTOS 6: La planificación educativa en las provincias y en la NCBA. Aportes para la construcción de un modelo emergente.
- SERIE DOCUMENTOS 7: Administración y Planificación Educativa. Aportes organizacionales a los modelos emergentes.
Norberto H. GONGORA.
- SERIE ESTUDIOS 1: Análisis del gasto público en educación.
Pablo HENSEL - Mónica LEVCOVICH.
- SERIE ESTUDIOS 2: Las innovaciones curriculares provinciales como aporte a la transformación de la educación.
Inés AGUERRONDO - Beatriz URALDE - Leticia WALTHER.
- SERIE ESTUDIOS 3: El Espacio en la Transformación Educativa. Estudio para una nueva infraestructura del nivel medio.
María Isabel ALVAREZ-Cristina DIEGUEZ-Miguel CANGIANO.
- SERIE ESTUDIOS 4: La transformación y la innovación de la educación en las provincias y en la NCBA. Prioridades políticas y modalidades de gestión.
- SERIE APORTES 1: Qué se propone enseñar la escuela primaria? Análisis de los contenidos curriculares.
Alberto M. IARDELEVSKY - Elena ESTRADA.

SERIE APORTES 2:

Modelos participativos en educación. Una aproximación a partir de las experiencias provinciales y de la MCSA.
Gernán CANTERO.

SERIE APORTES 3:

Aportes para el mejoramiento de la Información Educativa.
Norberto FERNANDEZ LAMARRA-Jorge PILONE y otros.

SERIE APORTES 4:

Programación e Investigación para la Transformación Educativa.
Norberto FERNANDEZ LAMARRA-Ana VITAR.

