

LGE

ESPACIO CURRICULAR EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Autores:

Ms. Sarife Abdala Leiva

Prof. Isabel Velásquez de Reyes

Prof. Nélide Nallar de Barco

Consignas de trabajo

Evalúe el Proyecto Educativo Institucional en su proceso de construcción y en tanto propuesta formulada para alcanzar mejor nivel de calidad educativa institucional. Para ello le proponemos considerar las siguientes variables:

- *documentación consultada*
- *aspectos que se evaluaron.*
- *quienes participaron en la construcción del PEI ?*
- *como se gestionó la participación ?*
- *nivel de participación de los diferentes actores.*
- *qué temas se discutieron en las reuniones con todos los actores ?*
- *qué tipo de respuestas tuvieron las diferentes áreas disciplinarias en la elaboración del PEI ?*
- *el PEI pone en evidencia posibilidades y limitaciones intra y extrainstitucionales ?*
- *cómo caracterizaría las propuestas que incluye ?*
- *qué nivel de adecuación al contexto presenta ?*
- *cómo resultan los tiempos previstos para su concreción ?*
- *qué falencias o dificultades se pusieron en evidencia en la construcción del PEI ?*
- *que cosas contienen el PEI que no debieran formar parte de este Proyecto ?*
- *que cosas que debería decir, no dice el PEI ?*
- *a su juicio el PEI de su Institución como de la mayoría de las Instituciones fue trabajado como posibilidad de plantear un Plan Institucional que orienta la mejora de la calidad educativa o se ponderó el aspecto de acreditación institucional ?*
- *Qué sugerencias plantearía para mejorar el PEI analizado ?*

Observaciones: lograr una más profunda información le permitirá una mejor producción frente a la consigna de trabajo. Esto remite a no descartar la necesidad de realizar entrevistas con los diferentes actores que intervinieron en el proceso de construcción del PEI.

MODULO I

Eje Temático: Aproximándonos a una definición de calidad.

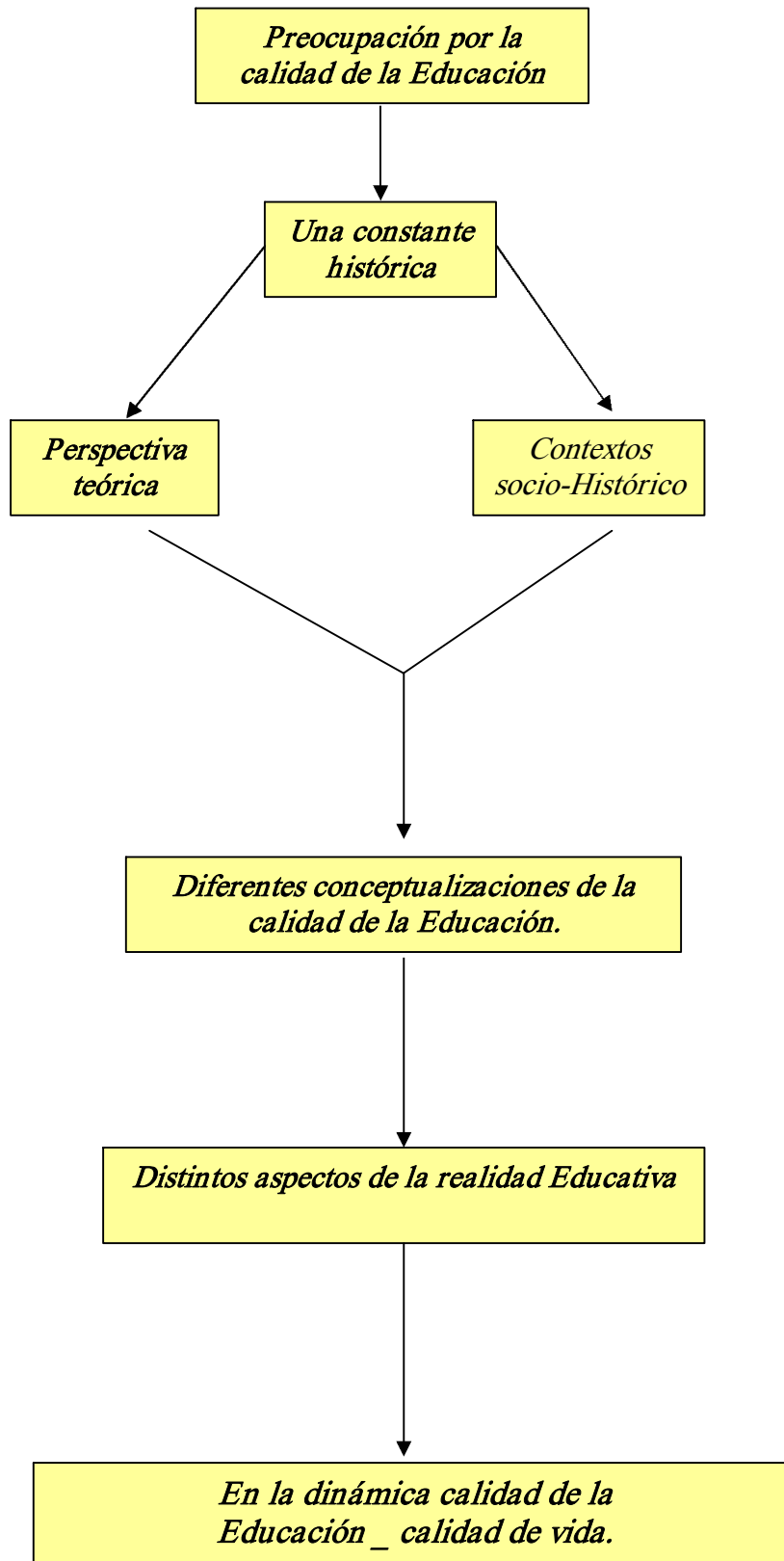
Objetivos específicos:

- Identificar los condicionantes que diversifican y contextualizan el concepto de calidad educativa.
- Interpretar la vinculación entre expansión cuantitativa de la educación y el cuestionamiento de la calidad educativa.
- Identificar las lógicas que subyacen al concepto de calidad de la educación.
- Valorar la ínter vinculación calidad de la educación - calidad de la vida.

Propuesta Temática

La Calidad de la Educación como preocupación social: su evolución en las últimas décadas. Diferentes motivaciones en la búsqueda de calidad en la educación. El concepto de calidad: dimensiones y perspectivas. Diferentes conceptualizaciones de calidad de la educación: la prioridad de diferentes aspectos de la realidad educativa. Calidad de la Educación y Calidad de Vida.

Mapa conceptual del modulo



La calidad de la Educación como preocupación social; su evolución en las últimas décadas.

“Se ha llegado al término de un proceso educativo mediante el cual se han obtenido abundantes logros cuantitativos a expensas de menoscabar la eficiencia, la calidad y su efectiva difusión a todos los niveles de la sociedad, así como la sinergias entre los distintos procesos de difusión y de generación del conocimiento, y entre ellos la economía, constituye la gran tarea de América Latina para el próximo Milenio”.

CEPAL(Comisión Económica para América Latina)-UNESCO(1992)

Los intentos de plantear la reforma de los sistemas educativos aparecen muy estrechamente vinculados a los momentos o etapas cuando se hace evidente el estado de crisis de la educación. Esta crisis presenta matices distintos según sean los sectores desde los que se la plantea y el carácter cuantitativo o cualitativo que presenta la demanda de cambio.

Hoy resulta una afirmación común señalar que la educación atraviesa una profunda crisis, que presenta connotaciones muy particulares a partir de las características que podemos reconocer en ella y de los rasgos que la connotan: acelerado progreso de la ciencia y la tecnología, mundialización de los mercados, nuevas formas de organización social y de producción.

Hoy, en una sociedad caracterizada como sociedad del conocimiento paradójicamente la escuela en tanto institución del conocimiento resulta frecuentemente cuestionada. Además este cuestionamiento resulta diverso, en cuanto proviene de diferentes sectores de la sociedad que cada vez más intensifican sus demandas al Sistema Educativo.

Tedesco(1995) afirma que en los últimos años algo está cambiando, la crisis de la educación ya no se presenta como un fenómeno de insatisfacción en el cumplimiento de las demandas relativamente aceptadas, sino como una expresión particular de la crisis del conjunto de las instancias de la estructura social. En consecuencia, la crisis ya no proviene de la deficiente forma en la que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignado, sino que, más grave aun, no sabemos que finalidad debe cumplir.

Actualmente nuevas formas de organización económica y social plantean nuevas y diferentes exigencias al Sistema Educativo y se

destaca con particular énfasis el cuestionamiento y una fuerte preocupación por la calidad de la educación.

A partir de la expansión cuantitativa que presentan los Sistemas Educativos en América Latina desde la década de los cincuenta aparece la atención centrada en la cuestión cualitativa. Cabría aquí la pregunta ¿por qué?

En la década del 60 particularmente se pone énfasis en los estudios sobre la influencia mutua entre economía y educación. Podemos, reconocer entre estos estudios, los que desde una dimensión macro se centraban en la planificación y evaluación de los sistemas educativos y los que desde una dimensión micro atendían a los aspectos microeconómicos de la gestión económica de la escuela y a la administración empresarial de los centros educativos.

En estos estudios el análisis se fundamentaba en la perspectiva teórica que consideraba que la inversión en educación favorece el crecimiento económico. En tal sentido, proliferaron los estudios de la educación como distribución de la renta; la planificación de la educación, la eficiencia interna de la educación, la financiación de la educación, la evaluación de los sistemas educativos, el análisis costo - beneficios de la educación; el análisis de las necesidades de mano de obra cualificada.

La Teoría del Capital Humano que aparece en la década del 60 centra las expectativas en la educación:

- a) Como vehículo de igualación de las oportunidades sociales, y
- b) Como factor de desarrollo económico, en tanto prepara el personal cualificado en vinculación con las necesidades productivas.

Según Schuftz, quien introduce el concepto de Capital Humano, por tal debe entenderse el conjunto de atributos cualitativos adquiridos por la población que son valiosos y que pueden ser aumentados mediante una inversión apropiada.

Desde esta línea argumentativa se trata de conocer las fosas de Rendimiento de la Educación o sea la renta que logran los individuos al incrementar su educación.

Las expectativas generadas por la Teoría de Capital Humano no tienen su correspondencia en la realidad, ni en relación con la esperanza de movilidad social, ni en vinculación con la formación de los recursos humanos que provocaría el crecimiento económico. Se produce un desfase entre la oferta educativa y los requerimientos del mercado de trabajo, lo que trae aparejado una devaluación de las credenciales.

Esta situación provoca el desencanto respecto a la Teoría del Capital Humano y permite poner en evidencia que las relaciones entre educación y economía lejos de ser unidimensionales son marcadamente complejas y contradictorias.

Los países de América Latina si bien muestran una ostensible expansión cuantitativa de su cobertura educativa en las últimas décadas, al mismo tiempo desde mediados de la década del 70 presentan una profunda crisis del modelo de Estado Benefactor. Junto a las fuertes restricciones presupuestarias que afectan al sistema educativo, se instala, con fuerte presencia en la agenda política y de la sociedad en general, el cuestionamiento respecto a la calidad de la Educación.



¿Que entendemos por Calidad de la Educación?



Vamos a realizar la lectura reflexiva del siguiente texto para abordar el análisis del significado y alcance de este concepto.

Es necesario advertir claramente que si bien, como ya lo destacamos, actualmente se presenta un creciente interés por la calidad de la educación, se trata de una preocupación antigua que está presente en las diferentes etapas socio históricas. En el inicio la preocupación por la calidad de la educación aparece ligada a variables didácticas y económicas (la burguesía relaciona la mejora del sistema educativo con la eficacia del sistema económico).

En la década del 60 surge en EE.UU. el movimiento de las Escuelas Eficaces en vinculación con el interés por la eficiencia, lo que pone en evidencia el condicionamiento que los fenómenos socioeconómicos de la época ejercen sobre la investigación educativa.

En esa época surge y se generaliza en la sociedad norteamericana el movimiento de rendimiento de cuentas (accountability). La perspectiva que resultaba de los informes acerca del estado del sistema educativo eran claramente pesimistas respecto a las posibilidades de las escuelas de producir cambios cualitativos en los sujetos, que les permitiese superar los déficit de su condición de procedencia.

Coleman en 1966, en su trabajo "Equality of Educational Opportunity" afirmaba que los recursos que se destinan a las escuelas como la forma de utilizarlos tienen una influencia muy reducida en los resultados de los estudiantes. Su conclusión se orientaba a sostener que tanto las variables de inputs como los procesos escolares no producirían una variación significativa en el rendimiento de los estudiantes.

Los estudios posteriores se orientaron a identificar en las Escuelas Eficaces aquellos factores que producen la mejor calidad del centro educativo con la finalidad de extenderlos a otras instituciones educativas para mejorar los resultados.

Elena Cano García en su libro “ Evaluación de la Calidad Educativa ”, sistematiza los diferentes tipos de análisis dentro de cinco grandes corrientes:

fechas	autores	Ideas principales	Modelo subyacente	Tratamiento metodológico	Crítica
Final de los 60. Inicio de los 70.	Los reanálisis de los datos recogidos en el informe de Coleman (Smith, 1972, Jencks, 1973), que matizan algunas de las conclusiones.	Siguen señalando que las escuelas explican un porcentaje muy pequeño del rendimiento académico.	En este momento en el centro educativo se veía bajo el modelo de entrada_ producto(input_ output) sin tener en cuenta las variables de proceso ni la interacción entre todas ellas.	Sin embargo, metodológicamente se basaba en un esquema analítico sumativo, por lo que se puede decir que, las conclusiones del informe Coleman estaban fuertemente influidas por el modelo de análisis estadístico utilizado.	Si se considera que los procedimientos con mayor rango de variabilidad (nivel socio – económico de las familias) explican un mayor porcentaje de la varianza del criterio (rendimiento de los alumnos), resulta explicable la relativa menor influencia de la escuela sobre el aprendizaje de los alumnos, sin que esto signifique que realmente influya menos.
Años 70	Trabajos de Weber (1871), Lesote, Edmond y Ratner (1974), Ruté (1979) o Brookover (1979).	Estos trabajos suponen la superación del modelo caja negra inicial para comenzar a considerar algunas variables de proceso. Las críticas a los esquemas de análisis input-output dieron lugar a nuevas ideas acerca de que la escuela sí importa (Rutter, 19710).	Metodológicamente se abandona la escuela y se incide más en la metodología del estudio de casos. Se buscan escuelas ejemplares (especialmente eficaces o ineficaces en cuanto al rendimiento de sus alumnos) para estudiar su eficiencia, el liderazgo, el clima escolar o el nivel de expectativas.	Se usan técnicas de regresión para, comparando, identificar aquellos factores asociados con un alto rendimiento académico.	Sin embargo, se sigue empleando el procedimiento aditivo de las influencias de cada variable aisladamente, sin considerar las posibles interacciones entre variables.

Fechas	Autores	Ideas principales	Modelo subyacente	Tratamiento Metodológico	críticas
Años 80	Etmonds (1982), Purkey y Smith (1983), Mackenzie (1983)	Se centra en la identificación de las dimensiones que caracterizan las escuelas eficaces. Comienzan a aparecer listados de rasgos, variables, y patrones de funcionamiento escolar propios de estas escuelas.	Se comienza a vincular el ambiente y el ethos o carácter propio de cada centro al rendimiento de los alumnos.	Se estudia el clima del centro, la dirección, las normas y metas, la estabilidad del profesorado, el orden y la disciplina y el nivel de expectativas para el rendimiento.	
Años 80	Brookover (1979), Centra y Potter (1980), Blasman y Biniaminov (1981), Anderson (1982) Murphy, Hallinger y Mesa (1985).	Elaboración de modelos teóricos globales. El esqueleto organizativo más generalizado es la clasificación de los factores en elementos de contexto, entradas, procesos y producto. La escuela eficaz no se define ya por un conjunto de variables, que actúan en forma aislada, si no que hipotetizan redes de interrelaciones entre factores dando lugar a un particular sistema de funcionamiento escolar.	En estos modelos ya se observan las relaciones interactivas entre las variables que lo integran. Establecen, además la dirección de las relaciones entre variables, facilitando el entendimiento del funcionamiento del modelo y de sus componentes individuales.	Se hipotetizan modelos explicativos de la eficacia escolar para más tarde contrastarlos.	
Fin de los 80. Inicio de los 90.	UNESCO(1976), Benveniste(1987), Taeuber(1987), Oakes(1989), Scheerens y Greemers (1989), Selden (1990), OCDE(1991), Scheerens(1992).	Elaboración de sistemas de indicadores, de contexto, proceso y producto. Existen múltiples niveles de relación entre los micros, macro y meso sistemas. Están presentes efectos causales intermedios. Surgen relaciones recíprocas.	Incorporan una cierta perspectiva teórica. Aporta un modelo sistémico analítico que funciona como esquema general de referencia para determinar la posición de cualquier indicador que se quiera incluir en el modelo colectivo e integrado.		

Se puede advertir en la evolución de los estudios sobre la eficacia, en centros educativos, que la perspectiva de análisis varía. Los primeros estudios, respondían modelo proceso -producto, con énfasis en el análisis lineal de dimensiones; en una segunda etapa en la que se da prioridad al estudio de la interrelación de los factores posteriormente aparecen los sistemas de indicadores que se sustentan en un modelo teórico que intenta explicar las dimensiones de la eficacia.

En el Informe Coleman de 1966. quedaban sin consideración las variables que interactúan al interior del Sistema Educativo; las diferencias en los resultados alcanzados por los alumnos eran explicadas por las diferencias en el background familiar y la clase social.

Frente a la perspectiva generada por el Informe de Coleman, de la escuela como "caja negra", se plantearon numerosas, investigaciones de corte económico sociológico y pedagógico orientadas a indagar qué sucedía en el interior de esa "caja negra" para que tuviera tan poca influencia en los resultados. Estos estudios fueron dando cabida al análisis de diferentes dimensiones como: el tamaño de las escuelas, formación de profesores, etc.

A mediados de los 70, las investigaciones se apartan de la corriente positivista desde la perspectiva de la etnografía antropológica ponen el acento en el análisis de los contextos y en el estudio de lo que ocurre en el interior de los mismos. El análisis del clima, de la organización del centro, del comportamiento del profesor en clase, de dirección y el liderazgo, la composición del cuerpo de alumnos, etc., son algunos de los temas en que se centra esta nueva perspectiva.

La Preocupación por la Calidad

El interés y preocupación por la calidad educativa aparece acentuada a partir de mediados de la década del 70 y ligada a aspectos económicos; como las fuertes restricciones presupuestarias y la necesidad de lograr maximizar la rentabilidad de los escasos recursos estatales.

La búsqueda de una mayor rentabilidad nos hace volver la mirada hacia dos modos de caracterizar la educación: por un lado como un consumo, vinculado a un derecho y necesidad humana individual y por otro, desde el punto de vista social, con una inversión que como tal debe ser planificada por el estado, que supone gastos directos e indirectos y que producirá beneficios para la sociedad en general.

Ante el desencanto con respecto a las expectativas creadas, por parte de la teoría del Capital Humano, en cuanto a que la educación permitiría alcanzar un desarrollo ilimitado, en vinculación con las inversiones en educación son puestas en tela de juicio, tanto desde el punto de vista de la racionalización del gasto público como de aquel que consideraba que era necesario asegurar su máximo rendimiento.

Por lo tanto la verdadera preocupación por los estudios de calidad aparece fuertemente ligada a los cuestionamientos respecto a la promesa de la educación como elemento de movilidad social y de su pretendida rentabilidad social. De este modo, la preocupación por la calidad aparece estrechamente vinculada al planteamiento económico, a

partir de las fuertes restricciones presupuestarias que comienzan a hacerse sentir desde mediados de la década del 70 y, en consecuencia a la necesidad de lograr la mayor rentabilidad posible a partir de cada vez mis escasos recursos.



Intentaremos buscar respuestas para los variados interrogantes que aquí surgen. Las elaboraciones que se produzcan al trabajar con los interrogantes que se le plantean deberán conformar la Carpeta Personal de Trabajo que, podrá ser revisada con el Profesor Tutor en las horas destinadas al efecto, y deberá ser presentada al Equipo Docente en la instancia de Evaluación Presencial.

- ¿Qué se entiende por rentabilidad en educación?
- Si asociamos mayor rentabilidad a mayores beneficios seguramente cabe la pregunta ¿a qué beneficios nos referimos en educación?
- ¿Qué entendemos por calidad educativa?

Sintetizando las contribuciones de diferentes autores, Cano Garcia(1998) presenta un análisis de los motivos que determinaron la preocupación por la calidad:

El intento de superar las objetos cuantitativas de las primeras etapas de intervención pública en educación que ponían el énfasis en asegurar una mayor cobertura.

La calidad era analizada desde una concepción que interpretaba calidad versus cantidad. La cuestión de la calidad es planteada como un intento superador de la fuerte tendencia panificadora.

Como respuesta a la demanda de mayor rentabilidad de los procesos educativos que se plantea a partir del interés de las sociedad postindustriales, lo que da lugar en la década del 70 a estudios de calidad c (un claro matiz económico. Esto nos permite advertir la falta de neutralidad de los diversos enfoques o paradigmas de la educación, que guardan estrecha relación con los paradigmas de otros campos científicos y de la sociedad en general. Estos estudios de calidad ponen el énfasis en la relación inputs salidas, en la función de la educación de preparar para, el trabajo y en respuesta que configura la pedagogía inspirada en la administración científica.

La fuerte tendencia actual hacia la gestión privada y hacia el aumento de competitividad por la apertura cada vez mayor de los

sistemas económicos sociales, determina la inclusión de criterios de eficiencia económica en ejecución de cualquier actividad. A esto se suma el hecho de que por situación de descrédito en que ha caído el Estado Administrador, cada vez más se trata de aplicar en el ámbito de lo público los procedimientos que se revelaron como eficientes en la gestión de lo privado.

Momentos de fuertes restricciones presupuestarias y de procesos de descentralización que plantean una mayor autonomía de las instituciones educativas plantean la necesidad de rendir cuentas. A su vez este rendir cuentas puede ser asumido desde una visión economicista o desde una visión más amplia y dialógica.

Otros motivos determinantes de la preocupación por la calidad aparecen en ! obra de la OCDE.(1991) acerca de la calidad de la enseñanza:

- Reacciones de la sociedad frente al optimismo de la década del 60 primeros años de la década del 70 que planteaba el desarrollo educación como determinante clave de la generación de riqueza y de la igualdad social Frente al cuestionamiento ante expectativas no cumplidas, se genera búsqueda de reivindicaciones en cuanto a objetivos y políticas educacional por parte de diferentes grupos.

La comparación de que reformas estructurales tiene un escaso poder de incidencia en lograr en lograr la innovación de la totalidad de actores comprometidos en el proceso educativo y la transformación de las prácticas pedagógicas. La renovada valoración de la importancia del capital humano ha determinado el énfasis en el valor de la formación, prestando mas atención a la demanda cualitativa del trabajo, a la educación recurrente y a la formación de adultos.

El Concepto de Calidad: Dimensiones Y Perspectivas.

"No resulta raro el significado de calidad y el término es diversamente empleado por los distintos interesados. En varios contextos se han hecho formulaciones, algunas más precisas que otras, concernientes a la calidad de la educación, pero los estudios sistemáticos sobre la materia son escasos y esparcidos. Como resultado, las declaraciones relativas a la calidad no siempre se hallan bien basadas, sea cual fuere el sentido en que es empleado el término."

Formulación sueca. OCDE., 1984.

El concepto de calidad lejos de ser unívoco y estricto exige aceptar la multidimensionalidad y complejidad de la definición e

interpretación del mismo, tanto nivel general como aplicado a la educación.

Generalmente en el ámbito de la Pedagogía y de las Ciencias Sociales en general no hay una definición única y precisa de los términos, y esto es lo que permite que surjan diferentes significaciones e interpretaciones.

En el intento de clarificar de qué hablamos cuando hablamos de calidad de la educación conviene precisar que reconocemos que el concepto de calidad exige resignificarlo en función de la particularidad de contextos y situaciones.

El término calidad puede adoptar un carácter descriptivo y referirse a la presencia de un rasgo o atributo en tanto cualidad. Así definido permitiría reconocer por ejemplo cualidades de una escuela, lo que no implica juicios de valor pero a la vez

Admite que se agregue un calificativo. Ej. Un curso de buena calidad.

Se le puede dar un carácter normativo, desde el cual adquiere significación política y crece su importancia. Desde este enfoque aparece en el diccionario definida como "grado de excelencia lo cual comprende juicios de valor, ubicación en una escala implícita de bueno o malo y la intencionalidad implícita de lograr un mejoramiento.

También el concepto calidad puede denotar implícitamente "lo bueno" o "lo excelente". Así se habla de "el profesor de calidad ", "la escuela de calidad". Utilizado en este sentido se corresponde con la noción de cualificar y ya va implícita una estimación en base a unos valores. Esto exige reconocer que en este caso el término calidad ya no es neutro y que al calificar la superioridad o mayor bondad de algo, cada uno lo puede hacer desde una significación particular.

En el intento de demostrar que la calidad educativa es un concepto multidimensional que puede ser operativizada de distintos modos, según intervengan diferentes variables, Cano García(1998) presenta las opciones que de acuerdo a Garvin(1984) y Harvey y Green(1993) son frecuentemente utilizadas:

1. CALIDAD COMO EXCEPCIÓN

A. Calidad como algo especial, distingue unos centros de otros a pesar de que es difícil definirla de forma precisa.

B. Visión clásica: distinción, clase alta, exclusividad.

C. Visión actual: la EXCELENCIA (Peters y Waterman. 1982):

a) **Excelencia en relación con estándares:** Reputación de los centros en función de sus medios y recursos.

b) **Excelencia basada en el control científico sobre los productos según unos criterios:** «centros que obtienen buenos resultados».

2. CALIDAD COMO PERFECCIÓN O MÉRITO

A. Calidad como consistencia de las cosas bien hechas, es decir, que responden a los requisitos exigidos: «Centros donde las cosas se hacen bien».

B. Centros que promueven la «cultura de la calidad» para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados de acuerdo con criterios de control de calidad.

3. CALIDAD COMO ADECUACIÓN A PROPÓSITOS

A. Se parte de una definición funcional sobre la calidad, lo que es bueno o adecuado para algo o alguien:

a) Centros donde existe una adecuación entre los resultados y los fines u objetivos propuestos.

b) Centros donde los programas y servicios responden a las necesidades de los clientes.

B. Centros que cubren satisfactoriamente los objetivos establecidos en el marco legal.

4. CALIDAD COMO PRODUCTO ECONÓMICO

A. Aproximación al concepto de calidad desde la perspectiva del precio que supone su obtención:

a) Centros eficientes al relacionar costos y resultados.

b) Centros orientados hacia la rendición de cuentas.

5. CALIDAD COMO TRANSFORMACIÓN Y CAMBIO

A. Definición de calidad centrada sobre la evaluación y la mejora a nivel institucional:

a) Centros preocupados por mejorar el rendimiento de los alumnos e incrementar el valor añadido.

b) Centros orientados hacia el desarrollo cualitativo de la organización (desarrollo organizacional).



Vamos a analizar las características del concepto de calidad.



La siguiente lectura nos aportara elementos conceptuales para reflexionar acerca de cómo se definió implícita o explícitamente la calidad educativa en la construcción del PEI de nuestra escuela.

Calidad Educativa: Diferentes dimensiones y enfoques

Es fundamental antes de analizar las diferentes definiciones de calidad educativa clarificar algunas cuestiones previas como las características del concepto de calidad como tal.

Cano García(1998) plantea las siguientes características:

- Relatividad,
- Subjetividad,
- Complejidad, o
- Ambigüedad.



Intente su propia definición de calidad educativa; indague cómo la definen diez docentes de diferentes especialidades disciplinarias (transcriba estas definiciones); compare las definiciones y elabore una síntesis.

Seguramente el ejercicio realizado le permitirá constatar que el concepto de calidad en tanto noción presenta diferentes matices valorativos. Si bien todos aspiramos lograr calidad, nuestra propia significación de qué entendemos por calidad va a depender de una diversidad de variables entre los que se cuentan los valores a los que adherimos y por los cuales significamos de un modo particular lo bueno, lo deseable.

Además el término calidad es relativo ya que puede ser definido de diferentes maneras por diferentes personas según sus intereses; una misma persona puede definirlo de distinto modo en diferentes etapas de vida; a su vez puede ser resignificado de manera diversa según sea el contexto ideológico en el que se enuncia.

En consecuencia calidad en tanto término relativo y dinámico resulta que debe ser contextualizado según categorías de análisis variadas: temporales, económicas e ideológicas. Esto determina la variabilidad del término.

La calidad puede determinarse en vinculación con una variedad de elementos o componentes de una situación o acción y esto determina evidentemente su diversidad. Así en el caso de la educación la calidad se puede asociar: con los objetivos que se logran, los procesos que se cumplen, la posibilidad de una buena inserción en el mundo del trabajo.

La calidad remite al largo plazo y en tal sentido se vuelve evidente la importancia de la coherencia de las políticas y la continuidad de las objetivos.

La calidad implica cuestiones técnicas y de valores ya que medir la calidad supone un proceso de evaluación según concepciones políticas que implican opciones valorativas.



El informe de la OCDE.(1991) plantea ¿calidad de qué? y ¿calidad para quién? Resultara útil intentar construir algunos criterios para analizar estos dos interrogantes en vinculación con el PEI formulado para nuestra institución



La lectura reflexiva del siguiente desarrollo conceptual le proporcionara los aportes teóricos básicos para elaborar algunas conclusiones respecto al análisis de los dos interrogantes antes planteados.

¿Calidad de qué?

La OCDE.(1991) se plantea - qué aspectos del rendimiento deben entrar en la especificación de la calidad. Desde este planteo surge sucesivamente la referencia a los diferentes enfoques que se pueden adoptar y que llevan a centrarnos en las inversiones, en los procesos p en los resultados.

La OCDE considera que centrar la atención en los resultados no significa la relativa descalificación de los determinantes que conducen a los mismos y que el hecho de que se ha incrementado la comprensión

de la complejidad y ambigüedad del ethos de la escuela, ha permitido debilitar la pretensión de aplicar a la educación la terminología mecanicista inversión - producción.

En la preocupación por la calidad, por un lado, se pone en evidencia un centrarse más en los productos que en las inversiones y, por el otro, que la distinción inversión -producto estaría dejando de lado la importancia de los complejos procesos que determinan los distintos resultados.



Aquí cabe la pregunta ¿qué resultados?

¿Hay que atender exclusivamente a los resultados cognitivos, en virtud de la casi excluyente valoración que se hace del saber académico en vinculación con el saber experiencial? O por el contrario ¿debemos abrir el espectro a la consideración de resultados vinculados con los aprendizajes afectivos, sociales, éticos, estéticos?

Realicemos una valoración acerca de cuáles son los resultados que se priorizan en el PEI de nuestra institución.

¿Calidad para quién?

"El objetivo de educar a cada niño hasta los límites de su capacidad sigue siendo fundamental dentro de la necesidad de construir el futuro de sociedades democráticas y cada vez más pluralistas, sobre los muy diferentes talentos de los jóvenes"
OCDE.,CERI 1991.

Parece que la respuesta a este interrogante oscila entre la preocupación por los alumnos de logro deficiente, por los mejor dotados, o por abarcar a todos los alumnos.

En torno a estos matices podemos ubicar, a los que desde el punto de vista ideológico son considerados tradicionalistas y que se preocupan por los "sobresalientes" mientras que los progresistas centran su atención en la igualdad y en la situación de los desfavorecidos.



Podemos preguntarnos ¿en torno a qué normas se definen los distintos niveles de capacidad y adquisición de los alumnos en los Operativos Nacionales de Evaluación?

El reclamo actual se orienta en torno a la cuestión de la validez de las normas convencionales y a la necesidad de que en la definición de dichas normas se atienda a las particularidades de diferentes grupos, como una exigencia de la posición filosófica que sustenta la perspectiva de la igualdad de oportunidades.

La OCDE. considera que en la respuesta al interrogante ¿calidad para quién? se plasma una concepción de **igualdad de oportunidades** que va más allá de .cómo se distribuyen las adquisiciones, para abarcar las cuestiones referidas a la participación y el control en los sistemas educacionales.



¿Cuál es la relación entre calidad e igualdad? Existe una clara diferencia de ambas a nivel práctico?

Para la OCDE (1991) calidad se vincula con nivel y la noción de igualdad hace referencia a la definición de beneficios y poder. A nivel teórico, general, desde esta perspectiva la noción de calidad estaría más vinculada a las variables pedagógicas, mientras que la de igualdad fundamentalmente tendrá una clara connotación política.



Analicemos la relación entre calidad e igualdad en el PEI de nuestra institución. ¿Qué valoración podemos hacer al respecto? ¿Qué correcciones ó mejoras sugeriríamos, en caso de ser necesarias?

Algunas definiciones de calidad educativa

Cano García (1991) clasifica las definiciones según se centran en los inputs, en el proceso o en los resultados educativos o en argumentos de tipo reflexivo o descriptivo:

- *Centradas en el producto*

La mayor parte de las definiciones relacionan la calidad con los resultados. Si bien éstos son, desde luego, importantes, no son lo único que debe tomarse en consideración.

”Una educación será de calidad en la medida, en que todos los donemos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible”
COBO, J.M. (1985)

Para De la Orden (1993), la calidad educativa se identifica como un producto educativo válido, pero válido ¿para qué y para quién? Generalmente implica la adquisición del equipamiento intelectual y la perspectiva cultural necesarios para reflexionar y discriminar el valor de las diferentes elecciones y compromisos ineludibles en el proceso de dar forma a la propia vida y contribuir a la dinámica social. Es decir algo es válido si es funcional, congruente con las necesidades, expectativas y aspiraciones educativas de los individuos y la comunidad y que en la práctica resulta también eficaz.

“Es difícil precisar que se espera de la educación (...) De los sistemas educativos se han esperado aportaciones significativas en torno a objetivos como los siguientes: crear identidad nacional; mejorar el bienestar de la población y su calidad de vida; propiciar la movilidad social; mejorar las oportunidades de empleo de sus egresados; aumentar los niveles de ingreso; formar ciudadanos democráticos; extender la cultura universal; formar a los alumnos en los valores propio de un miembro activo y comprometido con la sociedad en la que vive; formar personas críticas y creativas; formar seres humanos capaces de enfrentar y resolver problemas; formar personas aptas para seguir estudiando;... y también se le atribuye una función reproductora y legitimadora que persigue inculcar la ideología dominante, legitimar las diferencias sociales o seleccionar a quienes pueden llegar a formar parte de la clase dominante”

Schmelkes, S. (1992)

Marzano et al. (1993) señala que la palabra resultados podemos equiparlas con muchos contenidos: percepciones y actitudes positivas hacia el aprendizaje; adquirir e integrar conocimientos; extender y refinar el conocimiento (comparar, clasificar, inducir, deducir, analizar errores, analizar perspectivas, abstraer,...); utilizar conocimientos significativos (toma de decisiones, investigación, resolución de problemas, invención, experimentación) y producir hábitos mentales (ser abierto de mente, buscar con claridad, no ser impulsivo, asegurarse de las propias ideas, evaluar la eficacia de nuestras acciones, buscar con ahínco soluciones, expandir los límites de nuestro conocimiento). Señalan (1993:10) que podemos valorar al alumno como aprendiz autónomo, trabajador colaborativo, pensador complejo, productor de

calidad, contribuidor comunitario,... y analizar si aplica habilidades básicas, si aplica conceptos esenciales, si muestra auto-suficiencia, si muestra responsabilidad ciudadana y si integra el conocimiento a través de todas las disciplinas. Todo ello son muestras de la multitud de elementos que pueden configurar los resultados. A menudo, pues, las definiciones pivotan sobre el producto educativo, equiparando éste al rendimiento de los alumnos. Sin embargo, el centrarnos en el alumno tiene un riesgo claro: el de caer en definiciones que consideran que, en definitiva, la mejora de la calidad, tiende a mejorar exclusivamente los resultados o calificaciones escolares. En este sentido, como alerta Tiana (1993:290), conviene ir más allá de los meros resultados académicos, cuya

Inmediatez puede convertirse en una trampa simplificadora.

“a evaluación , entendida coma una simple revisión de los productos finales hace perder de vista la consideración del centro como un ecosistema que permite explicar y dar sentido al funcionamiento general y a los procesos que desarropan la actividad. De la misma manen, la consideración de una de las partes pierde sentido aislada de la referencia al todo y de su vinculación con el contexto”

Santos Guerra, MA(1990)

Tiana y Santos Guerra lo expresan con claridad: los resultados, pretendidamente objetivos, constituyen una trampa, ya que si simplemente se trata de obtener puntuaciones altas, bastaría con que todas las calificaciones fuesen excelentes. Además, es el proceso (sin olvidar los condicionantes) lo que produce unos resultados. Y un movimiento hacia la calidad lo que ha de buscar mejorar es el proceso que produce los resultados.

- ***Centradas en el proceso***

Esteban y Montiel (1990: 75) ofrecen una idea muy aproximada a lo que quisiéramos expresar en este trabajo, ya que entienden la calidad como:

“Proceso o principio de actuación que no apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos / finales, sino, fundamentalmente, a un modo de ir naciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles en orden a lo que se nos demanda y a las posibilidades y limitaciones reales que se tienen”

Esteban, MC.; Morid, JU.(1990)

Pese a resultar, desde nuestra perspectiva, mucho más coherente centrar la definición en el proceso, resultan relativamente escasas las aportaciones en este sentido, sobre todo, en relación a la ingente cantidad de contribuciones centradas en el producto.

- **Postura eléctrica. Mas allá de la división proceso / producto: la coherencia.**

Laffitte (1992:12) señala, siguiendo a Echevarria (1998), de la calidad del sistema educativo comporta considerar fines / objetivos, proceso/medios/resultados debido a su estrecha relación Y comporta también tener en cuenta la funcionalidad coherencia entre los fines generales de la educación, metas institucionales y objetivos específicos para marcar la acción de los actores, la eficiencia o correcta compensación entre costes y beneficios que marcan los procesos y medios organizativos, personales y materiales, como también la eficacia de los resultados educativos a corto, medio t largo plazo.

<< Calidad de educación es el modo de ser de la educación que reúne las características de la integridad, coherencia y eficacia. La integridad se resuene en el hecho de que en la educación se incluyen todos los factores necesarios para el desenvolvimiento del hombre; la coherencia es concebida como la necesidad de que cada uno de los elementos de la educación tenga la importancia correspondiente a su papel en la vida humana; la eficacia viene condicionada por el hecho de que todos los elementos cumplan adecuadamente su función para que cada hombre desarrolle sus posibilidades y supere, en la medida de lo posible, todo tipo de límites>>

García Hoz, V. (1981)

<< Sea cual sea el modelo de integración que defendamos entre los elementos de un centro, desde cualquiera indicadores de calidad que elijamos, la coherencia, como sentido de vinculación entre esos elementos y sus indicadores, siempre constituirá uno de los requisitos de la calidad. En realidad el factor último que determina la calidad educativa de un centro no son los indicadores de calidad individualmente considerados, sino la estabilidad de sentido de ilación que existe entre ellos >>

Gil, F. (1998)

Si partimos, como hace De la Orden (1988) del supuesto de que la calidad de educación está vinculada a determinadas características de los elementos procesuales y de producto, el siguiente paso sería

preguntarse a cerca de la identidad de estas características: que contenidos se incluyen en el currículo y como deben organizarse y secuenciarse; cómo debe ser la formación del profesorado; qué tipo de clima institucional es deseable, etc. Habría multitud de respuestas diferentes. Cada individuo y cada grupo formularían distintas listas de características deseables del proceso y el producto educativo, de acuerdo en cada caso con sus creencias, ideas sobre el hombre, el mundo, la sociedad, la ciencia, la educación, la escuela, etc. La educación o la escuela de calidad sería diferente para un marxista y para un liberal, para un cristiano y para un musulmán, para un inglés y para un español. La calidad se define por ton juicio de valor susceptible de apoyarse en múltiples criterios diferentes entre si. En esté Sentido, si hemos de avanzar en la caracterización del concepto, es preciso superar la consideración de las características específicas de los elementos del proceso y del producto educativos, en cada manifestación individual de educación o centro escolar de calidad, y tratar de identificar los rasgos comunes a todos ellos a través de un proceso de abstracción. La hipótesis de De la Orden (1988: 153) es que las relaciones entre distintos elementos del contexto, el proceso y el producto de la educación son las características comunes de las diversas manifestaciones educativas de calidad. Por lo tanto, la calidad de la educación vendría dada por la coherencia de cada componente con todos los demás y se caracterizarían por la interrelación entre tres elementos: la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia.

- **Según el ámbito de la calidad en el que pivotan**

Parece lógico que la calidad de la educación depende de una multitud de factores. Sin embargo, en el intento por dar una definición de esta calidad, ha habido propuestas que han centrado la responsabilidad de dicha calidad de educación en uñó de los elementos que interviene en el proceso de enseñanza o influyen en él. Así, encontramos definiciones que otorgan la primacía al curriculum, al alumno, al profesor, al centro o al entorno.

A continuación hemos recogido las aportaciones de diversos autores y organismos acerca de los factores, ámbitos, aspectos o elementos que consideran que son distintivos de una educación de calidad (algunos de ellos serán analizados en el capítulo numero 5, referente a instrumentos de tipo micros). A partir de esta colección de propuestas, hemos llegado a establecer 16 ámbitos básicos que son los más repetidos por las obras analizadas. Éstos son:

1. Currículo.
2. Organización escolar.
3. Dirección y gobierno de los centros.
4. La escuela, el centro en si como elemento central.
5. Profesorado; formación, motivación, varias cuestiones del profesorado en general.
6. Intercambios con la comunidad.
7. f Relaciones con el entorno.
8. Orientación de los alumnos.
9. Evaluación de los resultados, tanto de alumnos como de centros (aspectos en „ relación a la inspección, supervisión y rendimiento de cuentas en general).
10. Recursos (instalaciones, edificios, materiales didácticos,...).
11. Medios económicos.
12. Métodos de enseñanza-aprendizaje.
13. Innovación pedagógica/experiencia/proyectos de investigación-acción.
14. Educación en valores.
15. Igualdad de oportunidades.
16. Otros aspectos (alumnado, nivel socio-económico de las familias,...)

Estos 16 aspectos son un tanto arbitrarios. No han sido contruidos apriorísticamente por nosotros, sino que, tras una lectura determinada de los ámbitos que todas las obras aportaban, hemos intentado ofrecer una clasificación exhaustiva de modo que todos los ámbitos pudiesen encontrar cabida en una u otra categoría. Sin embargo, resulta claro que los anteriores epígrafes son artificiales por varios motivos. En primer lugar porque no están claramente separados sino que se hayan interrelacionados y ligados entre si. Y en segundo lugar porque podríamos haber puesto una infinitud más de ellos (y quizá podríamos haber prescindido de alguno de estos 16). Sin embargo, nos hemos guiado por el criterio de importancia cuantitativa y hemos optado por mencionar los que se repiten más, aquellos en los que se logran mayor coincidencia. También cabe señalar que hay aspectos que bien podrían ir juntos. Es el caso de los puntos 2 y 3 (organización escolar y dirección escolar que, pese a estar separados, en muchos documentos aparecen unidos) o de los puntos 10 y 11 (referentes a recursos en general y a recursos económicos en concreto respectivamente). El punto 10 incluye o debiera subsumir al 11 pero como en algunas obras los tratan separadamente así lo hemos respetado. No obstante, cabe reseñar que los aspectos económicos a menudo están insertos en el punto segundo, referente a organización general del centro (en el caso, por ejemplo, del Plan EVA). Finalmente lo mismo sucede con los puntos 1 y 12 (currículum y métodos de enseñanza-aprendizaje). A menudo, incluso analizando indicador a indicador resulta difícil llegar a determinar si incluir un determinado ámbito de calidad pertenece al grupo primero o al doceavo. Y es que están fuertemente conectados.

Del mismo modo que habría categorías que podrían agruparse, otras podrían dar lugar a subcategorías diferenciadas. Es el caso del punto 5, que es de gran envergadura. Dentro de este punto hemos incluido lo referente a los recursos humanos, en general, pero cabría separar el profesorado del resto de personal y dentro del profesorado podríamos referirnos a su estabilidad, su selección, su formación, su status,... Igualmente, dentro del punto 10 hemos considerado las instalaciones y los materiales pero dentro de esta gran agrupación podrían realizarse subdivisiones múltiples (estado del edificio, del parvulario, del aula, material tecnológico, material didáctico, ambiente de la clase,...).

Cano García(1991) a partir del estudio de diferentes documentos acerca de la calidad educativa hace una clasificación de las definiciones, según los aspectos o ámbitos que señalan como influyentes en la calidad educativa.

En los diversos' documentos analizados hay coincidencias en señalar como aspectos influyentes en la calidad de la educación los siguientes:

- *Profesorado*
- *Curriculum*
- *Evaluación*
- *Organización Escolar*
- *Recursos.*

Según los ámbitos encontramos diversas definiciones de calidad, que fundamentalmente definen los parámetros de evaluación, priorizando el ámbito en el que se centralizan.



A su juicio ¿cuáles son los ámbitos o aspectos determinantes de la calidad de la Educación? Enúncielos, ordénelos según la importancia que les asigna y justifique su respuesta.

La definición centrada en los profesores muchas veces presiden de la consideración de los aspectos contextuales que condicionan su tarea: su formación, las condiciones ideológicas, las condiciones materiales, etc.

Al respecto es importante recordar que la mayoría de los estudios que abordan la problemática de la formación coinciden en reconocer la débil influencia del proceso de formación en las prácticas pedagógicas.

Por otra parte no suelen aparecer las condiciones vinculadas con el reconocimiento social, profesional y económico del docente como aspectos que influyen en la calidad de la educación.

Las definiciones centradas en los alumnos generalmente se orientan a valorar los resultados que estos logran. Este enfoque plantea la necesidad de preguntarnos ¿qué entendemos por resultados?



¿Qué aspectos propondría usted incluir en una evaluación de calidad orientada a valorar resultados logrados por los alumnos de su escuela? Enúncielos y ordénelos según el grado de importancia que les otorga.

Schmelkes (1994:32) sostiene que el objetivo de todo movimiento por el mejoramiento de la calidad es mejorar los resultados del aprendizaje de todos los niños. Pero ese es el resultado esperado. Es el proceso lo que produce esos resultados. Y un movimiento hacia la calidad lo que busca mejorar es el proceso que produce los resultados. Hay definiciones centradas en el curriculum como la que aparece en el texto de la Declaración Mundial de la Educación para Todos (Jontien, 1990):

"La calidad que estamos buscando como resultado de la educación básica debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes."

Las definiciones de calidad centradas en las instituciones educativas destacan el papel decisivo que tienen los docentes de cada unidad educativa de generar las condiciones que la escuela en particular de una determinada comunidad necesita, para mejorar la calidad de la educación impartida a unos alumnos determinados.

Las políticas diseñadas a nivel central y uniformes no son suficientes para lograr la calidad que proponen si no se orienta la educación que tiene lugar en cada escuela hacia una mejor calidad.



En la actual propuesta de Transformación Educativa debemos analizar y descubrir con qué criterios se eligen y ordenan las instituciones educativas de calidad desde la normativa y a nivel operativo.

Las definiciones centradas en el propio proceso de enseñanza - aprendizaje estarían planteadas desde una perspectiva procesual, desde la que la enseñanza organiza y promueve las actividades que realizan los alumnos para su formación.



Realicemos una lectura reflexiva de la propuesta de Elena Cano García en vinculación con una definición de calidad.

Nuestra definición

En primer lugar, entendemos, como se ha ido viendo, la calidad como tendencia, como trayectoria, como proceso de construcción continuo, más que como resultado.

En segundo lugar, creemos en la calidad como filosofía en tanto que implica y compromete a todos los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común que asumen con ilusión, con ganas de hacer las cosas bien, de mejorar,...

En tercer lugar, no la equiparamos con eficiencia. Huimos de conceptos estereotipados del tipo conseguir los máximos resultados con los mínimos recursos. A nuestro juicio, la calidad va más allá de un rendimiento más o menos alto (si, por ejemplo, éste no se acompaña de un proceso de aprendizaje satisfactorio). Consideramos la calidad como proceso, como trayecto o como camino más que como producto final a pesar de la dificultad de su evaluación. Un producto se puede valorar, aunque ello admita matizaciones, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo; pero, un proceso ¿se puede valorar? ¿cómo?. O bien se valora el proceso por el resultado al que conduce finalmente o bien se operativiza al máximo todos los pasos de que se compone y se analiza cada uno por separado. Pero aun así, puede que no se capte toda la complejidad de los fenómenos. Este puede ser el caso de los procesos educativos y de los centros escolares. Quizá estudiando cada elemento

aisladamente, cada paso del proceso, no lleguemos a comprender éste en toda su magnitud, tanto por la intangibilidad de muchos de los elementos (porque hay aspectos decisivos -cultura, clima- que son difíciles incluso de definir), por el entramado de relaciones multidireccionales que se crean entre ellos. Por lo tanto es fácil que de este modo no podamos evaluar su calidad

En relación a esto, recordamos que Esteban Montiel (1988) entienden la calidad como proceso en sí mismo, no que apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos o finales sino, fundamentalmente, a un modo de ir haciendo. Suscribimos completamente esta idea.

Finalmente, apostamos por la calidad como una espiral ascendente. Schmelkes (1992) señala en este sentido que siempre es posible pretender más calidad. Un movimiento de búsqueda de calidad es, por esta razón, un proceso que, una vez iniciado, nunca termina. No hay tal cosa como niveles aceptables de calidad. Siempre tenemos que estar insatisfechos con los niveles de calidad alcanzados, porque siempre será posible mejorarlos.

Por ello, entendemos calidad como el proceso consensuado (por todos los miembros implicados) de construcción de objetivos para cada contexto y momento y como la trayectoria o tendencia que realizamos para conseguirlos. En el caso de la educación sería el proceso de construcción y/o fijación (por miembros de los distintos estamentos de la comunidad educativa) de objetivos educativos, no sólo referidos a los logros de los alumnos, sino también a cuestiones curriculares y organizativas, a la vida del centro, y el camino que recorreremos para lograrlos.

Calidad de la Educación Y Calidad de Vida



Desde los aportes logrados respecto al concepto de Calidad de la Educación debemos planteamos la vinculación entre **Calidad de la Educación — Calidad de Vida**.

Si bien podemos señalar que una marcada preocupación por la calidad se impone a partir de mediados de la década del 70 debemos reconocer los motivos que determinan fuertemente esa preocupación, y el grado de correspondencia entre la calidad como objetivo de! Sistema Educativo y la calidad de vida.

En nuestro país de América Latina, si bien debemos reconocer una importante expansión de la cobertura del Sistema Educativo a partir de la década del 50, sin embargo esta mayor oportunidad de acceso al sistema no estuvo acompañada de un incremento en la calidad.

El cuestionamiento de la calidad educativa no es un tema nuevo, simplemente en cierto periodo el deterioro de la calidad se vuelve más visible. Así al no cumplirse las expectativas de movilidad, social y de crecimiento económico surgidas desde la teoría del Capital Humano, al producirse un fuerte deterioro de las economías de los países de la región a partir de mediados del setenta, como consecuencia de esta recesión en el crecimiento económico se produce una devaluación de las credenciales, ya que la oferta resulta superior a la demanda desde el sector productivo.

Es necesario advertir que cuando se produce el crecimiento de la matrícula de los países de la región, esta expansión cuantitativa no va acompañada de una transformación al interior del Sistema Educativo. Entonces se tornan más evidentes los signos de falta de calidad del Sistema, en vinculación con la dificultad para atender las expectativas y demandas de una población fuertemente diversificada.

El Sistema Educativo comienza a dar muestras ostensibles de que no estaba preparado para trabajar con una población cuantitativamente mayor y de composición heterogénea y los problemas de calidad de la oferta se profundizan y se hacen más evidentes. Se profundiza cada vez más la segmentación del Sistema Educativo.

Si bien hay quienes afirman que la preocupación por la calidad al interior de la dinámica del Sistema Educativo se da como consecuencia de la propia evolución de dicho Sistema, es necesario advertir a su vez que la preocupación es coincidente con procesos de fuertes crisis económicas que son interpretadas como señales de inadecuación de la oferta educativa.

Hoy, frente a la globalización de la economía, al surgimiento de mercados mundializados, las exigencias de mayor competitividad, la búsqueda de calidad resulta una nota común tanto en los Sistemas Económicos como en los Sistemas Educativos.

Resurge y se actualiza, quizá con mucha más fuerza que en las décadas del 60 y 70 por las características que presenta el mercado mundial, la importancia de la Formación de Recursos Humanos.

En esta coyuntura es posible quizá advertir con mayor claridad la presencia del sector productivo que, con su meta de mayor competitividad, plantea complejas exigencias que aparecen como

comunes frente a la organización del Sistema Educativo pero que, es necesario reconocer, que no constituyen características comunes del sector productivo, en relación con los diferentes contextos socioeconómicos y culturales.

Frente a este panorama de nuevas y complejas demandas que plantea el actual mercado globalizado y en un periodo de fuertes restricciones presupuestarias en los países de América Latina, destaca nuevamente y con insistencia la preocupación por la calidad.



En este contexto cabe nuevamente intentar reflexionar acerca de dos cuestiones centrales:

- ¿Calidad para quién?
- ¿Calidad para qué?

En un esfuerzo de análisis teórico debemos intentar separar la actual exigencia de calidad que pesa sobre el Sistema Educativo desde los requerimientos del mercado de trabajo, para poder identificar e interpretar algunas características esenciales en relación a diferentes niveles de análisis del concepto en si mismo.

La actividad educativa en cuanto actividad humana compromete a la persona en cuanto tal y en este sentido, podemos reconocer desde lo ontológico una permanente búsqueda de perfección, como tendencia natural y legítima del ser humano.

Schmelkes(1994) sostiene que la calidad de vida depende de la calidad del quehacer humano y, en último término, de la calidad de los seres humanos. La riqueza de una nación depende de su gente y la función de la educación es crear seres humanos de calidad.

Cuando se habla de calidad de vida generalmente se identifica con la posibilidad de satisfacción de necesidades básicas. Esta no sería una interpretación insuficiente si no restringiésemos al mismo tiempo las necesidades básicas a aquellas vinculadas con la alimentación, la vestimenta y la vivienda.

Max _ Neef (1993) sostiene que las necesidades humanas pueden desagregarse conforme a múltiples criterios y propone la combinación de dos criterios posibles de desagregación: Según categorías existenciales y según categorías axiológicas, lo que permite integrar las necesidades de Ser, Tener, Hacer

y Estar con las necesidades de Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Ovación, identidad y Libertad.

Desde esta concepción Max - Neef propone vincular la educación con el desarrollo pero el Desarrollo a Escala Humana que se construye a partir del protagonismo real de las personas como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que el protagonismo sea realmente posible para lograr la transformación de la persona - objeto en persona sujeto del desarrollo.

En esta alternativa de Desarrollo a Escala Humana Max - Neef alienta una profundización democrática que contribuiría a la modificación del papel dirigista del estado latinoamericano, lo que a su vez fomentaría una mayor creatividad por parte de los diversos actores sociales, en la búsqueda de satisfacciones a sus reales aspiraciones.



Reflexione esta propuesta de Max - Neef en relación al actual proceso de transformación educativa Argentina.



¿Esta propuesta de Transformación Educativa está orientada hacia un desarrollo a Escala Humana?



Para aportar elementos para su reflexión, lo invitamos a leer comprensivamente el siguiente texto de Benno Sander.

Calidad de vida humana como criterio epistemológico

El presente análisis de las perspectivas conceptuales y analíticas adoptadas en la teoría organizacional, la pedagogía y la administración de la escuela tiene una base epistemológica amplia, arraigada en innumerables contribuciones teóricas y metodológicas, como se verá a lo largo del texto. En ese contexto, este estudio defiende las consistencias y critica las debilidades de diferentes teorías y metodologías a partir de

Las percepciones e interpretaciones de su significado histórico y su pertenencia cultural y política a la luz del concepto de calidad de vida humana. Aunque la orientación epistemológica pueda parecer

ecclética, el estudio se desarrolla sobre la base de una posición intelectual y ética definida, que implica un compromiso concreto con la construcción de un mundo basado en el concepto de calidad de vida humana.

En este trabajo, se adopta el concepto de calidad de vida humana como el criterio clave para guiar el estudio de la realidad social, de la práctica educativa y de los fenómenos organizacionales y administrativos. Por lo tanto, antes que nada hay que definir la naturaleza de la calidad de vida humana. Lo que puede afirmarse es que se trata de un concepto controvertido en los círculos académicos de todo el mundo. La controversia nos remite a la filosofía de la ciencia, la política del conocimiento, el modelo de sociedad y el concepto de ser humano como actor individual y social. Como puede apreciarse, la definición de calidad de vida humana implica necesariamente una antropología filosófica. Por otro lado, como estamos históricamente situados en la sociedad latinoamericana y políticamente comprometidos con su presente y su futuro, la formulación y la utilización del concepto de calidad de vida humana implica, además, una filosofía social elaborada a partir de la perspectiva cultural y política de América Latina en el contexto de las relaciones de interdependencia internacional. Si bien a partir de nuestra antropología filosófica y nuestra filosofía social es posible pensar en muchos tipos o dimensiones distintas de calidad de vida humana, me limito a reflexionar sobre el tema a partir de dos planos analíticos: calidad instrumental frente a calidad sustantiva y calidad individual frente a calidad colectiva.

La calidad instrumental de vida humana refleja una condición utilitaria, extrínseca, formal. Calidad instrumental debida humana significa perfección tecnocrática y sofisticación de medios independientemente de su contenido político y su relevancia cultural. Se identifica con la competición desenfrenada e interesada, que tiende a acumular bienes materiales independientemente de los valores éticos de validez general establecidos colectivamente por la población. Su orientación competitiva hacia el crecimiento cuantitativo y material viene acompañada por la disparidad económica y social, atrofia del poder popular, y falta de identidad cultural. La adopción del concepto de calidad instrumental de vida humana como criterio orientador de los destinos de la humanidad significa que corremos el riesgo de llevar el mundo a la degradación ecológica, a la destrucción de los lazos sociales, y a la desintegración del ser humano.

En el presente siglo, el concepto de calidad instrumental ocupa un lugar central en la ciencia y en la educación. Efectivamente, en muchos ambientes académicos, calidad científica significa predominantemente calidad instrumental, o sea, perfección metodológica y sofisticación tecnológica. En la educación el fenómeno se

manifiesta a través de la adopción generalizada de la pedagogía desarrollista y tecnocrática inspirada en la teoría del capital humano.

La preocupación principal de esa orientación pedagógica es la búsqueda de la eficiencia y la eficacia inmediatas en el aprendizaje, desprovistos de contenido cultural y político y de calidad académica global. Una de las consecuencias de la orientación tecnocrática e inmediatista es precisamente el deterioro académico general y la desigualdad de oportunidades de educación- De hecho se observa que la desigualdad económica viene acompañada de la desigualdad educativa, y obstaculiza el rol de la educación como instancia social de creación libre y solidaria y de distribución equitativa y efectiva del conocimiento.

La calidad sustantiva de vida humana refleja una condición ética e intrínseca del ser humano como actor individual y social, políticamente engranado en la sociedad. Calidad sustantiva significa calidad política creada históricamente por la población en su propia comunidad. De acuerdo con este concepto se da prioridad a la definición y la satisfacción de las necesidades básicas y a la promoción colectiva de toda la población en su medio cultural. La calidad sustantiva se preocupa por la distribución equitativa de los bienes materiales y no materiales producidos por la población. Se identifica con la promoción de la participación abierta de todos los individuos y grupos en las decisiones que afectan el bien común. Respeta los valores y las instituciones endógenas y está comprometida con la promoción de autonomía cultural.

Ante las devastadoras consecuencias de la adopción de conceptos tecnocráticos e inmediatistas desprovistos de contenido cultural y político en la ciencia y la educación contemporánea, surge una renovada preocupación en los medios políticos y académicos de vanguardia a cerca de la necesidad de adoptar un concepto de calidad sustantiva de vida humana, como criterio fundamental en el quehacer científico y educativo de la actualidad. La hipótesis es que esta orientación generaría las condiciones apropiadas para que la eficiencia económica y la eficiencia técnica vinculadas a la calidad instrumental se subordinen al contenido político y a la relevancia cultural, como criterios orientadores del sistema científico y educativo de la sociedad moderna.

La adopción de esta orientación no significa, en ningún momento, una condenación de la perfección metodológica y la sofisticación tecnológica por ser como calidad instrumental en la educación y la vida humana. Significa mas bien que se condenan aquellas perspectivas tecnocráticas e instrumentales de calidad de vida y de educación desprovistas de principios éticos de validez general y de contenido cultural y político. Lo que nace a la bondad o a la perversidad de la

tecnocracia y la sofisticaron instrumental es la naturaleza y los efectos concretos de los objetivos que persiguen. Por lo tanto, lo que se condena es la superordenación de lo instrumental sobre lo sustantivo, de lo extrínseco sobre lo intrínseco, de los medios sobre los fines.

Sobre la base de la antropología filosófica que atribuye importancia central a los valores éticos -es decir a los valores referentes a las acciones e interacciones humanas- sobre los valores formales y utilitarios, es imperativo invertir los criterios de tal forma que haya una superordenación de la calidad sustantiva sobre la calidad instrumental, de lo intrínseco sobre lo extrínseco, de los fines sobre los medios. La adopción de esta antropología filosófica permite elaborar un concepto integral de calidad de vida humana en el que la calidad instrumental y calidad sustantiva son dos dimensiones que se complementan mutuamente. Calidad instrumental y calidad sustantiva son en este sentido dos perspectivas de un mismo orden social, en el cual la primera provee instrumentos para la segunda, y ésta da sentido a aquella.

A su vez, los conceptos de calidad individual y calidad colectiva son dos fases de la misma calidad vista desde otro plano. Esta dicotomía nos lleva a considerar la interacción entre lo individual y lo colectivo, entre bien personal y bien común, entre libertad y equidad. Calidad individual significa libertad. Calidad colectiva significa equidad. Libertad y equidad, combinados de tal forma que reflejen históricamente los valores culturales y las aspiraciones políticas de la comunidad, son los definidos aquí como los fundamentos sobre los cuales se asienta un concepto integral de calidad de vida humana. Es por esta razón que libertad y equidad son concebidos aquí como dos principios visceralmente relacionados entre sí, considerándose la libertad como un principio socialmente vinculado y, como tal, parte integrante del bien común basado en el principio de la equidad.

Este estudio supone que un análisis comprehensivo de la tradición del consenso frente a la del conflicto no se a dado nunca. Otro argumento es que el consenso y el conflicto tienen distintos significados y desempeñan distintas funciones, dependiendo del concepto de ser humano y del modelo de sociedad. En realidad, consenso y conflicto son temas de preocupación y estudio para los pensadores liberales y marxistas, para los teóricos conservadores y los críticos radicales, y para los modernos protagonistas de la economía social de mercado del neoliberalismo y de la economía planificada de mercado del neosocialismo. En consecuencia, el consenso y el conflicto requieren explicaciones distintas que se desprenden de distintas orientaciones epistemológicas. En este contexto, el presente estudio parte de la convicción que la continuación del debate sobre la tradición del consenso frente a la del conflicto todavía puede ofrecer explicaciones esclarecedoras de la vida social y organizacional, y ciertamente puede generar percepciones críticas para la conceptualización de enfoques

superadores para los estudios organizacionales y administrativos. Dentro del contexto económico y político más amplio en el que funcionan las organizaciones humanas, el debate recupera hoy nueva fuerza ante la importancia de analizar la naturaleza y el alcance de los movimientos reformistas que se observan en todo el mundo, espacialmente en el Este europeo, y frente a la necesidad de evaluar la experiencia históricamente acumulada en el Este y el Oeste, con miras a establecer nuevos objetivos y planes de acción colectiva para el futuro.

La discusión sobre los enfoques conceptuales y analíticos alternativos para el estudio de las organizaciones, la pedagogía y la administración de la educación se considera aquí como un esfuerzo intelectual mas, añadido a la labor de todos los que se dedican a la tarea de construir y reconstruir el conocimiento científico en la educación y en la administración de la educación. No se pretende prescribir ni refrendar recetas hechas para la conceptualización teórica y la formulación de políticas de acción, ya que la elaboración y adopción de dichas recetas en ciencia social revelarían una afirmación dogmática y una negación científica. Además de presentar teorías pedagógicas y perspectivas organizacionales y administrativas, el principal propósito de este estudio es emprender un análisis crítico de las teorías educativas y administrativas de la actualidad. Sin embargo, por un sentido de ética, no se descuida el formular propuestas e hipótesis explicativas sobre la base del examen de los hechos que se dan en contextos culturales específicos, con miras a participar del esfuerzo colectivo de construcción del conocimiento en el campo de la educación.

Aquí se atribuye especial importancia al estudio del valor y de los límites del conocimiento en la pedagogía y en la administración de la educación. Esta orientación epistemológica está ligada al propio objetivo de este estudio, que busca contribuir a la elaboración y reelaboración de marcos de referencia destinados a estudiar la administración de la educación. El enfoque teórico se justifica por la necesidad de examinar los fundamentos y presupuestos de las teorías del consenso y del conflicto, que ocupan amplios espacios en los varios campos de las ciencias sociales, incluyendo la educación y su administración. Esta justificación se hace mas patente frente a la evidencia de que las disciplinas sociales han alcanzado desarrollos científicos significativos en las últimas décadas y que su contribución a la educación y su administración exige un esfuerzo permanente de evaluación crítica.



Reflexione las siguientes consignas, exprese su punto de vista y justifíquelo:

- Ud. considera que la actual Transformación Educativa responde al criterio de calidad de vida como calidad instrumental o como calidad sustantiva? (Relea en la Ley Federal de Educación: los principios en los que se sustenta, los objetivos según niveles y lo referido a evaluación y calidad.)
- Ud. considera que la Actual propuesta de Transformación Educativa esta planteada prioritariamente en relación a la calidad, a la equidad o a ambas. Analícela a nivel de la normativa y a nivel operativo.

MODULO II

Eje Temático: La evaluación de la calidad educativa orientada a la propuesta de mejorar.

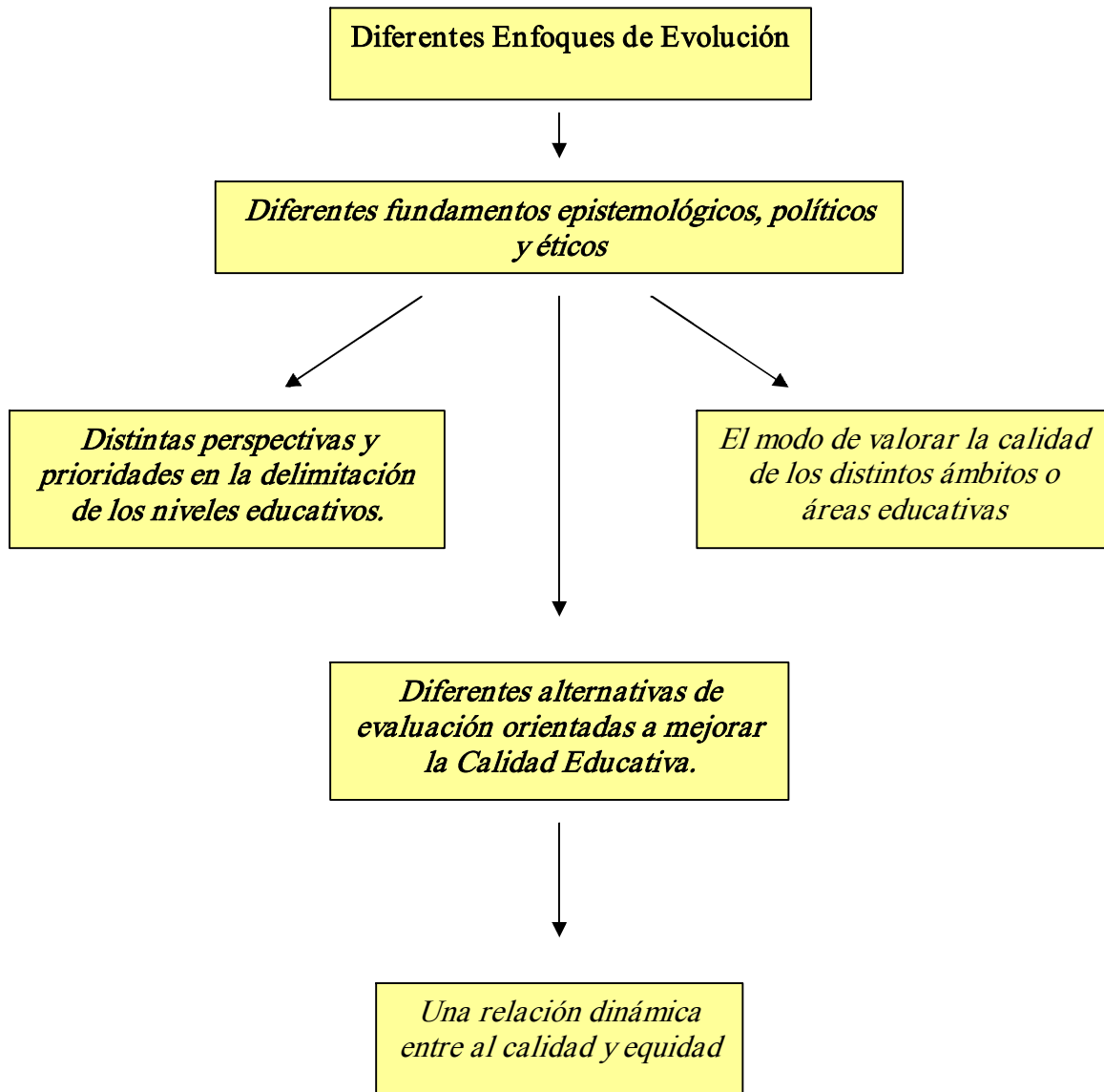
Objetivos específicos:

- identificar los presupuestos teóricos y metodológicos que subyacen en un proceso de evaluación de calidad.
- Interpretar las diferentes perspectivas con las que se vincula la determinación de los niveles de calidad.
- Identificar las áreas claves en función de una estrategia de mejora de la calidad educativa.
- Valorar los aportes y reconocer los obstáculos de la propuesta de calidad total en cuanto alternativa proveniente del sector empresarial.
- Valorar la importancia del proceso de investigación de la calidad educativa orientado a la propuesta de mejorar.

Propuesta Temática

Diferentes enfoques de evaluación: premisas en las que se basan. La Evaluación y la compleja determinación de los niveles. Áreas claves para determinar una estrategia orientada a mejorar la calidad educativa. La Filosofía de la calidad total como una vía alternativa en la propuesta de mejorar la calidad educativa.

Mapa Conceptual del Modulo



Diferentes Enfoques de Evaluación: Premisas en las que se basan.



¿Podemos reducir la valoración del proceso de evaluación al sólo análisis del enfoque o modelo utilizado?

Si considerarnos los enfoques o modelos de evaluación podremos advertir qué aspectos prioriza cada uno y reconocer las semejanzas y diferencias. Sin embargo esta perspectiva de análisis sólo nos permitirá captar similitudes y divergencias expuestas en los modelos, pero no las diferentes perspectivas teóricas que subyacen en cada uno de los modelos, y que nos permiten reconocer sus fundamentos epistemológicos, políticos y éticos.

Desde la primera perspectiva sólo lograríamos reconocer los aspectos técnicos en relación a cada uno de los enfoques y modelos, mientras que la identificación de los fundamentos epistemológicos, éticos y políticos nos permitirá aproximarnos a una dimensión valorativa, desde la que podemos identificar y apreciar el concepto de calidad educativa y clarificar los interrogantes ¿calidad de qué? y ¿calidad para quien?

Ubicarnos en esta última perspectiva resulta una necesidad imprescindible, particularmente en vinculación con la actual etapa de transformación por la que atraviesa el Sistema Educativo, que se caracteriza por las mayores exigencias de acreditación que se les plantea a los servicios públicos, desde una política presupuestaria de grandes ajustes, que por lógica consecuencia, refuerza la exigencia de rendir cuentas.

Por otra parte, la necesidad de evaluación adquiere una connotación particular frente a la multiplicidad de demandas que convergen hacia el Sistema Educativo y fundamentalmente, en relación a la diversificación que presentan estas demandas.

En relación a "calidad de qué" podemos preguntarnos si lo que se va a evaluar son primordialmente los resultados, si lo vamos a hacer desde las competencias definidas a partir de las nuevas exigencias de los mercados globalizados o desde los fines, objetivos y metas propuestas anticipadamente para guiar los procesos, cuyos resultados hoy pretendemos evaluar.

Si centramos la atención en los resultados, estaremos ubicando la evaluación en la etapa final del proceso educativo al tiempo que produciendo un fuerte sesgo en la información, ya que no tendremos la

posibilidad de interpretar la influencia de los condicionantes estructurales, que contextualizan el proceso educativo en sí mismo, ni podremos utilizar el error como estrategia de aprendizaje y mejora.

En vinculación con el otro interrogante: "¿Calidad para quién?" evidentemente se diversifican las posibles perspectivas desde las que evaluar la calidad. Según sea el sector social que juzga, serán las expectativas y los indicadores que se seleccionen.

Según las respuestas que elaboremos tanto como para el primero como para el segundo interrogante estará implícita una perspectiva epistemológica, ética y política determinada.

"En la ciencia los valores aparecen ante todo al seleccionar los objetos de interés para la investigación, ya que es imposible investigar el mundo entero "

Polanyi, (1958) en -Honsse E.R.(1994).



A su juicio: ¿es posible prescindir de los valores al evaluar? ¿Se puede afirmar que a nivel normativo y de puesta en práctica el Operativo Nacional de Evaluación está planteado como un proceso objetivo, sin referencia a valores? Justifique su respuesta.

Es importante señalar que la evaluación permite producir un juicio acerca de que algo es de un cierto modo, Este juicio constituye una afirmación vinculada a un valor. A su vez ese juicio se emite después de calificar o clasificar a ese algo respecto al nivel o grado de cumplimiento de ciertos valores o normas. Por ende, debemos reconocer en toda evaluación un conjunto de normas y una clase con la que comparar lo juzgado.

El proceso de evaluación a pesar de su aparente simpleza constituye un proceso complejo, donde la complejidad aparece en cada uno de los aspectos que es necesario determinar para llevar a cabo el proceso.

Esto nos lleva a tomar conciencia, de que es posible reconocer diferentes enfoques de evaluación, en tanto que representan paradigmas con sus fundamentos racionales explícitos y que si bien es cierto que en tanto modelos son construcciones idealizadas, podemos reconocer las características, de uno o más de los mismos, en los procesos de evaluación concretos.

En vinculación con los diferentes enfoques de evaluación es posible comparar los mismos y advertir qué aspectos priorizan unos y otros; pero si realmente queremos reconocer el alcance y limitaciones de los distintos enfoques debemos remitirnos a los fundamentos teóricos que subyacen a los mismos.



Leamos reflexivamente los aportes que R. Honse (1994) hace al respecto:

Los elementos principales para comprender los enfoques son su ética, su epistemología y sus derivaciones políticas. Todos los modelos vigentes se derivan a la filosofía del liberalismo y las diferencias existentes entre ellos se deben a sus respectivas desviaciones de la corriente principal. No pueden separarse por completo la ética, la epistemología y la política.

El mismo liberalismo surgió del intento de racionalizar y justificar la sociedad de mercado organizada sobre la base de la libertad de elección. La elección sigue siendo una idea clave en los enfoques de evaluación, aunque aparezcan diferencias en cuanto a quién eligen, qué elige y sobre qué base elige. El ideal último es la elección del usuario, pero difieren las concepciones sobre dicho usuario

La segunda idea clave del liberalismo consiste en una psicología individualista. Se presume que la existencia de cada mente individual es anterior a la sociedad. En principio no se piensa en el individuo como parte de una colectividad mayor, aunque pueda incluirse más adelante en una de ellas, como en una situación de contrato social. Respecto a sus estructuras intelectuales el liberalismo es profundamente individualista, desde el punto de vista metodológico.

Otra idea clave consiste en la orientación empirista. Con frecuencia el liberalismo es radicalmente empirista. Por ejemplo, Jhon Stuart Mili, el apóstol del liberalismo, creía que incluso las matemáticas tenían una base inductiva. Todos los modelos de evaluación asumen también ese regusto empirista.

Los enfoques de la evaluación asumen también un mercado libre de ideas en el que los usuarios "compraran" las mejores. Dan por supuesto que la competencia entre ideas fortalecen la verdad. En último extremo, suponen que el saber hará de alguna manera felices o mejores a las personas. Por tanto los enfoques de la evaluación comparten las ideas correspondientes a una sociedad mercantil, competitiva e

individualista. Pero, la idea más fundamental es la de libertad de elección, porque si folia ¿qué utilidad tiene la evaluación?



Para avanzar en la comprensión del concepto evaluar y en la construcción de significados leamos el libro de Bertoni A. y otras. Evaluación nuevos significados para una practica compleja. Editorial Kapelusz 1997.

Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas

La evaluación educativa nos confronta con el abordaje de un espacio de conflicto, que permite analizar artículos o fracturas entre supuestos teóricos y practicas pedagógicas. En efecto, todo proceso de evaluación pone en evidencia múltiples aspectos, relacionados con las características y procesos de la institución educativa, tos proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas curriculares y editoriales, las particularidades de los docentes y de los alumnos, etc. Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que nos enfrentamos a un punto neurálgico de la relación educativa.

Más alta de las diferentes perspectivas que han abordado la cuestión de la evaluación, nos parece importante señalar que esta constituye siempre una actividad de comunicación en la medida en que implica producir un conocimiento y transmitirlo, es decir, ponerlo en circulación entre diversos actores involucrados. En tanto acción comunicativa, la evaluación padece las mismas vicisitudes que toda comunicación entre los sujetos sociales implicados en ella.

Aun cuando pueda plantearse en diferentes niveles, como el del sistema educativo, la institución o el aula, la evaluación implica siempre una serie de aspectos comunes que siguen una secuencia lógica y cronológica aunque, en la práctica, algunos de ellos sean omitidos. Nos referimos a:

- el relevamiento de información a través de diversos procedimientos como la observación, los documentos, las producciones, etc.;
- el análisis de los datos según marcos de referencia que orientan la lectura de éstos; "
- la producción de conclusiones, en algunos casos expresadas en juicios de valor, que traduce el análisis en proposiciones sobre el objeto evaluado, o, en otros casos, la producción de datos

cuantitativos, cifrados, que muestran algún otro aspecto de dicho objeto; "

- la comunicación a los actores involucrados en el proceso evaluativo o la divulgación a otros de las conclusiones elaboradas; " aunque no necesariamente se deriva de los puntos mencionados, la toma de decisiones para intervenir activa e intencionalmente en los procesos y resultados sobre los cuales se emitió el juicio evaluativo.

A pesar de que las instancias mencionadas constituyen una secuencia, su ejecución no es, necesariamente, lineal. El análisis de los datos, por ejemplo, puede requerir el relevamiento de alguna información adicional o complementaria; la comunicación de los resultados a los actores implicados puede llevar a cierta reconsideración de las conclusiones, etc.

Por lo demás, según cuál sea el paradigma que da sentido a la evaluación educativa, algunos puntos se priorizan sobre los otros o adquirirán diferentes significados.

La articulación del campo educativo con otros campos: Implicancias para la evaluación

Una definición amplia de evaluación pone el acento en que esta actividad consiste en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada.

Ahora bien, cuando la realidad que se evalúa se vincula con los aprendizajes de los alumnos en el contexto de la vida escolar, el juicio de evaluación que se emite compromete a otros niveles con los que se articula el ámbito escolar. Esto es así porque, como veremos, los ámbitos del aula y de la escuela se inscriben en el campo educativo, el cual, a la vez, se articula con otros campos sociales y se encuentra, en distintas situaciones históricas, sobredeterminado por alguno de ellos.

Empleamos la noción de "campo" en el sentido en que la define Pierre Bourdieu, es decir como "espacios de juego históricamente constituidos por sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias". En este sentido, se habla de campo educativo, de campo económico, de campo político, etc.

Volviendo entonces al campo educativo, podemos decir que se articula con otros campos, como el científico, el artístico o el tecnológico, y que se encuentra, en nuestro contexto histórico-social, sobredeterminado, en buena medida, por el campo político y por el campo económico.

Si dentro del campo educativo nos situamos ahora en el ámbito del aula, podremos observar que lo que sucede dentro de ésta tiene repercusiones extraescolares, que se explican por las articulaciones y sobredeterminaciones antes mencionadas.

Este fenómeno es evidente en el caso de la evaluación, no sólo por la articulación entre el campo educativo y otros campos, sino también por la función social que aquella cumple. Efectivamente, en la medida en que la evaluación sanciona la adquisición o no de los aprendizajes que se consideran necesarios para el desempeño social, sus resultados repercuten no solo sobre el sujeto evaluado y su entorno inmediato en las circunstancias presentes, sino que tiene un efecto expansivo, no necesariamente visible, sobre su inserción futura en otros campos.

Podemos ver cómo tiene lugar este proceso situando el análisis en el nivel del aula. La observación de lo que sucede con la evaluación de los aprendizajes en el aula permite a un observador atento construir un entramado de relaciones entre actores y entre campos, que se constituyen con la puesta en marcha del dispositivo de evaluar y, sobre todo, derivados del mismo. En este sentido, el ámbito del aula involucra no solo a los protagonistas que en buena medida lo conforman, a saber los docentes y los alumnos, sino también a otros actores sociales, cuya visibilidad depende del grado de proximidad que guarden con los miembros de la relación educativa: padres, familiares, amigos, futuros empleadores, etc.

La evaluación, en su nivel más visible, opera como un "eje" que articula el "juego" entre tres tipos de actores; docentes, alumnos y padres, o quienes desempeñen el rol sustituto de éstos. Pone en contacto a "los protagonistas" de los actores educativos con los padres, que son actores "puente" entre los escolar y lo extraescolar. En realidad, la evaluación es la instancia por excelencia, en términos de los "asuntos" que suelen poner en relación a los tres tipos de actores, porque sus resultados tienen repercusión sobre la trayectoria educativa de los alumnos, sobre sus posibilidades futuras más allá del campo educativo, sobre las expectativas de los padres y sobre la responsabilidad del maestro.

Por esta razón, docentes, alumnos y padres entran en relación a propósito de las calificaciones. En la escuela "juegan" el "juego" de las notas porque en las instituciones educativas se producen, negocian y distribuyen calificaciones, que circulan luego en otros campos, bajo la forma de certificaciones, con valor en el mercado.

Estos procesos de producción, negociación y distribución de las calificaciones asumen características particulares en el interior de las escuelas y de las aulas. Las "reglas de juego", formales o informales,

explícitas o implícitas, que se configuran entre docentes, alumnos y padres a propósito de la evaluación, se relacionan con las características institucionales y con la manera en que aquellos actores desempeñan sus roles, es decir, con la manera en que "juegan el juego" en tanto sujetos vinculados por la evaluación. En esto inciden las concepciones o "ideas" que tiene acerca de ella, la importancia que le asignan, las estrategias de sobre vivencia desarrolladas para jugar el juego en las condiciones dadas, etc. Por otro lado, los padres se interesan por las calificaciones y ejercen, según los casos, presiones sobre estos o* sobre los maestros

En un nivel menos visible, la evaluación pone en evidencia la vinculación entre los dos actores presentes en la relación pedagógica (docentes y alumnos) y un actor virtual: los futuros empleadores. Esta relación se percibe con mayor dificultad cuanto más alejado está el alumno del mercado laboral. Sin embargo, en la relación pedagógica siempre esta en juego el valor social de los alumnos en tanto futuros trabajadores y ello remite, necesariamente, a la relación entre lo que se enseña y se aprenden la escuela, por un lado, y las exigencias que se derivan del mundo de la producción, por otro. En este sentido, "juegan el juego" los docentes, los alumnos y un actor social implícito, constituidos por los agentes del mercado del empleo.

Más allá de las condiciones económico-sociales que inciden en la distribución desigual del capital cultural, los procesos que "fabrican" el fracaso escolar en el interior de las escuelas (Ph Perrenoud, 1990) demoran o interrumpen, por petición o deserción, el juego de los alumnos en tanto actores de ese proceso de formación y, por ello, ponen en peligro su valor social en el futuro mercado de trabajo. Esto sucede, básicamente, por dos razones: en primer lugar, porque el capital cultural en estado incorporada es insuficiente, es decir porque los hábitos como disposiciones duraderas relacionadas con conocimientos específicos, valores, habilidades, etc., han carecido del tiempo necesario para su adquisición y, en segundo término, porque el capital cultural en estado institucionalizado, bajo la forma de certificaciones o títulos, no ha llegado a obtenerse.

En cuanto a las relaciones entre los actores de este juego, son particularmente notorias en nuestros días: los empresarios juzgan el valor y la calidad de los contenidos educativos y de la formación de los docentes; éstos, a la vez, discuten los parámetros en los que aquellos fundamentan sus juicios y los alumnos, a su turno, se incorporan a este diálogo cuando están en condiciones de comprender la importancia que tiene para su futuro la calidad de la enseñanza a la que tiene acceso, y esperan o requieren transformaciones sustantivas de ella.

Por último, en el entramado de relaciones que venimos haciendo referencia, la evaluación pone en evidencia que, en el orden social, los

docentes son trabajadores que deben responder a las orientaciones que formulan los responsables de la toma de decisiones en nombre de las necesidades públicas. Lo que está en juego en este orden es, teóricamente, la satisfacción de necesidades sociales específicas, lo cual implica, en el campo educativo, retraduccion de estas últimas en diversos niveles de especificidad y en múltiples dimensiones. Ello significa, por ejemplo, que los fines y objetivos del sistema educativo sean congruentes con las necesidades y demandas sociales relevadas; que exista coherencia entre las finalidades y objetivos formulados y la estructura del sistema educativo y su forma de gestión; que la propuesta curricular sea compatible con los aspectos mencionados y significativa en términos de la demanda y requerimientos sociales, etc.

La identificación de los actores del ámbito escolar y el análisis de la imbricación de sus prácticas con las de otros actores que operan en otros campos muestran por qué la evaluación remite necesariamente a otros espacios extraescolares como el campo económico y el campo social. En este sentido puede decirse que la evaluación está sobredeterminada y es multidimensional.

Estas características se pueden advertir cuando se analizan algunos de los procesos que se inician en el ámbito pedagógico. Se observa, por ejemplo, que, cuando los docentes evalúan las realizaciones de sus alumnos atribuyéndoles calificaciones, van creando en el proceso de asignación de puntajes, realidades inexistentes hasta ese momento: "buenos alumnos", "malos alumnos", etc. De esta manera no solo se atribuye un valor a lo que los alumnos producen, sino a los alumnos mismos, con lo que se cae en el conocido riesgo de anticipar el destino escolar del sujeto y con ello su futuro valor social (en el espacio económico, particularmente).

Por otra parte, aun cuando los docentes no vinculen directamente estas realidades a su propia actividad, ésta resulta de alguna manera evaluada, particularmente los malos o insuficientes resultados que alcanzan sus alumnos suelen llevarlos a cuestionar la pertinencia social de su tarea en el campo social y su rentabilidad en el campo económico.

De esta forma, cada acto de evaluación, por las sobredeterminaciones que operan sobre él, "se encuentra, como las muñecas rusas, en el corazón de una serie de otros actores que lo envuelven".

Se podría proceder a un análisis parecido con los alumnos y con los padres si se quisiera analizar las implicaciones económicas y sociales que tienen las evaluaciones para estos actores.



A partir de reflexionar acerca de sus propias prácticas de evaluación, lo invitamos a conceptualizar la relación de 'evaluación' y analizarla.

La Evaluación y la compleja determinación de los niveles



Es fundamental que nos interroguemos acerca del significado de la expresión "Esta bajando el nivel educativo".



Reflexione acerca del significado que a Ud. le sugiere esta expresión y anótela.

Al intentar aproximarnos a la determinación del significado de esta expresión, debemos comenzar por reconocer la multidimensionalidad de la práctica educativa y en consecuencia, reconocer que según la dimensión que prioricemos será el significado que atribuiremos a "nivel educativo".

También es necesario recuperar una vez más los interrogantes ya planteados respecto a ¿calidad de qué? Y ¿calidad para quién? Para poder determinar el concepto de nivel educativo ya que ambos interrogantes contextualizarán la respuesta que construyamos,

En consecuencia, de estas afirmaciones se deriva claramente que, hablar de nivel educativo lleva implícito una dimensión axiológica, que es inherente a la perspectiva teórica epistemológica y política que adoptemos.

En el caso concreto de la tarea evaluativa debemos advertir que quien determina el nivel educativo puede estar preocupado solo por los resultados cognitivos y centrarse exclusivamente en los mayores logros alcanzados y desde esa perspectiva, perder de vista la preocupación por trabajar en orden al ideal de igualdad de oportunidades.

Resulta fundamental clarificar qué entendimos por evaluación y que significado le atribuimos al concepto de nivel.

Santos Guerra (1998) respecto a la necesidad de lograr calidad desde el punto de vista semántico señala que, el principal problema surge cuando por creer que todos estamos hablando de lo mismo, no aclaramos lo que decimos. En el caso del concepto evaluado advierte que su polisemia se multiplica hasta el infinito cuando pretendemos llegar a sus dimensiones más profundas,

Al intentar conceptualizar el término nivel educativo advertimos que en la noción que propongamos está implícita una teoría social y política de la educación y que, (OCDE, 1991) cuanto mayor precisión se otorga a la especificación de "niveles" más abiertos se hallarán a la crítica de parcialidad.

La afirmación tan escuchada de que los "niveles bajan" debemos vincularla a las mayores expectativas que se plantea la sociedad en vinculación con las nuevas y más complejas exigencias de los mercados de trabajo.

El informe de la OCDE (1991) vincula las dificultades que aparecen relacionadas con el mejoramiento o el descenso del nivel educativo tanto a cuestiones metodológicas como a cuestiones referidas a los valores políticos.

Aquí cabe hacer alusión a las condiciones estructurales en tanto representan variables intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y puntos de referencia para contextualizar la interpretación de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación.

De igual manera, es necesario tener en cuenta que identificar las causas que determinan la variación de niveles resulta particularmente complejo en periodos que se caracterizan por cambios profundos y rápidos de amplia repercusión a nivel social general.



La lectura del Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1991) nos permite reconocer tres métodos diferentes de conceptualizar los "niveles".

- **Los niveles como expectativas de la sociedad.**

Esto ha llevado a algunos a señalar que, en términos estrictos, los niveles no pueden ni subir ni bajar puesto que son los barómetros fijos del rendimiento y, en este sentido, absolutos. Cabe poner en tela de juicio semejante interpretación en cuanto que los criterios o patrones de lo que se espera de la educación pueden cambiar y desde luego han

cambiado perceptiblemente en épocas recientes. En otras palabras, con el aumento cada vez mayor de múltiples expectativas de la educación, los niveles han ascendido aunque también se han tornado más confusos. Así, lejos de ser sinónimos «niveles» y «cotas medias de adquisición», la insatisfacción procede de una aparente disonancia entre ambos. Por tanto puede destacarse de nuevo la conclusión a la que se llegó antes: son considerables los beneficios derivados de una revisión continua y general de los niveles a la luz de nuevas condiciones sociales y económicas y a la del cambio, quizá radical, que es factible, habida cuenta de los marcos y limitaciones institucionales existentes de los sistemas escolares.

Este es entonces el sentido más amplio y, razonablemente, el más preciso del término; los «niveles» no son absolutos ni fijos sino que reflejan críticamente las expectativas de la sociedad. Aquí radica sin embargo al mismo tiempo la dificultad de aplicar en la práctica semejante interpretación. Porque diferentes sectores de la comunidad tienen distintas expectativas. Incluso un mismo individuo puede sustentar expectativas variadas; por ejemplo, es posible que los padres apliquen criterios diferentes en función de que estimen hasta qué punto el sistema atiende a las necesidades de sus propios hijos (que en un sistema escolar competitivo será comprensiblemente que sus hijos reciban lo «mejor», aunque sea a expensas de otros) o si están juzgando el rendimiento del sistema en conjunto. En el segundo caso es posible que se apliquen de un modo más generoso los principios altruistas de la ciudadanía. Importa observar en este punto que la postulación actual por parte de algunos sectores de un mejoramiento educacional a través del ejercicio sin trabas de las decisiones de los padres presupone que la suma total de las acciones «egoístas» de éstos para favorecer a sus hijos determinara en conjunto los resultados más beneficiosos para todos.

- **Los niveles como objetivos educacionales**

La búsqueda de una definición más precisa de los «niveles» puede llevarnos en la dirección de los objetivos oficialmente establecidos. Las decisiones sobre el funcionamiento de las escuelas corresponden a entidades específicas y a instituciones políticas que se hallan encargadas de la tarea de convertir las expectativas de la sociedad y estrategias educacionales. De aquí se deduce un segundo significado del término: son los objetivos específicos del sistema de educación elaborados a través de sus canales establecidos para la formulación de decisiones los que pueden servir como patrones con respecto a los cuales debe estimarse el rendimiento. Según esta argumentación, las expectativas de la sociedad no son en general suficientemente precisas, y menos aún bastante consistentes, para proporcionar criterios tajantes con arreglo a los cuales estimar el rendimiento educacional y así hay que aplicar objetivos más específicos como bases de unos niveles

comunes y utilizables. ¿Qué lugar más obvio en donde buscar sino en las listas proporcionadas por las autoridades oficiales de educación?

A primera vista, esta interpretación satisface la necesidad de justificación, situando radicalmente la determinación de los niveles en el campo político. Pero, de hecho, parte del malestar mismo que suscitó en primer lugar la aparición de la preocupación por la calidad es la pretensión de algunos sectores de que no se confíe al organismo educacional tradicional la determinación de los objetivos de la escuela y de la escolarización y de que se preste una mayor atención a la opción exterior, bien sea de empresarios, de padre o de grupos específicos de la comunidad. En otras palabras, en nombre de una justificación mayor surge un rechazo o matización del supuesto según el cual los deseos de la sociedad se hayan mejor precisados por los funcionarios públicos encargados de la tarea de percibir las señales exteriores, de traducir tales señales en objetivos concretos y de asegurarse de que éstos se hagan realidad.

Incluso aunque los niveles reflejasen exactamente los objetivos de cada sistema de educación, subsiste el hecho de que no son fijos e inmutables a lo largo del tiempo sino que se hallan sujetos a cambios a través de un complejo proceso de negociación política. Debe añadirse que hasta en aquellos países en donde las precisiones favorables a una mayor justificación son como tales relativamente livianas, unas simples listas de fines y objetivos oficiales resultan de una discutible utilidad para determinar niveles aceptables a no ser que sean específicos hasta el punto de proporcionar criterios por los que pueda juzgarse el rendimiento de un sistema y a menos de que conozcan los trueques que con frecuencia es preciso hacer entre un objetivo laudable y otro. Esta es una cuestión importante que abordar dentro del desarrollo de una serie internacional de indicadores educacionales y será examinada de un modo más minucioso al final de este capítulo.

- **Los niveles como cotas medias de adquisición**

La preocupación por promover la justificación extrema puede proporcionar otro medio de otorgar precisión a la primera interpretación «sociológica» de los niveles educacionales. Esto supone razonar que de hecho muchas personas esperan que cada una de las escuelas presten mayor atención a las cotas medias de adquisición y ello implica el uso de tests standardizados que permitan comparaciones entre periodos y entre diferentes regiones o partes del sistema de educación. En donde esto es así, la definición «sociológica» y el empleo común de facto que equiparan niveles con cotas reales de adquisición media se integran; dando lugar a la tercera interpretación del término «niveles».

Este empleo resulta también problemático. Una dificultad obvia de la aplicación de la noción de justificación con objeto de equiparar lo que la sociedad espera con juicios basados en los resultados de tests cognitivos medidos es que ésta tampoco determina un asentamiento universal o al menos que la aserción de que esto es lo que la gente desea resulta carente de significación sin una detallada especificación de lo que exactamente se mide. El hecho de que los mismos sectores que más apoyan alguna forma de aplicación nacional de tests sean también quienes cada vez buscan más indicadores de rendimiento educacional que abarquen una gama mucho más amplia de inversiones, procesos y resultados de la escolarización puede en sí mismo ser considerado como prueba primera fase de que se entiende que unos simples promedios de los logros de los estudiantes revelan una gama deficiente de «niveles». Esto es en parte consecuencia de limitarse a los conocimientos y destrezas cognitivos. Como ya se ha advertido, incluso los defensores más convencidos del dominio de lo «básico» rara vez se preocupan exclusivamente del rendimiento cognitivo. La mayoría esperan mucho más que eso de la escolarización, tanto más cuanto que las escuelas han asumido unas responsabilidades de socialización que antes correspondían a las familias, las iglesias y las comunidades.

Pero incluso dentro de esta restricción debe reconocerse que el dominio cognitivo define en sí mismo un campo harto menguado. A menos que se adopte la dudosa suposición de que todos los tipos de conocimientos y de capacidades son por completo intercambiables e igualmente útiles, es mucha la distancia que media entre animar que debe prestarse una mayor atención a los resultados cognitivos y traducir esta afirmación en un currículo (véase capítulo 4). Existe una diferencia no menor entre dominar lo llamado «básico» mediante el empleo de la memorización y la adquisición de destrezas creativas de orden superior que cada vez en mayor medida se identifican como tipificadas de las necesidades del mundo moderno en donde penetran los jóvenes al dejar la escuela. Los argumentos que equiparan niveles nacionales con cotas de rendimiento medio pueden aproximarse peligrosamente a suponer que todos los conocimientos, destrezas y capacidades -cognitivos y no cognitivos, básicos y de orden superior- se hallan tan estrechamente correlacionados que las indicaciones de distribuciones o tendencias con respecto a cualquiera sean una indicación adecuada de todos.

El enfoque de «cuotas medias de adquisiciones» presenta un problema ulterior de un tipo diferente: torna la definición de los niveles muy dependiente y sensibles a los instrumentos de decisión de que se disponga en un determinado momento. Existe el factor tajante y bien conocido de que ciertos aspectos del aprendizaje, materiales escolares y tipos de conocimientos y destrezas son mucho más susceptibles de medición que otros. En términos más generales, este enfoque supone el riesgo de hacer a la política y la práctica de la educación dependiente,

más que determinantes, de los niveles aceptados que aparecían cuando tal estimación del rendimiento sea un rasgo habitual del sistema escolar. Lo que aquí se objeta no es la estimación nacional per. se (examinada ulteriormente en los capítulos 4 y 7). Se trata más bien de la asignación a un instrumento o serie de instrumentos de un papel determinante en la definición de niveles nacionales. Aquí la preocupación es doble. En primer lugar si los niveles son lo que debería ser, ha de cuidarse de no confundirlos con lo que es; valores y prioridades tienen que seguir estando claros. En segundo lugar, la estimación nacional por sí sola no proporcionara una imagen precisa y general de lo que hay. Con dos destacados comentaristas de los programas de estimación nacional concluyen:

<<En el mejor de los casos los resultados de la estimación nacional proporcionan una pieza de un rompecabezas cuyo significado más amplio solo se aclarara si se añaden otras informaciones acerca de lo que está sucediendo en la sociedad y en sus escuelas, individual y colectivamente en toda la nación>>

Áreas claves para Determinar una Estrategia Orientada a Mejorar una Calidad Educativa



Antes de iniciar el desarrollo del tema le proponemos que, en función de su experiencia docente, enuncie cuáles son las áreas o ámbitos claves que se deben tener en cuenta en la determinación de la calidad educativa. Enúncielas y ordénelas de acuerdo a la prioridad que Ud. les otorga.

El currículo y el proceso de diseño, desarrollo y evaluación del mismo es uno de los aspectos centrales en la discusión de la calidad educativa.

La evaluación, de la calidad del currículo nos remite a la conceptualización de este término, ya que en la misma están implícitas cuestiones políticas y éticas vinculadas con los objetivos de los procesos de enseñar y aprender.

La perspectiva teórica que concibe el curriculum como producto plantea un espacio restringido o nulo para la participación creativa y la innovación de los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje.

Desde una perspectiva distinta que entiende el curriculum como proceso y en cuanto tal lo define como proyecto cultural culturalmente determinado (Stenhouse, 1982) se genera una instancia para la

construcción de propuestas» para analizar la marcha del proceso y adoptar en el transcurso las modificaciones o rectificaciones que surjan como demandas, desde la misma práctica.



Podríamos detenemos a reflexionar acerca de que entendemos por currículo básica. En nuestro caso, le proponemos analizar, en función de los C.B.C. definidos a nivel nacional, qué posibilidades se presentan para desarrollar en la práctica los contenidos regionales.

Es importante señalar en relación ala evaluación del currículo, que se trata de un proceso que debe comprender tanto las etapas de diseño como de desarrollo y evaluación del mismo. Aquí cabe advertir al respecto que la posibilidad de concebir así la evaluación del currículo esta relacionada directamente con la concepción misma del currículo.

Otra área en el proceso de evaluación de la calidad educativa está referido a los profesores, su nivel de formación y su desempeño.

El Documento de la OCDE (1985) expresa al respecto:

"Una escolarización eficaz en todos los niveles depende de una juega docente muy calificada y motivada. Las tareas de los profesores son ahora más complejas y exigentes que en el pasado. Han de responder a los deseos de los padres respecto a los resultados educacionales, a la necesidad social de un acceso más amplio a la educación y a las presiones en pro de una participación más democráticas en las escuelas. Es preciso volver a examinar el reclutamiento, las condiciones de trabajo y la formación de los enseñantes así como su rango, sus incentivos y sus perspectivas profesionales"

El cuestionamiento respecto a la calidad docente esta estrechamente vinculada a la valoración negativa que se hace de su formación en relación con la posibilidad de responder a los nuevos retos y demandas que plantea la educación.

Al mismo tiempos que se da esta valoración externa negativa, en el propio docente se muestra una creciente insatisfacción relacionada con la percepción de un progresivo deterioro en el reconocimiento social de la profesión y en las condiciones de trabajo.

La OCDE (1991) frente a este panorama plantea un enfoque cuádruple:

- a) Atraer buenos aspirantes.
- b) Preparar más eficazmente al nuevo profesor.

- c) Adoptar medidas para el mantenimiento de la competencia de los profesores en ejercicio.
- d) Tratar en general de elevar la moral y la motivación del enseñante.

En vinculación con el primer enfoque debemos señalar que particularmente se insiste en este aspecto a partir de constatar que por la expansión de la matrícula en las décadas del 60 y 70 ingresaron docentes que no tenían las competencias necesarias ni en formación académica ni en lo pedagógica.

Resulta evidente que toda vez que se cuestiona la calidad de la formación docente se pone el acento en cómo mejorar su proceso de formación. Paradójicamente, al mismo tiempo, numerosos autores coinciden en señalar la escasa influencia de la etapa de formación en el modo como se configura posteriormente la práctica docente del profesional en ejercicio.



Le proponemos una reflexión interesante vinculada con su propia formación y práctica docente:

- A su juicio cómo considera la formación docente inicial que Ud. logró en la institución educación superior donde realizó sus estudios.
- Qué valoración había de esa formación inicial en relación a la incidencia que
- Ud. considera tuvo la misma en su primera etapa de desempeño como profesional docente.
- Si Ud. tuviera la posibilidad de plantear una propuesta a las Autoridades Educativas qué propondría para la "Capacitarían en Servicio orientado a mejorar la calidad educativa de su institución".

Respecto a los conocimientos que como grupo y como profesión manejan los profesores podemos encontrar según distintos autores diferentes perspectivas. Así Dan Lortie (1975) y Phillip Jackson (1968) en Listón y Zeichner (1993) consideran que los profesores carecen de maestría técnica y de conocimiento profesional. En contraposición, otros autores afirman que el conocimiento práctico y personal de los profesores es rico, permanente y fiable y sostienen que la visión negativa al respecto proviene de otorgar demasiado valor al conocimiento científico, no así a los conocimientos prácticos y a las experiencias personales de los docentes.

Si retomamos en enfoque cuádruple de la propuesta de la OCDE debemos advertir que respecto a preparar mas eficazmente el nuevo

profesor y a adoptar medidas para el mantenimiento de la competencia se plantea ineludiblemente la cuestión relacionada con lograr un adecuado equilibrio entre la teoría y la práctica.

En la búsqueda de una propuesta de formación y perfeccionamiento docente orientada a mejorar la calidad de la práctica consideramos valioso el aporte de Donald A. Schon (1998) que plantea avanzar desde la racionalidad técnica que sostiene un modelo jerárquico del conocimiento profesional, en el que la investigación está institucionalmente separada de la práctica a una epistemología de la práctica implícita en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores. Una epistemología en la que tiene cabida el pensamiento divergente, la reflexión desde la acción, desde lo que es posible replantear la relación entre investigación y práctica y asegurar el intercambio entre teoría y práctica.



Si Ud. tiene interés en profundizar acerca de esta perspectiva planteada por Schon, la cátedra le posibilitará disponer de la bibliografía y de un espacio de discusión sobre el tema.



Para enriquecer la reflexión sobre el tema le proponemos leer del libro de Schmelkes, S. "Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas" OEA. (1994).

La Calidad Depende de Todos los que Participan en el Proceso

El equipo docente produce la calidad

En una escuela, quizás más que en ningún otro tipo de organización, los resultados dependen de las personas y de las interrelaciones entre las personas. Y en una escuela, al igual que en cualquier organización, todas las actividades están estrechamente vinculadas entre sí. Por eso, un movimiento hacia una mejor calidad del proceso educativo requiere la involucración activa de todos los agentes implicados.

No obstante, de estos agentes, los más importantes son los que causan la calidad, es decir, el equipo docente. Director y maestros

tienen que compartir el propósito de mejorar la calidad, comprender que se requiere un cambio de actitudes, y estar dispuestos a modificar sus actitudes y a ser consecuentes con esta decisión de cambio.

En un proceso de mejoramiento de la calidad, se transforma la cultura de la organización. La actitud inicial de voluntad de transformación genera modificaciones en

el entorno organizativo, lo que a su vez retuerza y estimula la transformación de la cultura organizativa. Esto es así porque todo proceso de mejoramiento en equipo es un proceso de aprendizaje que va enriqueciendo a las personas que participan, a la vez que ellas enriquecen el proceso colectivo. Cuando se les da a las personas la oportunidad de mejorar su trabajo, se liberan energías creativas que transforman la organización. Un cambio cultural sólido debe estar sustentado de valores claves, compartidos y practicados por todos en la escuela. Entre estos valores, los más importantes son la preocupación central por la satisfacción a las necesidades de nuestros beneficiarios (de nuestros alumnos, en primera instancia) y el desarrollo humano de las personas que interactúan dentro de y en torno a la escuela.

Para que lo anterior sea posible, es indispensable que todo el equipo docente comprenda y comparta el propósito del mejoramiento, y entienda bien el papel que le toca desempeñar en él. Se trata de reunir a las personas en torno a objetivos comunes. Esta es la razón por la cual su participación en el diseño, tanto del objetivo de la organización como de los procesos que habrán de ser modificados para mejorar sus niveles de logro, es vital. Es participando en el proceso de diseño como los participantes comprenden e internalizan el cambio de visión que supone partir de las necesidades de los beneficiarios y cómo se involucran como actores de la transformación en forma comprometida.

No basta con participar; hay que hacerlo en equipo

No basta que todos participen. Hay que hacerlo en equipo. Sabemos por experiencia que no basta trabajar en una misma organización para constituir un equipo. El trabajo en equipo hace que una persona compense con su fuerza la debilidad de otra y que todos agudicen su ingenio para resolver las cuestiones que son de todos.

En un trabajo en equipo se toman decisiones y se actúa sobre ellas. Este se convierte en el fin del equipo. Lo que lo define es su objetivo, que lo trazan entre todos. Todos adquieren una responsabilidad ante el colectivo en esa actuación. En equipo también se monitorea el proceso -se evalúan los resultados de las decisiones tomadas-. Y el equipo es el único que puede revisar las decisiones anteriores, corregirlas y cambiarlas.

En una organización compleja -por ejemplo, en una escuela de organización completa, con varios grupos por grado- puede haber varios equipos, responsables de diferentes trabajos. Sin embargo, no puede perderse de vista que, por la estrecha interrelación de las actividades en toda organización, deben establecerse los mecanismos que permitan la comunicación fluida y permanente entre los mismos. En la administración de control total de calidad, estos pequeños equipos se llaman "círculos de calidad". Un círculo de calidad es un grupo que desempeña voluntariamente actividades de mejoramiento y control de calidad. Los círculos de calidad son sólo parte de un programa que abarca a toda la organización.

Típicamente, un círculo de calidad aborda un problema que es común a los que en él participan. Por ejemplo, podemos hablar de un círculo de calidad para el proceso de enseñanza de la lectoescritura, en la que quizás participarían los maestros de primero y segundo grado. El círculo estudia la naturaleza del problema -el problema, en este caso, son los niveles deficientes de calidad del aprendizaje de la lectoescritura-, traza las causas por las que se presenta ese problema, analiza la información relativa tanto al problema como a las causas, desarrolla soluciones. Cada miembro del círculo es responsable de implantarlas. Una vez implantadas, todos en grupos observan en forma crítica interna la forma como se actúa en la solución del problema. Una vez que ha transcurrido el tiempo suficiente para analizar lo que ha pasado, el círculo revisa los resultados y evalúa la efectividad de las soluciones tomadas. Si éstas han tenido los resultados esperados el círculo se propone impedir que el problema recurra o vuelva a aparecer, con lo cual se estandariza un nuevo nivel de resultados. Logrado eso, el círculo comienza a buscar la forma de mejorar ese nuevo nivel alcanzado.

Los círculos de calidad son una forma de aprovechar y potenciar la convicción de la filosofía de la calidad de que los trabajadores -en este caso los trabajadores de la educación- tiene capacidad de introducir innovaciones y mejoras en sus procesos de trabajo en función de los problemas que perciben. Las sugerencias del personal de una organización son enormemente valoradas por la administración de calidad total. Estas sugerencias pueden ser individuales. Los círculos de calidad son una forma de asegurar que estas sugerencias estén dirigidas al grupo y de que emanen del grupo sugerencias colectivas.

De esta forma, estamos ante un proceso que está orientado al desarrollo de estrategias tendientes a un mejoramiento continuo, que involucra a todas las personas que trabajan en la organización.

La participación en equipo mejora la calidad de vida en el trabajo

Un principio fundamental de la filosofía de la calidad es que las personas se desarrollan, se humanizan y humanizan el trabajo cuando participan activa y colectivamente en el mejoramiento de los procesos de trabajo.

Cuando una organización se basa en el control de las personas que en ella trabajan para lograr eficiencia, lo anterior no se logra. Se pretende controlar que las personas cumplan su función específica. Así, en una organización tradicional, se controla que el maestro asista, que llegue a tiempo, que esté en el salón, que planee su clase, que aplique exámenes y que muestre resultados. Pero cuando esto sucede, cada trabajador se aísla en su función específica, y pierde tanto la capacidad como el interés por el objetivo de la organización como un todo. Así, un maestro se despreocupa de lo que sucede en los grupos diferentes al suyo. No se siente responsable de la falta de cobertura, de la deserción de los alumnos, de la situación de las familias de la comunidad donde trabaja. Una situación de esta naturaleza, además de aislar al docente en su función, en muchas ocasiones genera rivalidades. Muchos de nosotros sabemos por experiencia que no hay nada que disminuya más la calidad de vida en el trabajo que la existencia de pleitos, envidias, grupos enfrentados y chismes en nuestro ambiente cotidiano. Además de que, como hemos visto, esta organización no proporciona las condiciones para que se den procesos conducentes a la calidad.

Por el contrario, la filosofía de la calidad sostiene que las personas se realizan en su trabajo, y se desarrollan como personas, cuando participan creativamente en su mejoramiento y cuando lo hacen como equipo reconociendo que por sí solos no pueden modificar los procesos que condicionan su quehacer. La participación genera compromiso y satisfacción personal. Por otra parte, se parte de la convicción de que una organización que se conduce de esta manera genera una mayor calidad de vida en el trabajo, que es uno de los objetivos primordiales de la filosofía de la calidad.

Otro aspecto o ámbito que debemos analizar en relación a la calidad educativa es el de la organización y gestión de la institución educativa.

Al respecto debemos recuperar para el análisis de este ámbito todos los significados construidos en torno a este tema en otras asignaturas.

Entre los factores importantes que están incluidos en el análisis de este ámbito vamos a referirnos específicamente a la gestión escolar en vinculación con la calidad educativa.



Vamos a recuperar y valorizar nuestros propios significados;

- Defina que es un rector.
- Cómo denominaría Ud. al modelo o estilo de gestión que predomina en su institución; fundamente su respuesta.



¿Qué importancia se le confiere al liderazgo del director en una gestión educativa de calidad?.

La OCDE (1991) destaca, a partir de la referencia a varios estudios sobre el tema que es cada vez mayor la coincidencia en algunos países de la OCDE en señalar que una dirección escolar positiva constituye un requisito previo y necesario de una escolarización eficaz. Así por ejemplo en el Reino Unido, un informe de la inspección escolar sobre diez escuelas secundarias descubrió que el factor singular más importante en el éxito en estas escuelas era la calidad de la dirección del director. Coincidente con este diagnóstico unos estudios efectuados en EE.UU. sobre el desarrollo del personal, dicen que los directores desempeñan un papel activo porque son ellos quienes más influyen en las reacciones de los profesores a las iniciativas de mejoramiento de la escuela.

Una revisión de las investigaciones de los EE.UU. y Canadá llegó también a la conclusión de que el papel positivo o negativo del director tiene una influencia crítica en la recepción de las ideas nuevas por parte de los profesores.



Para profundizar la reflexión sobre Liderazgo de los Directivos y la Calidad de la Enseñanza lo remitimos a leer del libro de Schmelkes, S. “Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas “el capítulo a cerca de este tema;

La Calidad Requiere Liderazgo

El director debe ser líder ; debe apoyar y estimular

En un proceso de mejoramiento de la calidad el papel del director es fundamental. Además, y es importante decirlo, se exige de él una función muy diferente de la que usualmente desarrollo el director en las escuelas de nuestros países. La calidad requiere un nuevo tipo de liderazgo, basado en la experiencia y en la convicción personales, y no necesariamente en la escolaridad, edad o rango, logra mas con el ejemplo de su coherencia de vida, con los valores que proclama y con su consistencia que con la autoridad que procede de su nombramiento.

El director debe ser el primero y el mayormente comprometido con el propósito de mejorar la calidad. Esto significa que el director de una escuela debe sentirse responsable de la calidad educativa de esa escuela. Debe funcionar como auténtico líder, capaz de motivar, facilitar, estimular el proceso de mejoramiento de la calidad. En otras palabras, desempeñar un papel de animador de sus colegas y de tos padres de familia, es decir, es un animador de la comunidad escolar.

Debe comprometerse a involucrar a su personal en un proceso participativo, constante y permanente para hacer las cosas cada vez mejor. Un director así no puede limitar su función al papeleo administrativo y a las relaciones con el sistema educativo más amplio y con las autoridades de la comunidad. Tiene que conocer a fondo todos los procesos importantes que ocurren en la escuela y tienen que involucrarse de lleno en cada uno de ellos. A un director no se le puede cerrar ninguna puerta. Tiene que poder reunirse con los maestros, entrar al aula* conversar con los padres de familia, entender los problemas de los alumnos. Y, lo más importante, le corresponde a él la difícil tarea de ser el motor principal de un proceso mediante en cual la escuela logre niveles de resultados cada vez mejor y cada vez más acorde con las necesidades de los beneficiarios. Como ya hemos señalado varias veces, este proceso requiere constancia. Del director depende esta constancia.

Para la filosofía de la calidad, la clave consiste en que los directores entiendan que ellos son el problema. No porque ellos no actúen ni desempeñen como se espera de ellos que lo hagan, sino porque no asumen las funciones que acabamos de describir. Si no hay nadie que la asuma, no puede darse un proceso de mejoramiento de la calidad. Y quien las asume debe ser el director. La calidad comienza con una idea, con un plan, que es establecido por el director.

El director debe ser capaz de desarrollar un plan, explicárselo a los maestros, entusiasmarlos para que ayuden a realizarlo y al mismo

tiempo mantener una precisión constante y coherente sobre la escuela para que el plan se lleve a cabo. El móvil fundamental del director, más que de ningún otro miembro del personal, es satisfacer cada vez mejor las necesidades de los beneficios de la escuela. Para esto, es necesario que comprenda y se apropie de la idea de que es necesario eliminar la variación (el rezago escolar) y también elevar los niveles de logro de aprendizaje.

El director debe buscar que el docente este orgulloso de su trabajo

El director se preocupa por eliminar las barreras que privan al trabajador [al docente] de su mayor derecho: el derecho a estar orgulloso de su trabajo.

Este es uno de los elementos fundamentales de la filosofía de la calidad. El líder de los procesos de calidad debe ayudar a los docentes a trabajar más inteligentemente, nomás duramente. La dirección debe comprender y actuar sobre los problemas que privan a los docentes de la posibilidad de realizar su trabajo con satisfacción. La meta es lograr que el maestro tenga orgullo de su trabajo. De esta manera, el director se ocupa fundamentalmente de las personas.

El líder, en vez de ser un juez que inspecciona y evalúa a las personas, es un compañero que aconseja y dirige a su gente día a día, aprendiendo de ellos y con ellos. El objeto del liderazgo es mejorar el comportamiento del ser humano para mejorar la calidad, eliminando las causas de las fallas y de los problemas y ayudando a las personas a que hagan mejor su trabajo. Para esto, es necesario que focalice su atención en el sistema, o sea, en el conjunto de procesos que tiene lugar dentro de la escuela, de forma consistente, de manera que todo el mundo haga mejor el trabajo y con mayor satisfacción. Para ello, es esencial que esté en armonía con sus trabajadores.

Un director se preocupa por investigar

Hemos procurado dejar claro en lo que hemos dicho hasta la fecha que no se puede planear el mejoramiento de la calidad de la escuela a partir de intuiciones. Es necesario contar con información sólida e interpretarla correctamente: Esto significa que hay que conocer nuestra escuela y nuestro entorno. Tenemos que conocer, en primer lugar, cómo estamos logrando nuestros objetivos hacia fuera: qué niveles de aprendizaje estamos logrando. Tenemos que conocer las condiciones y las necesidades de nuestros beneficiarios -de todos ellos- y la forma en la que estamos fallando en su satisfacción. Pero también debemos saber con qué recursos contamos, quiénes somos como

equipo, qué nos falta para enfrentar el reto de mejorar nuestros niveles de logro. Tenemos que poder investigar las posibles soluciones a los problemas que detectamos. Y tenemos que ser capaces de monitorear el proceso de solución y de evaluar sus resultados.

Todos éstos son procesos que requieren investigación. Esta investigación no tiene necesariamente que ser compleja. Una prueba sencilla a los alumnos, una entrevista a fondo del director con cada uno de sus docentes, un conjunto de visitas a los padres de familia, una entrevista con el director de la secundaria o de la preparatoria a la que llegan nuestros egresados, un análisis más detallado de los datos que entregamos a las autoridades escolares. Un proceso de mejoramiento de la calidad implica hacer todo esto para contar con información de la realidad que nos permita interpretar, encontrar causas y diseñar soluciones. Es un paso indispensable para poder elaborar un plan en el que nos involucremos todos. El director tiene que ser capaz de idear y de conducir estos procesos de investigación.

Un director se preocupa por la formación en el trabajo

El proceso de mejoramiento de la calidad es un proceso educativo continuo de quienes en él se involucran. Participar en un proceso de esta naturaleza implica aprender a conocer las necesidades del beneficiario: de los alumnos, de los padres, de la comunidad y, en último término, de la sociedad actual y futura. Significa aprender, en el proceso mismo, a investigar, a interpretar la información, a discernir las causas principales de un problema. Involucrarse en un trabajo de mejoramiento de la calidad significa aprender de los colegas que ya han intentado solucionar un problema, pero también significa documentarse conocer lo que se ha escrito respecto a las causas de los problemas a los que se están enfrentando y a los intentos de solución, conocer otras experiencias que han intentado solucionarlos y evaluar sus resultados. Implica aprender a traducir una idea en un plan con metas a corto y mediano plazo, que pueda ser llevado a la práctica y que pueda ser evaluado. Significa aprender a medir, a monitorear, a evaluar, lo que significa también desarrollar la autocrítica, la capacidad de autocrítica, y la creatividad.

Pero quizás y, sobre todo, participar en un proceso de esta naturaleza implica aprender a vivir valores nuevos: el valor de la insatisfacción constante, el valor de querer hacer el trabajo siempre mejor, el valor de la solidaridad, el valor de poner el objetivo hacia fuera por encima de los intereses personales, el valor de perder el miedo a expresarse, a criticar y a equivocarse, el valor de la humildad por la disposición y apertura a aprender de los demás.

Participar en un proceso de mejoramiento de la calidad es participar en un proceso educativo. Al director le corresponde impulsar, facilitar y estimular que este proceso se dé.

El director debe saber si se están cumpliendo los estándares de calidad de un determinado ciclo del proceso de mejoramiento, inclusive del inicial. Cuando el sistema es estable, debe poder reconocer si hay quienes se salen del sistema. Si algunos integrantes de la planta docente no lo están logrando, el director tiene que ser capaz de discernir entre dos tipos de situaciones: cuando la o las personas son capaces de cumplirlos y no lo hacen el director debe imponer disciplina, y cuando el o los sujetos no son capaces de cumplirlos, debe proporcionar la oportunidad de acceder a los procesos de formación necesaria. Cuando hay personas que se salen del sistema en el sentido contrario, logrando mejores resultados que el estándar, el director debe estar atento para darles el merecido reconocimiento, que no tiene que ser material, sino que puede ser moral. Un reconocimiento verbal ante la comunidad de maestros y padres de familia y ante los alumnos de parte del director y avalado por los compañeros de trabajo, es altamente alentador.

Cuando se establecen medidas para mejorar la calidad, después de haber analizado el problema y las causas que lo originan, no es raro que no estamos preparados para llevarlas a cabo. Es necesario que nos preparemos para hacerlo. De esta manera, si nos preocupa que nuestros alumnos de primer grado no están logrando los objetivos del aprendizaje de la lectoescritura, tendremos que prepararnos para introducir calidad en el proceso. Si, por poner otro ejemplo, observamos como problema de muchos alumnos de cuarto grado se están rezagando, tenemos que prepararnos para poder brindarles atención especial sin descuidar por ello el avance de un grupo como un todo. Mejorar la calidad en un proceso que exige una formación continua - que se traduce en una auto mejora-, a partir de las exigencias de nuestros objetivos hacia afuera y de las metas que nosotros mismos, en grupo, nos proponemos lograr. Al director le corresponde impulsar que este proceso, esencial para la calidad, tenga lugar.

El director tiene dos responsabilidades: Mantener y mejorar

La responsabilidad del mantenimiento del sistema se refiere a la necesidad de asegurar que todos puedan lograr los estándares establecidos en un determinado momento del ciclo de mejoramiento de la calidad, comenzando por el momento inicial. Para ello, es necesario que formule, con el apoyo de sus colegas, procedimientos, reglas y directivas claras, de manera que no haya dudas acerca del procedimiento establecido para lograr los actuales niveles de resultados. Así, en un inicio, el director debe propiciar que el equipo en su conjunto reafirme y exprese en forma clara los mínimos estándares de

comportamiento esperados de los docentes. Después de un ciclo de mejoramiento de la calidad, alcanzados nuevos estándares de logro, es necesario volver a precisar, con toda claridad, los nuevos mínimos de comportamiento esperado para mantenerlos. Así, por ejemplo, para iniciar un ciclo, es necesario reafirmar ciertas reglas del juego. Por ejemplo, los maestros deben asistir regularmente, deben llegar puntualmente, deben destinar el mayor tiempo posible la actividad de aprendizaje; los salones y las áreas comunes de la escuela deben estar limpias... Una vez terminado un ciclo de mejoramiento de calidad y demostrada la efectividad de las medidas tomadas, debe hacerse lo mismo. Por ejemplo, si se decide que un problema es la poca participación activa de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje y se toman medidas para combatir este problema, pueden llegar a establecerse nuevas normas: el maestro debe entregar un plan de clase en el que se estipule un porcentaje determinado de trabajo creativo de los alumnos, un porcentaje determinado de trabajo grupal. Se le puede pedir al maestro que defina el producto esperado de cada actividad participativa. Y así sucesivamente.

La responsabilidad del mejoramiento, es la otra cara de la moneda. Se refiere a la necesidad de dar los pasos necesarios para ir logrando estándares de comportamiento y niveles de logros cada vez más altos. La teoría de la calidad total en administración estima que un director debe dedicar la mitad de su tiempo a la responsabilidad del mejoramiento.

Hay dos maneras de lograr el mejoramiento a través de la innovación y a través del mejoramiento continuo. La innovación generalmente cambia radicalmente alguna práctica establecida. Un ejemplo de innovación es la introducción de la enseñanza asistida por computadora en el salón de clase. Otro ejemplo podría ser el de la implantación de un enfoque pedagógico novedoso, como la enseñanza personalizada o la técnica Freinet.

El mejoramiento continuo cambia poco a poco y de día a día las prácticas que se han detectado como poco conducentes a la calidad. Aquí, el director debe ayudar a que se genere sugerencias e incorporarlas a la estrategia general de mejoramiento. El personal está convencido de que es necesario evitar el rezago escolar. Y sin cambiar drásticamente sus prácticas, introduce cada día procedimientos que le permiten acercarse cada vez más a la posibilidad de darles atención individual a los alumnos que se atrasan, aprendiendo a no descuidar el avance general del grupo. Así, un día conversará durante el recreo con alguno de los alumnos atrasados. Otro día se llevará los cuadernos de otro de ellos para revisarlos con detalle. En otra ocasión visitará o conversará con los padres de familia. Más adelante, podrá elaborar ejercicios especiales para que el alumno los haga en casa con apoyo de algún familiar. Quizás se le ocurra diseñar estrategias de trabajo por

equipos, en los que los alumnos más aventajados puedan trabajar junto con los alumnos rezagados y ayudarles a realizar la tarea encomendada, etc.

Ambas vías son válidas, y las dos son necesarias. No obstante, es necesario advertir que es mucho más difícil apartar y monitorear una innovación que un procedimiento de mejoramiento continuo.

El director tiene dos Junciones: La estimulante y la de apoyo y la función de control

La primera de estas funciones, la estimulante y la de apoyo, está dirigida a los procesos. Es la que se refiere a propiciar que mejoren las relaciones de manera que puedan producirse buenos resultados.

La segunda de las funciones, la de control, esta dirigida a los resultados. En un movimiento hacia la calidad, esta es la primera función la que se subraya y enfatiza, bajo el supuesto de que, si los procesos mejoran, mejoran los resultados. De hecho, el control sobre los resultados -sobre el logro de mejores niveles de aprendizaje en más alumnos- es la forma de evaluar si el mejoramiento de los procesos fue efectivo.

Así, un director necesita administrar tanto los procesos como los resultados. Para poder hacerlo necesita contar con criterios tanto para los unos como para los otros. Dada la predominancia del modelo tradicional de administración y supervisión escolar, existen criterios mucho más elaborados para administrar los resultados: es relativamente fácil medir cuando menos algunos de los resultados esperados de aprendizaje (no es el caso de aprendizaje de los valores, por ejemplo). Sin embargo, los criterios para administrar y monitorear los procesos han sido mucho menos desarrollados. En este caso, criterios como los de esfuerzo para el mejoramiento, consistencia en el proceso, congruencia de lo que se dice con lo que se hace -todos ellos criterios que conducen a que el director ejerza su liderazgo entendido como apoyo y estimulación- parecen ser los más indicados.

Resumiendo las ideas fundamentales de este capítulo:

- El director de una escuela es el elemento clave en un proceso de búsqueda de la calidad. Si la dirección de una escuela no está involucrada y comprometida con el propósito de mejorar la calidad, es muy difícil que ésta mejore.
- Las exigencias sobre el papel del director en un proceso de búsqueda de la calidad son muy diferentes a la forma a la que estamos acostumbrados a entender el papel del director. El

director debe convertirse en un líder que impulsa y estimula un proceso de mejoramiento continuo.

- Para un director lo mas importantes son las personas. Esto significa que piensa en las necesidades de los beneficiarios y que, para satisfacerlas, procura lograr que el trabajador se sienta orgulloso de su trabajo.
- El director debe asegurarse de que el proceso de mejoramiento de la calidad sea un proceso de formación en el trabajo y esté acompañado de los elementos formativos indispensables para lograr que puedan llevarse a cabo los cambios propuestos.
- El director tiene dos responsabilidades: la del mantenimiento y la del mejoramiento. La de mantenimiento, implica establecer reglas claras y asegurar que se cumplan. La de mejoramiento, a la que debe dedicar la mitad de su tiempo, implica mejorar los niveles de logros alcanzados.
- El director tiene dos funciones: la primera función es la estimulación y apoyo que se refiere a cuidar los procesos. La segunda función es la de control que se refiere a monitorear los resultados. La filosofía de la calidad enfatiza la primera, pero también requiere la segunda.

Otro aspecto que se integra en una estrategia orientada a mejorar la calidad educativa es el vinculado con la medición de resultados.

La medición de los resultados de aprendizaje puede realizarse en diferentes niveles: a nivel de clase; a nivel de escuela o a nivel de Sistema Educativo. Pero la medición de resultados no solo hace referencia a los resultados logrados por los alumnos sino que incluye la apreciación de los enseñantes en el contexto de una evaluación de la escuela

La responsabilidad de medición de logros en forma directa le corresponde al profesor pero, cada país necesita además disponer de información fiable y regular a cerca de! rendimiento general de escuelas y profesores, lo que exige una medición de logros del alumno (OCDE, 1991).

Disponer de la información representa una de las primeras etapas en un proceso de evaluación ya que es imprescindible determinar con claridad el empleo que se le va a dar a esa información.

La información obtenida de los exámenes formales, en muchos países con fuerte tradición evaluativa cumple dos funciones: de diagnostico y de predicción de rendimiento futuro.

Aquí podríamos plantearnos quién debe responsabilizarse de la elaboración y aplicación de tos instrumentos de evaluación. En el pasado, cuando el énfasis estaba puesta en los tests psicometricos y en

consecuencia y en consecuencia en el nivel de inteligencia y en los controles experimentales, al docente le estaba reservada una función pasiva. Actualmente, cuando la atención esta centrada en la medición de los logros educativos del propio estudiante, se podría suponer la posibilidad de una activa participación del docente en el diseño y aplicación de evaluaciones contextual izadas según lugares y situaciones socio históricas.

“Algunas estiman que brinda mejor solución a largo plazo la medición de logros basada en la escuela con profesores adecuadamente motivados y adiestrados. Semejante solución seria parte de una explicación profesional, que implicase la pericia del enseñante, mientras que el recurso de los exámenes públicos suele estar asociado con una justificación de mercado que suponga la elección del consumidor en un campo donde puede ser dudosa la base de la opción “

(O.C.D.E, 1991)



A su juicio que procedimiento propondría utilizar para alcanzar una apreciación del desempeño de los docentes.

Alcanzar una cultura de evaluación tanto de resultados logrados por los alumnos como del desempeño docente depende en buena medida de la existencia de una tradición institucional en relación a la auto evaluación y autocríticas orientadas a la superación.

Respecto a la evaluación docente, debe estar incluida en un proceso comprensivo de evaluación basada en la escuela, de modo tal que surja naturalmente la posibilidad de que los propios docentes de la escuela se planteen, como consecuencia de este proceso de la evaluación de la calidad, la búsqueda de estrategias de mejoramiento.



A partir de su experiencia como miembro integrante de una institución educativa, qué aspectos considera se deben analizar al evaluar una escuela. Enúncielos.

En la evaluación de la calidad, otros de los aspectos a considerar está representado por los recursos, con lo que plantearíamos la vinculación entre cantidad y calidad.

Al respecto es necesario advertir en la evaluación basada en el enfoque aportes resultados es difícil alcanzar una gran correlación entre ambos pues, por un lado, hay efectos cualitativos que son imposibles de cuantificar y por el otro por las variaciones que introducen tanto la modalidad de utilización de los recursos como el ambiente escolar.



Resulta interesante analizar el aporte del Informe Internacional de la OCDE(1991) respecto a posibles alternativas para mejorar la calidad sin incrementar los costos.

Escuelas y Calidad de la Enseñanza.

La búsqueda de la eficacia

Decir esto no significa mirar la necesidad obvia de un empleo eficaz de los recursos disponibles: ¿existen algunos modos de mejorar la escolarización sin aumentar los costes?. Son cuatro las propuestas generales en boga:

- a) desplegar del modo más eficaz el personal y los recursos;*
- b) atraer o incrementar las aportaciones de los padres y otras contribuciones exteriores;*
- c) lograr economías mediante el empleo de nuevas tecnologías de instrucción;*
- d) basarse, al menos en parte, en las preferencias del consumidor.*

Referente al despliegue racional de los recursos, apenas vale la pena formular algunas consideraciones. Es obvio que no resulta equitativo permitir que existan entre tipos de escuelas grandes disparidades en aportaciones de recursos por alumno o en las proporciones profesor / alumnos. Sería indudablemente prueba de mala gestión tolerar excedentes globales de profesores en una zona y déficit generales en otra o que sobren profesores de matemáticas no calificados como tales. No es aceptable que los enseñantes se encarguen de asignaturas para las que no están calificados en el sentido de que sólo poseen un conocimiento débil de la materia requerida. Constituye una injusticia que algunas escuelas dispongan de bibliotecas bien

nutridas y que las de otras sean escuálidas, que en unas tengan ordenadores mientras que en otras falten. Cabe identificar empero todas estas anomalías. Por encima de eso, resulta evidente que mientras en algunos países reina en términos generales una igualdad de gastos entre las escuelas, en otros existen diferencias sangrantes entre un distrito escolar y otro y en ocasiones dentro del mismo distrito.

También es cierto que buena parte del incremento de recursos durante los años de expansión educacional no estuvo dirigida hacia la enseñanza en clase. En general, las medidas del número de alumnos por clase muestran un porcentaje de reducción inferior al porcentaje de incremento de los recursos e incluso a la reducción del porcentaje en la proporción profesor / alumno. Algunos de los recursos adicionales fueron consagrados al nombramiento de personal auxiliar y a aplicar y diversificar las infraestructuras administrativas.

Ciertas escuelas reciben ya apoyo de las padres en metálico, en especies o de ambos modos. Con las excepciones significativas de unos pocos países, este apartado representa sólo un pequeño porcentaje del gasto recurrente de la gestión de una escuela, pero es sin embargo a menudo suficiente para garantizar un incremento relevante en la dotación de libros y de equipo y para permitir una variedad mayor de actividades al margen del currículo. En una sociedad democrática nadie puede objetar razonablemente el hecho de que los padres otorguen de manera voluntaria un apoyo financiero a las escuelas de sus hijos. Se suscita sin embargo una cuestión de equidad respecto de la financiación de escuelas situadas en áreas socioeconómicas pobres: ¿se agravarán así las desventajas existentes? ¿O requiere la justicia social que se les atribuya unos recursos adicionales concordes con el nivel medio de ingresos de la vecindad circundante?. Al final del día subsistirá de todos modos un elemento de desigualdad, puesto que algunas escuelas dispondrán de recursos por encima del promedio y atenderán a unos estudiantes procedentes de un estrato socioeconómico alto, factores que no son aplicables al conjunto del sistema.

Recurrir a las instrumentos y medios de la nueva tecnología como fórmula de ahorro apenas parece posible hoy. La inversión inicial en el equipo es crecida, hay que reciclar a los profesores para que, por ejemplo, puedan sacar partido de los mini ordenadores; habrá que crear los programas apropiados. A largo plazo, la tecnología educacional puede contribuir a reducir el tiempo que los profesores y administradores invierten en algunas de las tareas existentes, liberándoles para que acometan otras o para que inviertan mas tiempo en empeños ahora imperfectamente ejecutados o para asistir a cursos de adiestramiento que de otra manera exigirían un tiempo extraescolar y quizás incurrir en gastos adicionales. Mientras tanto, la introducción de una nueva tecnología supone necesariamente un incremento de los

gastos. Aunque muchos países han alcanzado ya niveles relativamente buenos de equipamiento informático en sus escuelas (si bien son grandes las variaciones y la maquinaria se halla siempre expuesta a quedar anticuada), el reciclaje y los programas siguen siendo inadecuados en la mayoría de los lugares y la disposición y el empleo de otras tecnologías, como los videos interactivos, determinara necesariamente nuevos gastos.

La introducción de las preferencias del consumidor se halla ahora sometida a consideraciones a unos cuantos países, como se señalo en el capítulo anterior. Esto supone la unificación de las escuelas de modo tal que los padres puedan optar por enviar a sus hijos a cualquier centro que deseen y los recursos irán tras el alumno en vez de hallarse estrechamente sujetos a cada escuela. Cabe imaginar que serán rehuidas las escuelas con mala fama, las cuales con el paso del tiempo tendrán que cerrar por falta de recursos sino logran adquirir una buena reputación, mientras que florecerán las escuelas eficaces. En otras palabras, se deja el mercado que determine lo que es bueno y lo que es malo. Ya se expusieron antes los argumentos en torno de estas orientaciones políticas. Simplemente añadiremos aquí el problema de que las escuelas «malas» tiendan a congregarse en las zonas desfavorecidas y que en realidad a muchos padres no les quede otra opción que la de enviar a sus hijos a la escuela más próxima. Por añadidura, son ya muchos, en varios países los padres que ejercen la preferencia del consumidor al destinar a sus hijos a escuelas privadas en vez de matricularles en las publicas y estatales.

Es esencial indicar que algunas autoridades educativas, nacionales, regionales y locales, reconocen plenamente que el mejoramiento de la calidad requiere recursos mayores. Así, varias naciones han optado por no hacer economías a partir del descenso de las matriculaciones sino consagrar los recursos ahorrados a perfeccionamientos cualitativos. En los EEUU y tras los numerosos informes nacionales sobre la condición de la educación, cierto numero de Estados elevaron de modo notable los salarios de los profesores. También queremos llamar la atención sobre esta declaración contenida en un informe redactado por la Comisión para el Desarrollo Económico, una organización independiente de investigación y educación de los EEUU notable porque entre sus miembros figuran doscientos ejecutivos empresariales y educadores:

<<Muchas de las reformas específicas que postulamos exigirán aumentar nuestro presente nivel de inversiones en educación. Aunque se hallan limitado los recursos en toaos los niveles de gobierno, creemos que la nación no invierte lo suficiente en educación publica. Resulta esencial una inversión mayor y poner el potencial para una retribución muy significativa en términos tanto humanos como financieros. Habida cuenta de su interés por una

educación de calidad, la comunidad empresarial debería prestar todo su apoyo a un incremento de las inversiones en la educación pública. >>

La Filosofía de la Calidad Total como una vía alternativa en la búsqueda de mejora de la calidad educativa.

El mundo competitivo de la empresa, motivado por ganar nuevos mercados y alcanzar mayores cotas de rentabilidad, está permanentemente comprometido con la búsqueda de nuevos modelos de organización y administración. Actualmente esto se agudiza frente al desafío de alcanzar mayor competitividad en un nuevo escenario de mercados globalizados.

Resulta evidente que la exigencia de mayor calidad en el sector productivo no admite dilaciones, por lo cual la preocupación por alcanzar los mayores niveles de eficiencia y efectividad se constituye en un eje que atraviesa como una constante los análisis y las propuestas en ese sector.

No sucede lo mismo en el ámbito educativo, un recorrido histórico de lo acontecido desde mediados de este siglo nos permite señalar que la prioridad estaba representada por lograr la expansión de los beneficios de la educación hacia los sectores que no habían tenido oportunidad de acceder al Sistema Educativo.

La presencia en el Sistema Educativo de diversos grupos de la población provenientes de diversos sectores socioeconómicos y culturales puso en evidencia la imposibilidad de pretender mantener una propuesta educativa homogénea frente a los cambios que se habían operado por un lado en el interior mismo del sistema con la llegada de estos nuevos grupos sociales y por otro lado en el contexto social, cultural y político; con el rápido progreso de la ciencia; el avance vertiginoso de la tecnología; la irrupción y difusión de la cultura mediática, etc.

Podemos señalar aquí que tradicionalmente la investigación educativa estuvo orientada a hacer crecer el cuerpo teórico y no a incidir en la práctica educativa concreta. Este hecho ha vuelto al campo educativo propenso a ser influido por los aportes provenientes de otros ámbitos disciplinares.

Hoy los profundos cambios que se despliegan en la cultura organizacional a partir de la preocupación por responder a las exigencias de los nuevos tiempos, nos pone frente a la obligación de buscar para el sector educativo nuevas perspectivas teóricas, en tanto fundamento para una práctica pedagógica que pretende ubicarse a la

altura de las nuevas, diversas y crecientes demandas de los distintos sectores sociales.

Desde esta búsqueda resulta imposible pensar que la educación pueda intentar replantearse sólo desde su propia dinámica en relación con factores endógenos.

Es imprescindible superar ciertos prejuicios en vinculación con los aportes que puedan provenir de otros sectores disciplinares como es el empresarial. El desafío está en el despliegue de creatividad que debe darse para no desaprovechar aportes provenientes de otros ámbitos epistemológicos y al mismo tiempo, asumiendo las características esenciales de la educación en cuanto país, comprometerse a analizar y evaluar cuales son aquellos aspectos posibles de ser resignificados y utilizados para mejorar la calidad educativa.

Desde esta perspectiva nos parece importante analizar el Total Quality Management o Gestión de la Calidad Total.



Realicemos la lectura reflexiva del texto de Cano Gracia, Elena, Evaluación de la Calidad Educativa. Edit. La Muralla. Año 1998. España.



A partir de la lectura le proponemos que analice en que Gestión sería posible aplicar esta filosofía. Dé un ejemplo y señale las posibilidades y limitaciones que Ud. considera surgirían en la aplicación de la misma.

La Calidad Total una Vía Alternativa

Surtimiento de la Calidad Total

Actualmente vivimos en un mundo cada vez más interconectado en todos los órdenes. Para hacer frente a la globalización de la economía y a una creciente competitividad surge el Total Quality Management, caracterizado por la mejora continua de los productos. Esta filosofía imperante en algunos países asiáticos se ha empezado a aplicar también en Occidente y, al generalizarse, está llegando también al campo de la educación. Por ello consideramos que merece la pena abordar en el presente capítulo sus bases, sus características principales y sus ventajas (aprovechar los beneficios de la cooperación) e inconvenientes (riesgo de aplicar esta filosofía únicamente al ámbito de gestión de la escuela, descuidando la parte propiamente académica e incluso dejando ésta al arbitrio de los objetivos de la gerencia). Puede, además, estar encubriendo una mera búsqueda de la máxima rentabilidad utilizando como excusa, y no como elemento central, el compromiso de todos los profesionales que componen una organización. Todos estos y otros riesgos serán también contemplados y asumidos.

- **Surgimiento y consolidación de la Calidad Total**

Siguiendo a Bradley (1993) se puede realizar un somero repaso a la historia del control de la calidad y a cómo evoluciona desde el control de la calidad personalizado y asociado al trabajo del artesano hasta el control de calidad impersonal y delegado. En las primeras etapas, las estrategias de aseguramiento de la calidad se centraban en inspeccionar los resultados, los productos. Es lo que se denominaba «Control de calidad del producto». En las etapas intermedias, se centraban en comprobar la conformidad de los standards de proceso y servicio para toda la producción. Eran los sistemas de aseguramiento de la calidad de la empresa (Control de proceso). Pero la revolución de la calidad empezó a principios de los 50, cuando W. Edwards Deming introdujo en la industria japonesa los sistemas de calidad, técnicas básicamente preventivas del error que fueron desarrollándose hasta alcanzar Japón en los 80 una enorme competitividad frente a Europa y EE.UU.

La Calidad Total surge, pues, con la «resurrección» acontecida en Japón tras la II Guerra Mundial, país que necesitaba entrar en el comercio internacional para su recuperación económica. En 1950, en Tokio, W. Edwards Deming (1900-1993), empezó a centrarse en el control de la calidad durante el proceso de producción del producto (y no tras él). Es lo que se denominó «construir la calidad», la cual era entendida como el «Grado pronosticable de uniformidad y seguridad / formalidad a un bajo costo, adaptado al mercado». Por su parte, en

Estados Unidos, Juran (autor de la famosa expresión «la calidad es la aptitud o idoneidad para el uso, juzgado por el usuario») abogó por integrar en manos del director, el control de calidad, la planificación de la calidad y la mejora de la calidad. Fue él quien puso el acento en la gestión de la calidad como un concepto más amplio del cual el control estadístico era solo una de sus herramientas. Esta noción queda superada por el Control de Calidad Total, que, según Fiegenbaum, implica la calidad de las actividades de toda la organización (y no solo del nivel directivo). En esta misma línea, Ishikawa se refiere a la prevención de errores y a la necesidad de centrarse en el cliente. Introduce la idea de «cliente interno» y desarrolla el diagrama de causa y efecto, más conocida actualmente como el diagrama de Ishikawa, y el gráfico de Pareto de forma sistemática para clasificar la importancia de los factores de la calidad. Genichi Taguchi (para quien «la calidad de un producto o servicio es la pérdida a minimizar que su utilización produce a la sociedad») aplica las ideas de Deming e Ishikawa a las manufacturas electrónicas estadounidenses. Y, finalmente, Crosby, quien definió la calidad como «la conformidad con las especificaciones», analiza al final de los 70 el costo de la calidad y el precio «de la no conformidad o adecuación» y apuesta por 3 elementos básicos de la calidad: adecuación a los requerimientos, prevención de defectos y standards de producción de ceros de defectos. Así, en los últimos estadios de su desarrollo, el tema de la calidad se ha concentrado en la creatividad de la organización, incluyendo el <<bench-marking>> y diversas técnicas que se han agrupado bajo el nombre de «Sistemas de Mejora Continua». Es lo que se ha venido en llamar «Gestión de la Calidad Total». En Japón a esta sociedad global tendiente a la ayuda mutua como proceso de mejora cada día se le llama Kaizen. Allí existen círculos de calidad que discuten las vías en que pueden hacer mejor su trabajo, frecuentemente modificando los procesos existentes. Por su parte, algunas compañías y escuelas americanas están tomándose tiempo para las discusiones Kaizen, para tender a un desarrollo colaborativo dentro de un ambiente sincero de aprendizaje. Así se llega al Total **Quality Management**.

- **Características**

Si desgranamos la noción de calidad en sus rasgos básicos podemos considerar los aspectos siguientes:

1. **La Calidad Total es una actitud:**

El Total Quality Management (TQM) aboga, según W. Edwards Deming (1981*1982,1993), por promover ambientes democráticos y tomar decisiones compartidas. En este sentido, Tovar, Ramos y de la Garza (1994) indican que la calidad total, como estrategia, implica un cambio de mentalidad de todos los que intervienen en las organizaciones e instituciones. La Calidad Total (CT) es, en definitiva,

una cultura de la gestión que implica no sólo la cooperación de todo el personal, sino que requiere un auténtico cambio de actitudes para mejorar continuamente la calidad de los productos, de los servicios y del trabajo que se realiza, en definitiva, para mejorar el conjunto de la organización. Hay que empezar, pues, por un compromiso asumido por todos los miembros de la empresa. Es el «Dantotsu» japonés consistente en esforzarse por ser el mejor.

2- La actitud es necesaria, pero no suficiente:

Si bien es cierto que para muchos autores la base de la calidad radica en la actitud o predisposición de los miembros de la organización, el mayor enemigo de la calidad es la ignorancia. Además de necesitar una cierta mentalización, hay que contar con los medios y conocimientos adecuados para conseguir la calidad. Y es que, como dice Bradley (1993: 10), el TQM es un instrumento de gestión y no un conjunto de buenas intenciones.

3. Se busca la mejora centrada en el proceso:

La Calidad Total pretende romper con la orientación tradicional de las organizaciones hacia el producto, para centrarse principalmente en los procesos, que son lo que debemos mejorar de forma continua y cooperativa para obtener la calidad. En Occidente estamos demasiado orientados al producto, al resultado y descuidamos el proceso. El refrán americano «si no está roto, no lo repare» refleja la filosofía occidental de calidad. Se trata de reparar lo defectuoso, de enmendar los errores, las organizaciones se ocupan demasiado de solucionar sus problemas y, una vez que lo hacen, regresan al mismo punto en que se encontraban antes. Así sólo se consigue una política de parches.

<<La noción occidental de mejorar implica señalar imperfecciones, defectos y debilidades y luego lanzarse a corregirlos. En cultura japonesa se dice esto es perfecto; por lo tanto, ahora mejorémoslo y (...) el resultado es el hábito japonés de la superación permanente>>

(De Bono, 1993:34).

4. Tiende a la satisfacción tanto individual como colectiva:

La Calidad Total es, por tanto, una filosofía que debe de ser adoptada consensualmente por todos los trabajadores de una organización para mejorar su trabajo (y sentirse más satisfechos con él) y, consecuentemente, mejorar el producto o servicio fruto de ese trabajo. Con la CT se enfatiza la toma de decisiones y el compromiso de todos y cada uno de los miembros de un centro, teniendo en cuenta que el objetivo de todos ellos converge en la búsqueda de una constante

superación de los procesos que llevan a cabo. Con el aumento de la participación crece también la satisfacción.

Combinando las aportaciones de Bemillón y Cerutti (1989), Antiqu y Hemont (1991: 16) y Cortés (1995; 38) las condiciones básicas para implantar procesos de Calidad Total en cualquier organización son, en grandes ideas, las siguientes:

- Adaptarse a las necesidades del usuario.
- Aprendizaje continuo (vía formación específica y experiencia)
- Voluntad, implicación y ejemplaridad de la dirección. Se requiere el firme convencimiento y voluntad de los máximos responsables de implantar la TQM. '
- Adhesión de todo el personal, es decir, la participación de los trabajadores. Aprobación de las ideas de los trabajadores y reconocimiento de sus esfuerzos.
- Mejora de la calidad para la prevención de las desventajas, es decir, aplicar disposiciones para la prevención de defectos.
- Definición clara y concreta de objetivos a conseguir. Hay que definir los objetivos que sean posibles de alcanzar para llegar a los «cero defectos».
- Dotación de recursos coherentes con los objetivos a alcanzar.
- Establecimiento de indicadores, pocos y críticos, que faciliten información sobre la evolución del proyecto. Disponer de sistemas de medida para la evaluación de los trabajos es imprescindible.
- Planificación de la gestión del proyecto.
- Determinación sobre un plazo límite, para la finalización del proyecto.

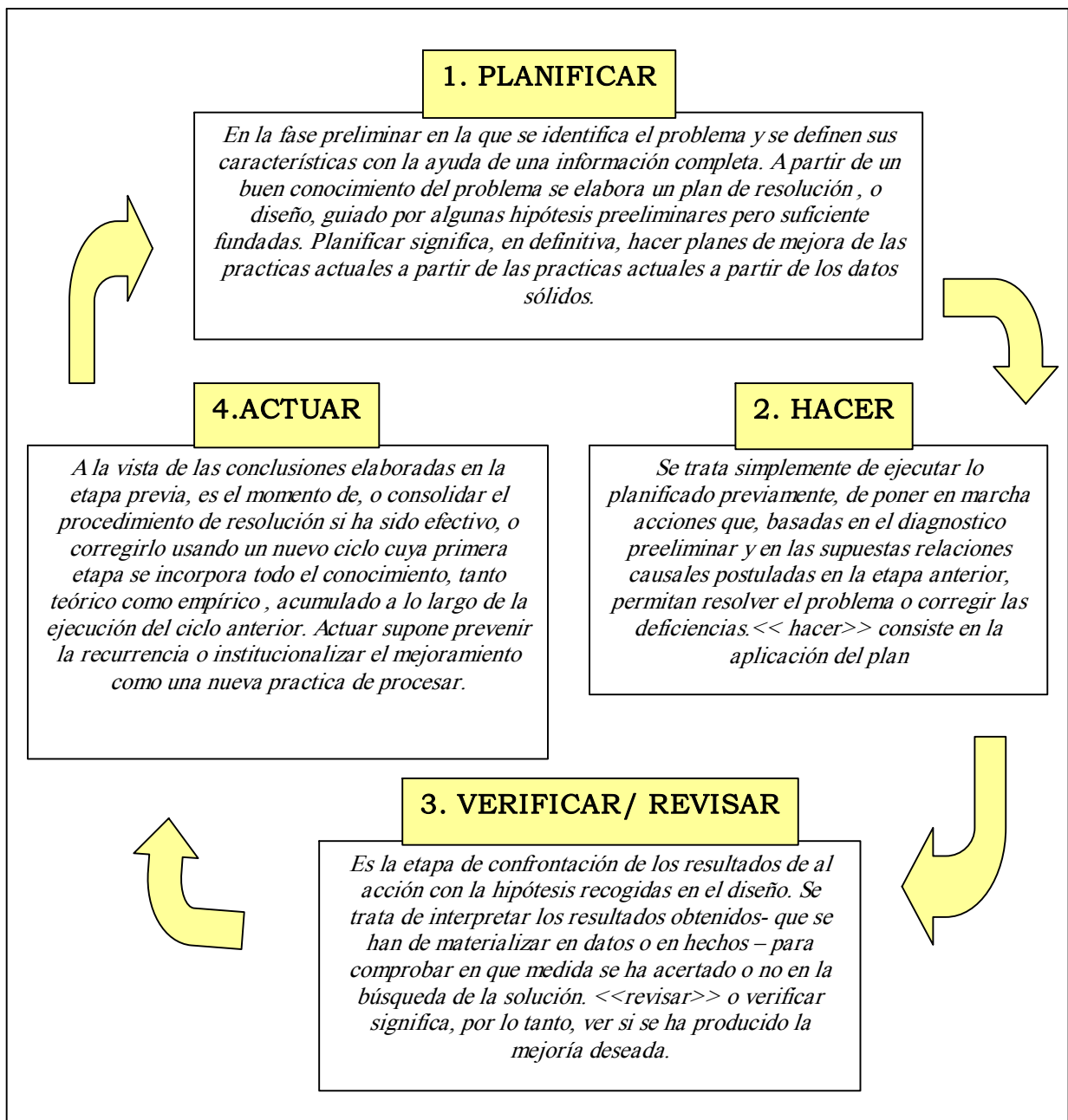
• **Las Herramientas de la Calidad Total**

Con el fin de transformar las empresas y las escuelas en organizaciones inteligentes («learning organizations»), se necesitan los instrumentos y las técnicas del TQM para tener una mejor percepción y para recoger, analizar e interpretar datos relevantes. Pero hay que advertir que los instrumentos no son el TQM en sí y que hay que adherirse a las ideas, a las filosofías y no exclusivamente a las herramientas.

Siguiendo a Williams y Watson (1995:10) las técnicas propias del TQM pueden clasificarse en tres tipos, según sirvan para diagnosticar, para medir o para resolver el problema. Previamente, según Bemillón y Cerutti (1989:31), hay que enseñar al personal como optimizar la eficacia de su trabajo, especialmente cuando este trabajo debe ser efectuado en común. Las técnicas de diagnóstico básicamente son los círculos de calidad, grupos no jerárquicos que se reúnen de forma voluntaria para discutir aspectos de la mejora de la calidad. Utilizan principalmente la lluvia de ideas, la técnica del grupo nominal y el

análisis del campo de fuerza. En educación se trataría de las reuniones de ciclo o del equipo de profesores cuestionándose a cerca qué se debe hacer para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, las técnicas de medición suelen usar el análisis de Pareto, las tablas de precisión, la distribución de frecuencias, los histogramas, los diagramas de dispersión y las gráficas de dimensión.

Pero si existe un proceso o estrategia operativa clave, ésta es la puesta en práctica del ciclo PDCA. A partir de las aportaciones de Ugalde (1995:41), Berry (1992:91) y López Rupérez (1994:60), sintetizamos el cuadro que explica la técnica del ciclo FDCA (Plan-Do-check-Act) que en castellano ha sido traducido como el proceso PHRA (aunque en la mayoría de publicaciones se sigue utilizando la nomenclatura inglesa:



A pesar de los aspectos novedosos de la Calidad Total, nos asalta la duda de si el ciclo PDCA es realmente una nueva filosofía o de si disfraza, tras un lenguaje diferente (ciertamente tecnocracia) la simple aplicación del método científico, consistente en: observar; elaborar una hipótesis; realizar un experimento y finalmente, si los resultados son satisfactorios, proseguir en esta línea generalizando la hipótesis y, si no lo son, replantear la hipótesis o realizar nuevos experimentos. Y, según como se mire, algo diametralmente contrario, como es la Investigación-Acción, puede asemejarse en tanto que es un proceso cíclico de mejora continua (aunque al servicio de intereses muy diferentes y bajo una filosofía opuesta).

Beneficios e Inconvenientes de la Calidad Total

Los beneficios de la Calidad Total deben buscarse entre la mejora interna de la organización y de sus miembros, en lugar de fijarnos en el incremento de resultados que producen. El elemento más positivo es, a nuestro entender, precisamente la propia aplicación de la Calidad Total. Decidirse por aplicar este tipo de filosofía significa que el personal está interesado en la organización y quiere mejorar. A pesar del valor intrínseco de adoptar la CT, también proporciona numerosos beneficios tangibles e intangibles. Algunas de estas mejoras son las siguientes; el personal se siente mejor consigo mismo y con sus esfuerzos en el trabajo, del que están orgullosos; las relaciones mejoran: se hacen más honestas y abiertas; los directores se sienten menos aislados, menos incomprendidos y menos sobrecargados; la productividad aumenta, los procesos de trabajo mejoran continuamente y existen oportunidades para el crecimiento personal y profesional con el orgullo y la satisfacción de ser mejores cada día y de ayudar a otros aserío.

Los inconvenientes principales son:

- Considerar la CT una acreditación: La CT no debe entenderse como una garantía de la «bondad» de los productos y/o servicios que una organización proporciona sino como la implantación de procedimientos que van a permitir ir revisando paulatinamente trabajo que realizamos.
- Confundir la CT con otros procesos: Otro problema es considerar CT experiencias que no lo son. En esta línea, la América Quality Foundation ha descrito 945 prácticas de gestión de calidad en 580 organizaciones,' pero, desde luego, no todas ellas pertenecen a la filosofía del TQM.
- Buscar resultados inmediatos: La Calidad Total, pese a sus ventajas, no es una panacea y nunca tendrá éxito si se toma como «el proyecto para este año».

- Encubrir la búsqueda de mayor productividad: Tom Peters (1995) señala que el 80% de los programas de TQM en el sector privado producen beneficios no tangibles. Ello implica que muchos «líderes» nunca captarán el mensaje porque no están preparados para cambiar sus actitudes básicas e incluso porque muchos simplemente estén buscando nuevas técnicas de gestión que les permitan obtener más productividad de los trabajadores. A menudo puede ser que en definitiva sólo se busque aumentar los resultados y además que puede suceder que bajo la supuesta cooperación del personal se enmascara un intento de «pasarles» la pelota sobre el funcionamiento de la organización.

La Calidad Total en la Escuela

Principales elementos

En primer lugar hay que tomar en consideración la dificultad de adaptar modelos de gestión empresarial a centros educativos. Pese a ello y pese a las diferencias entre ambos campos, como se señaló en la clausura del VI Congreso Catalán de Empresas de Calidad (Barcelona, septiembre de 1995), entre los sectores públicos y privados existen algunas similitudes, como que: 1) en ambos sectores el ciudadano es considerado como un consumidor, como un cliente que tiene una serie de necesidades y demandas que satisfacen; 2) se hace especial hincapié en la organización, en la participación de los trabajadores o funcionarios en la tarea colectiva, en la flexibilización del proceso de toma de decisiones; 3) tiene especial relevancia la gestión de los recursos humanos, la formación y el desarrollo profesional de los empleados y 4) parece inevitable y obligada la constitución de un sistema permanente de medición de los resultados obtenidos. Así, un centro educativo puede ser concebido como una empresa de servicios que produce educación sobre unos estudiantes, aplicando un proceso de enseñanza- aprendizaje y obteniendo unos servicios determinados (producto educativo, rendimiento académico), que para hacer todo esto tiene unos requerimientos, especificaciones (asignaturas, plan de estudios, recursos), instalaciones y medios (aulas, laboratorios, libros de texto,...), unos controles del proceso (ejercicios, exámenes,...) y una verificación de los resultados finales. A través de este análisis empiezan a detectarse unos ámbitos de calidad, que deben entenderse de forma interrelacionada, todos ellos surgidos de un mismo núcleo, que es la concepción global del centro educativo. En este sentido, los sistemas de calidad para escuelas pueden definirse como la estructura organizativa, las responsabilidades, los procedimientos, los procesos y los recursos para mejorar la gestión de la calidad. Siguiendo a Bradley (1993:205) deben presentar las siguientes características:

- Mantener una visión clara y compartida de qué deben aprender los estudiantes.
- Poner en funcionamiento estrategias de aprendizaje cooperativo en todos los niveles.
- Tener un sentido para trasladar la visión hacia la misión apoyándola a través de un plan de desarrollo estratégico para la escuela.
- Trabajar en equipo con padres, otras agencias de la comunidad, escuelas e instituciones.
- Poseer una visión para el desarrollo construida por todos los representantes de la comunidad escolar (entre la familia, el claustro y el equipo directivo). > Disponer de documentos de trabajo que desarrollen un plan de acción que ayude a ejecutar el proceso de mejora de las escuelas.
- Promover la animación y el apoyo a la innovación.
- Identificar las habilidades y el conocimiento personales requeridos por el equipo para llevar a cabo el programa de desarrollo de la escuela y proporcionar al claustro oportunidades para implicarse en el proceso de desarrollo profesional,
- Disponer de planes de formación permanente continua para todo el personal.
- Enfatizar las habilidades de pensamiento y de resolución de problemas transversales en todo el curriculum.
- Ver a los estudiantes como aprendices activos que se esfuerzan por conseguir el aprendizaje.
- Comprender el papel del maestro como entrenador o facilitador,
- Ofrecer un apoyo total a los estudiantes y los padres. > Conseguir que los padres se vean como partícipes de la educación de los niños.
- Realizar modificaciones en el sistema curricular. > Desarrollar relaciones a largo plazo entre los padres, los estudiantes y los maestros
- Disponer de estructuras y procesos para controlar la ejecución y la eficiencia de las estrategias de desarrollo de la escuela.
- Usar tecnología apropiada en la gestión y en la enseñanza
- Proporcionar un feedback interactivo que vaya desde el control hasta la mejora del proceso.
- Tener una revisión o una evaluación.
- Tener una revisión o evaluación anual del progreso que sirva para conocer las necesidades de desarrollo futuro de la escuela.

- Usar procesos de control estadístico en la determinación de los planes de aprendizaje individual y evaluaciones.

Este mismo autor propone una serie de cuestiones (que contienen un orden de consideración) que debe preguntarse todo el mundo para llevar a cabo la transformación: ¿Acepta la dirección de la escuela el nuevo paradigma del TQM? ¿Es aceptado el TQM como filosofía de gestión para el Consejo Escolar y el Claustro? ¿Se proporciona la formación inicial y permanente necesaria para ejecutar el cambio de conocimiento y de actitudes que implica el TQM? ¿Ha sido reorganizada la escuela para crear los recursos y normas para el TQM? ¿Se han recogido y presentado los datos básicos que serán usados para medir la mejora continua? ¿Tiene la escuela un plan para la acción? Sólo interrogándonos constantemente sobre la consecución de estos logros estaremos tendiendo hacia la Calidad Total.

Ámbitos de la Calidad Total en la escuela

La aplicación de la filosofía de la Calidad Total a nivel de centros educativos puede hacerse básicamente desde dos perspectivas muy diferenciadas: desde el ámbito de la gestión del centro o desde el ámbito académico. A pesar de que mayoritariamente se adopta el primero (sobre todo en instituciones de educación superior, donde el trabajo administrativo adquiere una gran importancia), desde aquí queremos resaltar la posibilidad de trasladar dicha filosofía al aula, a las actividades de enseñanza-aprendizaje, el trabajo del profesorado,... en lugar de centrarse exclusivamente en los componentes de la burocracia escolar.

• A nivel administrativo

Bradley propone (1993:99) para pasar de la gestión tradicional de la escuela a la gestión de calidad total hacer las siguientes transformaciones:

1. *Del control dirigido por la organización al control dirigido por los clientes.*
2. *De los estándares fijos a la mejora continua.*
3. *De la calidad educativa definida por objetivos y finalidades a la calidad educativa definida por el cliente.*
4. *De la comparación nacional a la comparación internacional.*
5. *Del proceso de trabajo «paso a paso» a un proceso de trabajo holístico.*

6. *Del control / monopolio geográfico sobre los clientes a la satisfacción del cliente basada en la elección de los padres.*
7. *Del énfasis sobre la valoración personal a los planes de desarrollo personal para todos los administradores y maestros.*
8. *Del flujo de trabajo vertical al proceso de trabajo horizontal.*
9. *De dar información al público recoger información del público.*
10. *De la valoración separada del currículum, del desarrollo del equipo y de la administración a un sistema de valoración integral.*
11. *De los sistemas de proceso individuales a los sistemas de proceso en equipo y de la administración a un sistema de valoración integral.*
12. *Del control jerárquico al compromiso total. ;*
13. *Del aislamiento a la colaboración en la enseñanza.*
14. *De la gestión lineal a la cíclica.*
15. *Del control de la calidad mediante inspección externa al diseño de la calidad y a la auto inspección.*
16. *De las expectativas organizativas a las expectativas del cliente.*
17. *De la calidad educativa basada en las definiciones internas a la calidad educativa basada en la satisfacción del cliente.*
18. *De la resolución de problemas a la mejora continua.*
19. *Del control y el mandato al compromiso y al trabajo en equipo.*
20. *De las relaciones públicas a la inspección pública.*
21. *Del énfasis en los recursos adicionales al énfasis sobre la redistribución de recursos.*
22. *Del pensamiento expansionista al pensamiento «permisivo».*
23. *De la delegación a la iniciativa.*
24. *Del apoyo al personal a los sistemas de auto-apoyo (menos supervisores y más profesores).*
25. *De la inspección supervisora a la auto inspección.*
26. *De los juicios especiales acerca de las percepciones públicas a la aceptación de las percepciones públicas como realidad que debe ser dirigida por la comunidad educativa.*
27. *Del rendimiento de cuentas que supone la mínima cobertura de ciertos standards a través de usar tests de «proficiency» para la graduación al rendimiento de cuentas como medida de la mejora continua y*

mediante datos surgidos de estudios longitudinales (más de 1 año).

28. De la renovación organizativa a través de reclutamiento de nuevo personal a la renovación mediante «retención» y formación (recompensar a los profesores y administradores por permanecer en el sistema escolar).

29. De la «función natural» de los maestros de enseñar únicamente a la función de i trabajo de los maestros que incluye cualquier elemento que afecta a la calidad escolar: curriculum, instrucción y desarrollo del equipo.

30. Del conocimiento surgido del trabajo individual como algo suficiente, al conocimiento organizativo como algo necesario (los maestros deben saber lo que otros maestros hacen para poder preguntar y responder a las cuestiones de calidad interna, «¿Cómo puedo ayudarte a hacer tu trabajo mejor?», que es el mismo principio que podrían utilizar los administradores).

31. Del liderazgo que pide calidad educativa al liderazgo que facilita modelos del calidad.

Instaurar procesos de calidad a nivel administrativo puede llevarnos a generar, como está sucediendo, normas y sistemas de acreditaciones que, a nuestro juicio, pueden no informar de la verdadera calidad del centro, sino utilizarse para llevar acabo estrategias de marketing y publicidad. En España contamos con la certificación de centros de formación Cedeo/Dirfo, que ya ha extendido el certificado de calidad a 26 centros o con la acreditación según la norma ISO 9001 de 6 escuelas de la Institución Educativa SEK.

- **A nivel académico**

Según los partidarios del TQM a nivel docente, se puede establecer una analogía con el sistema industrial comparando trabajadores y directivos con estudiantes y profesores. En las escuelas los estudiantes son los trabajadores y los productos.

Los profesores y administradores son los «manager», por tanto:

1. Los estudiantes son los trabajadores y los productos. La diferencia entre el éxito y el fracaso de la escuela depende la calidad de su trabajo,
2. Los profesores son los directivos del primer nivel. Por eso el profesor será el líder de la clase, enfatizando la calidad a través de

una dirección no coercitiva, entendiendo a los estudiantes las ganas de aprender y enseñarse a sí mismos.

3. Los administradores son los directivos de nivel medio y alto. La productividad de cualquier escuela depende de las habilidades de quien dirige directamente a los trabajadores, en este caso, a los maestros. Su éxito depende de cómo funcione de bien la administración alrededor de ellos. Por este motivo, cualquier intento de mejorar la calidad educativa está centrado en los esfuerzos de mejora organizativa.
4. El equipo directivo es responsable ante los clientes y el Consejo Escolar.

Para poder aplicar a los procesos académicos esta filosofía de trabajo, se requieren previamente unas condiciones. A continuación transcribimos la propuesta de cambio que realizan English y Hill (1994:31,32:101), que traducimos íntegramente:

Filosofía:

- De un universo de certezas a uno de incertidumbres.
- De un universo de leyes a uno de patrones temporales cambiantes con la nueva información a través del tiempo.
- De la verdad como algo eterno a la verdad como algo contextual.
- De ser un lugar centrado en los profesores a ser un lugar centrado en el aprendizaje.
- Del aprendizaje como algo inducido al aprendizaje como algo natural,
- Del aprendizaje como experiencia monocultural al aprendizaje como fenómeno multicultural,
- Del aprendizaje confinado al curriculum aprobado o acreditado al aprendizaje liberal y crítico respecto al curriculum.
- De la educación destinada a reproducir los roles de la sociedad a la educación como palanca para el cambio social.

Psicología:

- Del aprendizaje pasivo al aprendizaje activo.
- De una definición de aprendizaje «acreditado» a muchas definiciones bajo la idea de inteligencias múltiples.
- Del aprendizaje centrado en comportamientos al aprendizaje moral, espiritual y humanístico, centrado en el desarrollo interior de la persona en su conjunto.
- Del aprendizaje como algo en su mayor parte didáctico al aprendizaje al aprendizaje inductivo. Del aprendizaje confinado en gran parte al curriculum y delimitado por él al aprendizaje que define el curriculum.
- -De usar la competitividad como motivación a la motivación basada en la auto comprensión, la capacidad y la cooperación.

Pedagogía:

- La enseñanza pasa del «explicar» al «aconsejar» y tutorizar.
- El control de la enseñanza pasa de la institución a cada grupo de trabajo.

- Las estrategias en el aula pasan de crear masas homogéneas a crear gran diversidad
- mediante el reconocimiento de las diferencias.
- De las técnicas de instrucción de la clase en su conjunto al trabajo en pequeño grupo y a la individualización.
- De los proyectos dentro del método a los proyectos como métodos.
- De la «disciplina» impuesta a la «disciplina inherente» a un buen aprendizaje.

Psicometría:

- De los tests estandarizados a la evaluación auténtica.
- Del etiquetaje y la clasificación a la diagnosis y la ayuda.
- De las ideas preconcebidas sobre fracaso al aprendizaje de todos los niños (de la curva normal a la curva J).
- De la normatividad y la «normalidad» a las normas múltiples.
- Del elitismo cultural (o alfabetización cultural) al pluralismo cultural como «normal».
- - De examinar a los niños bajo un patrón monocultural y con hechos que sesgan en i función del género a múltiples formas de evaluación que resultan multiculturales y j libres en referencias al género.
- De la creencia en la superioridad genética apoyada por los «objetivos científicos» a \ la democracia cultural, que reconoce la ciencia como una clase de narrativa no siempre objetiva.
- De la evaluación centrada en estadísticas, símbolos (números o letras) y gráficos comparativos a la evaluación centrada en las presentaciones en clase, la creatividad y feed-back cualitativo. Hay que superar la evaluación basadas en los exámenes y tests cerrados.

Curriculum:

- De la «ingeniería» curricular al curriculum como valores y cuestiones sin límites fijos; curriculum como política.
- Del curriculum unidireccional al curriculum definido mediante el respeto a la diferencia.
- Del curriculum centrado en el control al curriculum centrado en el desarrollo personal.
- Del curriculum como el contenido «correcto» (que señala las necesidades sociales) al curriculum entendido primero como proceso y segundo como contenido.
- Del curriculum como objetivo impuesto al alumno, a la educación y los objetivos del alumno como lo más significativo.
- Del curriculum como resultados en los que los comportamientos se hallan separados de la experiencia, al curriculum como experiencia que no puede ser aislada de los comportamientos, sino que a de ser definida por ellos.

Los pilares que sustentan la filosofía de la Calidad Total en la escuela

A continuación desgranamos las bases del TQM en los pilares que hemos considerado esenciales, sea a nivel de requisitos que han de cumplir las organizaciones educativas que decidan implantar sistemas de Calidad Total, a nivel de objetivos que pretende, a nivel de características del proceso que desarrolla o a nivel de ideas rectoras en las que han de creer firmemente. Supone un esfuerzo necesario de síntesis englobar las aportaciones de muchos autores que actualmente publican sobre este tema -entre ellos T.H. Berry (1992:38), Bradley

(1993:28), Ugalde (1995:41), Tovar et al. (1994), Williams y Watson (1995)- en estos epígrafes que son, a nuestro juicio, los pilares principales de la Calidad Total:

- **Considerar que él «cliente» es primero**

Hay que suscribir la idea de que el usuario o cliente es lo primero y dirigirse a él buscando su máxima satisfacción a cada momento. Gento (1995:14) nos recuerda que la Calidad Total implica no sólo la idoneidad del producto, sino su percepción positiva por parte del consumidor. Por tanto, también en el ámbito educativo el cliente debe ser lo primero. Pero, ¿quién es ahora el cliente? Encontramos el problema añadido de la existencia de una multiplicidad de clientes, probablemente con necesidades e intereses diferentes. Desde esta perspectiva Schmelkes (1992:18) comenta que los beneficiarios de la escuela pueden ser: el alumno de hoy; ese mismo alumno mañana; los padres de familia; la escuela que lo recibe como egresado; la persona u organización que le da empleo; la comunidad en la que vive y/o la sociedad en la que se desarrollará social, cultural, económica y políticamente. Quizá la opinión mayoritaria sea considerar al alumno como el principal cliente, pero también se consideran clientes secundarios los padres, las familias, los miembros de la comunidad, que también tienen legítimos derechos para esperar el progreso de las competencias, caracteres y capacidades de los alumnos para llegar a ser ciudadanos responsables y solidarios, no como ganancias directas e inmediatas sino como beneficios a largo plazo de las siguientes generaciones.

- **Basar la gestión en la mejora continua, en ja constante evaluación de los procesos.**

Profesores y estudiantes echan la culpa del fracaso al sistema (aparentemente de inmutables patrones de expectativas, estructuras de poder, valore,...). Es, pues, el sistema el que merece nuestra atención. Derming (1982) sugiere que el 85% de las cosas que funcionan erróneamente en cualquier organización son atribuibles directamente a los sistemas y a los procesos que se han establecido. Por ello hay que tender al Kaizen es una palabra japonesa que significa mejora continua y que nació en la empresa cuando una serie de trabajadores de cuello azul se reunieron en un círculo de calidad (QC) para reflexionar acerca de la eficiencia y de los folios que se cometían. Según Imai (1996) supone una mejora en la vida personal y social, así como en la vida de trabajo. Para English y Huí (1994:102) sirve para que cada alumno explote al máximo sus posibilidades en el lugar de aprendizaje.

Sin embargo, la optimización de cada una de las partes del proceso no implica la optimización del proceso. Por ello hay que basar la gestión, vía feed-back, en la constante evaluación de nuestros procesos. Para ello se puede contrastar el rendimiento de procesos similares dentro de la organización. El «Benchmarking» es una buena manera de valorar el desarrollo de los procesos. Y este «benchmarking» puede entenderse en TQE (Total Quality in Educación) como las innovaciones o alternativas susceptibles de ponerse en práctica para tratar determinados contenidos curriculares o para mejorar el funcionamiento de la escuela.

- **Comprometerse y participar, cooperando en lugar de compitiendo**

El TQM consiste en maximizar el potencial de cada uno, dedicándonos al continuo perfeccionamiento de nuestras propias habilidades y las de la gente con quien trabajamos y vivimos y aprovechamos la ventaja de cada uno. En educación somos particularmente propensos al aislamiento personal y departamental. Cosas como «Cuando la puerta de la clase se cierra, los niños son míos» es una noción estrecha de cómo sobrevivir en un mundo en el que el trabajo en grupo y la colaboración proporcionarían beneficios de calidad para el mayor número de personas.

En la clase, los equipos de profesor-estudiante pueden equivaler a trabajadores industriales cuyo producto conjunto es de desarrollo de las capacidades, intereses y caracteres de los alumnos. El estudiante es el «cliente» del profesor (buscando crecimiento y mejora). Y el profesor y la escuela son los proveedores de instrumentos de aprendizaje efectivo, de ambientes y de sistemas de estudio. Por otro lado, el estudiante es el trabajador cuyo producto es esencialmente su crecimiento y perfeccionamiento personal continuo.

Por ello ha de actuar como protagonista de su aprendizaje, interviniendo en la toma de decisiones en la medida de sus posibilidades (que vendrán determinadas por su grado madurativo). Por ello sería interesante tener en cuenta la opinión de los alumnos acerca de las materias y actividades que consideran de calidad y por qué, como han hecho, entre otros Sigsgaard (1993) y Glasser (1990). Según estos estudios muchos alumnos prefieren la gimnasia, la música y el teatro y pocos consideran que exista calidad en el resto de la clase. Por otra parte, casi todos admiten que, a pesar de que creen que son capaces de hacer trabajo de gran calidad en clase, no lo hacen ni piensan hacerlo. Por su parte, los alumnos de Educación Infantil señalan que lo que más les agrada es estar en el exterior del edificio y realizar actividades sin la presencia de adultos y lo que menos es que les ordenen que deben hacer y dónde y que les regañen. El TQ permite que los alumnos, hagan

un trabajo de calidad y que participen incluso en la planificación, puesta en marcha y evaluación del proceso de aprendizaje. Así, por ejemplo, En Maryland los estudiantes trabajan en círculos de calidad o «Support Team» («S-Team o Esteems», palabra que también indica confianza), donde discuten cómo su trabajo individual y colectivo puede ser mejorado. Así pues, los estudiantes pueden ser agrupados en equipos de aprendizaje cooperativos, preferentemente heterogéneos, pues de la diversidad surgirá una mayor riqueza de la que todos aprenderán.

Es necesario considerar que es mejor la cooperación que la competición, las competencias intrínsecas que las extrínsecas y la supervisión para ayudar a la gente que la evaluación para sancionarles.

«La calidad total implica un cambio de mentalidad (...), es una nueva forma de pensar y de adoptar modelos de comportamiento para desarrollar el trabajo propio, con la que se promueve la responsabilidad, el compromiso y la integración; se reconoce la capacidad de las personas para decidir lo más conveniente dentro de su área de trabajo; se acepta que el subordinado tenga poder de decisión; existe un trabajo en equipo hacia ¡a mejora continua,...»,

Tovar et al. (1994).

La cooperación parece que tenga que ser más fácil en la escuela, pero no siempre sucede así. Entre el profesorado puede reinar un clima de mayor o menor cooperación, pero, a menudo, éste nos se traduce en la impresión que transmitimos a los alumnos / as en el aula, en la que generamos actividades competitivas entre ellos.

English Hill (1994) recoge la aportación de Deming en la obra *The New Economics* (1993) y la analiza en profundidad, aplicándola a la educación. En dicha obra Deming se mostró excepcionalmente crítico sobre ciertas prácticas escolares como: poner notas (o letras) porque esto desanima al aprendizaje; establecer una clasificación (ranking) entre los individuos mediante significados artificiales (como la curva normal); premiar (con «estrellas doradas», práctica habitual en los Estados Unidos) el buen rendimiento o el trabajo acabado; establecer un ranking entre escuelas o entre profesores basado en el mérito o en otros criterios cualquier práctica o procedimiento por el cual la escuela produce ganadores y perdedores. Y es que, siguiendo a Deming (1993), debemos abandonar la idea de que la competición es necesaria en nuestra vida. En lugar de la competición necesitamos cooperación. La competición es negativa porque crea ganadores y perdedores y en lugar de esto hay que buscar el éxito del conjunto de la organización. En educación, el equipo de profesores, bajo la CT, es responsable de enseñar las materias; la educación personal y académica; aconsejar a los alumnos en aspectos académicos y personales; determinar los

horarios de sus clases; construir su pedagogía y curriculum sobre bases individualizadas; ensanchar sus intereses con actividades especiales durante y después de la escuela; desarrollar una relación de sinceridad con los padres e implicarlos en el aula; fortalecer las relaciones entre padres y niños; enseñar los valores de honestidad e integridad; enseñar auto-estima y aceptación de las diferencias de otros y trabajar en la mejora continua de todos los procesos. Para ello es imprescindible la cooperación.

- ***Ser conscientes que el papel del líder es básico***

Disponer de una dirección dinámica que inicie y dinamice el proceso a la vez que permite que éste surja desde abajo es un requisito indispensable de los procesos de Calidad Total. El liderazgo de la dirección (para impulsar y dar los recursos necesarios para desarrollar los procesos de calidad) así como su cambio de rol (de autoridad que dicta normas a colaborador que escucha a los colegas) son, desde luego, elementos indispensables.

Williams y Watson (1995) consideran, en esta línea, que es necesario un liderazgo eficaz en el sentido de compromiso de la dirección y de pleno apoyo de ésta a los profesores para que participen en la toma de decisiones. Pero sucede que en los centros educativos no existe necesariamente tal líder y, además, si existe, éste no tiene por que corresponder con la persona que haga en ese momento de director /a del centro. Quizá a pesar de todo, en la escuela estemos más cerca de lograr esta dinámica en tanto que el director es un compañero más que representa al resto y que actúa a partir de las directrices acordadas por todos ellos.

Sin un acuerdo o coordinación visible y sin dedicación constante a hacer de los principios y prácticas del TQM parte de la cultura profunda de la organización, los esfuerzos están condenados a fracasar. Los líderes deben, de acuerdo con el primero de los 14 puntos de Deming, «crear constancia del propósito de mejora de producto y de servicio». En los negocios esto significa que los directivos de la compañía deben establecer el contexto en el cual la compañía permanece en los negocios y proporciona trabajos a través de la investigación, la innovación y la continua mejora de productos y servicios.

En educación los líderes escolares deben centrarse en establecer el contexto en el cual los estudiantes pueden desarrollar mejor su potencial a través del continuo perfeccionamiento del trabajo conjunto de estudiantes y profesores. Los líderes escolares que crean ambientes escolares de TQ saben que mejorar las puntuaciones y valorar los símbolos es menos importante que el progreso inherente a los procesos

de aprendizaje de los estudiantes y también de los profesores y administradores.

El director se preocupa por eliminar las barreras que privan al trabajador (al docente) de su mayor derecho: el derecho a estar orgulloso de su trabajo.

Deming, W., Ed. (1989)

Quizá el papel del director escolar sea el más difícil de desempeñar desde la perspectiva de CT en el contexto español. La CT recalca la importancia de la implicación del director en el cambio, de su iniciativa para promover la implantación de la nueva filosofía. Esto resulta un tanto complicado en la escuela y, sobre todo, en la escuela española, puesto que el director escolar es un docente sin ningún tipo de formación para cargos directivos y de gestión (aunque actualmente ya existen los cursos para la acreditación) y cuya autoridad es, a menudo, más que dudosa, sobre todo si se tiene en cuenta que está en la difícil posición de «intermediario» entre la Administración y sus compañeros y que, tras 4 años de mandato, volverá a ser un trabajador igual que los demás. Estudios como el de Gairín (1995) muestran las dificultades con que se encuentran. Quizá por ello, un director ha de ser un compañero que trabaje con el resto de miembros del centro, aprendiendo conjuntamente e intentando mejorar constantemente. Además, Schmelkes (1992:78) señala que un director ha de preocuparse por investigar. Para mejorar la calidad hemos de conocer el entorno y saber cómo estamos logrando nuestros objetivos hacia fuera: qué niveles de aprendizaje estamos logrando, así como los niveles de satisfacción de los usuarios... Para ello hay que investigar, pero esto no ha de ser algo complejo: Una prueba sencilla a los alumnos, una entrevista a fondo del director con cada docente, un conjunto de visitas a los padres de familia, una entrevista con el director de la secundaria a la que llegan nuestros egresados, un análisis más detallado de los datos que entregamos a las autoridades escolares pueden bastarnos.

- **Convertirse en una organización inteligente, que aprende**

Según Municio (1995) una organización inteligente centra el núcleo fundamental (core) de su misión en potenciar la cadena de valor que transforma y maximiza las entradas iniciales al sistema. La organización que aprende de su propia experiencia es ágil y eficaz y acumula conocimientos día a día para potenciar la transformación de los individuos. Del mismo modo que otro tipo de instituciones y quizá aún más por tratarse de la formación de seres humanos, una

organización educativa debe de aprender de sus errores y progresar paulatinamente para ofrecer lo mejor dentro de sus posibilidades.

Por ello hay que cambiar la filosofía de gestión, hay que seguir la regla 85/15, que se refiere a que los trabajadores no pueden controlar más del 15% de los problemas, ya que el 85% aproximadamente se deben a los sistemas de gestión y dirección. Es decir, hay que concientizarse de la dimensión global de los problemas. Para ello hay que implantar el «Kaizen» a través de los círculos de calidad y de la cooperación entre todos los miembros de la organización. Este tipo de prácticas, como señala Peter Senge (1990), son más capaces de sobrevivir y prosperar en «learning organizations», donde la gente, los procesos y los sistemas están dedicados al aprendizaje y al perfeccionamiento continuo. Si las escuelas quieren ser verdaderas «learning organizations» tienen que ser provistas de los recursos necesarios - especialmente tiempo y dinero- para la formación de los círculos de calidad, para la investigación y para la comunicación con la comunidad, los padres, los colegios,... Las escuelas deben repensar las prácticas que reproducen y en vez de centrarse, de manera estrecha, en las limitaciones de los estudiantes., hacerlo en sus fuerzas innatas, animar a los educadores a reconocer la existencia de múltiples inteligencias y de un alto potencial dentro de cada estudiante y a ayudar a los estudiantes a aumentar sus inteligencias diariamente.

Deming sugiere abolir las calificaciones (en EE.UU., grados A, B, C, D) en la escuela porque hacen que los alumnos pongan énfasis en las notas y no en el aprendizaje. La verdadera dedicación a la continua mejora de los estudiantes requiere que los educadores reexaminen las prácticas curriculares de calificación y valoración. La curva normal, hasta ahora considerada el ideal de valoración en muchas escuelas, resulta destructiva de los ambientes de aprendizaje y del espíritu de mejora mutua y tienen el efecto innecesario y contraproducente de basar el éxito del estudiante en la competencia. No se tarda mucho en que los niños averigüen en qué tramo de la curva normal «se encuentran englobados» y con ello la auto-imagen estrictamente académica empieza a ser entrelazada con sus auto-profecías (notar la importancia del etiquetaje y de las expectativas que se cumplen). Los educadores deben examinar el conjunto de efectos que la valoración externamente impuesta tiene sobre las capacidades de los alumnos de crecer; de aprender y de evaluar la calidad de su propio trabajo (tan bueno como el de los otros).

- **Rasar la toma de decisiones en datos objetivos**

El TQM trata de una gestión basada en datos. La CT propone utilizar técnicas de análisis de datos que faciliten la comprensión de la realidad y el establecimiento de mejoras. Para ello aconseja ayudarse de técnicas

e instrumentos tradicionalmente usados en economía para hacer las reuniones más operativas, agilizar la toma de decisiones y facilitar la evaluación, entre otras cosas. A menudo valoramos de forma intuitiva nuestras acciones y a partir de reflexionar sobre cómo hemos desarrollado un trabajo (una actividad académica, por ejemplo, como puede ser una unidad didáctica programada), ideamos estrategias de mejora, eliminando lo que no ha funcionado bien, reestructurando tareas, ampliando facetas en las que creemos que deberíamos profundizar,... En este sentido, tomamos decisiones en base a la experiencia. Pero, desde la Calidad Total, ello no basta, sino que debemos ayudarnos de instrumentos que nos permitan recoger y sistematizar las informaciones para que la toma de decisiones no sea fruto de impresiones subjetivas, sino que pueda apoyarse en argumentos explícitos.

- **Centrarse en pequeños cambios**

Debemos ser conscientes de que hay que centrarse en cambios locales y a pequeña escala. No podemos pretender cambiar radicalmente toda la organización, sino que hay que iniciar el trabajo de Calidad Total por aspectos muy concretos y, a ser posible, no de gran envergadura. Fijamos en un elemento, diseñar una alternativa a su funcionamiento, experimentarla, valorarla y, si es necesario, implantarla definitivamente o ensayar otras posibilidades para mejorar son procesos que realizados de forma continuada, aunque sea centrados en cosas que puedan parecer nimias, nos llevan hacia la calidad. Tender a una mejora continua significa innovar constantemente. Ello no implica necesariamente acometer grandes proyectos, sino reflexionar sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre los procesos organizativos del centro y pensar cómo mejorarlos.

- **Establecer un sistema de recompensas que premie el esfuerzo**

Se hace necesario establecer un sistema de recompensas, no necesariamente económicas, para premiar el trabajo de calidad. Por recompensas entendemos el reconocimiento del trabajo bien hecho, o al menos, del esfuerzo tendente a la superación personal e institucional. Ese reconocimiento puede pasar por la expresión pública de la satisfacción creada en torno al trabajo generado, por la promoción profesional (no sólo entendida verticalmente) e incluso por el refuerzo económico a ciertas iniciativas.

Hay que promover la calidad como característica personal y reconocer el esfuerzo que hagan los miembros para lograrla. Sin embargo, en la escuela ello no supone, en ningún caso, instaurar un sistema de recompensas académicas basadas en las calificaciones. En este sentido, English y Hill (1994:75) alertan acerca de que las

agrupaciones de alumnos por la edad son artificiales en tanto que son una práctica basada en una falsa noción de homogeneidad usada para los propósitos de la organización más que para los propósitos de promover el aprendizaje. Todas las formas de recompensas, de cartas de calificaciones,... que conducen a una sobre justificación para el aprendizaje y todas las formas de agrupaciones que supongan una estigmatización basada en la habilidad del grupo deben ser abolidas. Debe acabarse también con un curriculum basado en un conocimiento elitista que aliena a los niños del ambiente educativo de la escuela y les aparta del placer de aprender. La enseñanza basada en falsas nociones de éxito, puntuar siguiendo la curva normal, haciendo evaluaciones artificiales y, en general, evaluar con el propósito de estigmatizar, etiquetar, separar, castigar y degradar bajo la base de ideas falsas de capacidades o deficiencias genéticas, mentales o físicas son prácticas incompatibles con el TQM en educación.

Deming (1993) asevera, y esto ya lo había contemplado Glasser (en su obra «Schools without failure» en 1969), que probablemente la práctica escolar que produce mayor fracaso estudiantil es la puntuación (poner notas). Los exámenes crean ganadores y perdedores y generan escasez de «top grades» (altas calificaciones). Ello no significa que no haya buenos alumnos, sino que no consiguen explotar todas sus posibilidades. Dewey (1964) señaló que los exámenes sólo debían servir para comprobar la adaptación del niño a la vida social y revelar el lugar en el que estaba para determinar cuánta ayuda (y de qué tipo) debía recibir. Valoración y crítica del TQE

Valorarían y Criticas Del TQE

- **Los beneficios**

Podríamos enumerar aquí los múltiples beneficios, tangibles e intangibles, de la Calidad Total, pero se ha ido ahondando en ellos a lo largo del capítulo y sólo deseamos en este apartado hacer referencia al aspecto central: la mejora de los procesos, que es la base de la Calidad Total.

La definición de calidad por la que se apuesta en este documento se sitúa también en esa perspectiva. Por ello consideramos que una de las grandes contribuciones o beneficios que puede comportar su aplicación a la educación es precisamente la de hacernos cuestionar la importancia de estos procesos más que del propio producto. A menudo nos obcecamos por los resultados y creemos que estamos en el buen camino, mientras que el proceso está totalmente equivocado.

RUEDA DE DEMING O RUEDA DE LA GESTIÓN
Fijación de un objetivo o plan

Mejorar ideas para trabajar en el próximo plan

PLAN
Plan

- Escucha atenta en clase.
- Buenos apuntes.
- Tiempo reservado.
- Comprobación con el maestro
- Obtener / dar apoyo: <<S Team>> o equipos de refuerzo o soporte.

Relación para corregir la distancia entre lo previsto

Ejecución propiamente dicha

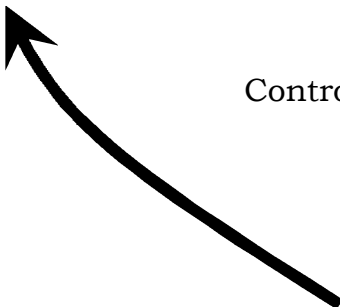
FUNCIONAMIENTO
Act.

REALIZACIÓN
Do

Trabajar con <<S-Team>>
Mejorar los procesos de aprendizaje de modo que la siguiente lección sea mas fructuosa o lograda.

Continuar con todos los puntos de mi plan.

Control, verificación , adecuación al plan.



ESTUDIO
Study Results

- ¿ como fue llevado a cabo mi plan?
- ¿ Puedo cambiar para mejorar mi proceso y mis resultados de aprendizaje?

Adaptado de: BONSTING, J.J.(1992), Schools of Quality: An Intruduction Lo Total Quality Manaement Education. Association for Supervision and Curriculum Development, pag. 60.

- **Los peligros de su aplicación en el campo educativo**

Del mismo modo que Gibbs (1995) considera que los modelos industriales que aseguran la calidad a través de un fuerte control dirigido y centralizado no resultan apropiados para las universidades, se puede constatar que realizar una traslación automática de la gestión de la calidad en la empresa a la escuela resultaría arriesgado y carente de significado pedagógico. De hecho, pese a las coincidencias entre las organizaciones empresariales y la Administración Pública, existen numerosas diferencias que hacen que debamos tomar la aplicación de la Calidad Total con precaución. Algunas de estas diferencias son las siguientes: a) las Administraciones Públicas se relacionan con la gente en su doble condición de ciudadanos y de clientes: «ciudadano» hace referencia a los valores colectivos (participación, justicia, igualdad, representación) mientras que «cliente» tiene una connotación más cercana a los valores individuales (satisfacción de las aspiraciones personales); b) el servicio público no es en muchas ocasiones voluntario y en torno suyo se generan demandas contradictorias y c) el servicio público no se presta en un sistema abierto de competencia y la consecución de un mayor número de clientes no tiene por qué constituir un factor de éxito.

Una vez alertados de este riesgo, queremos, en este apartado, dividir los obstáculos que, desde nuestra perspectiva, se pueden atribuir a la CT aplicada a la escuela en dos bloques:

En primer lugar, existen dificultades para implantar la Calidad Total de tipo más formal o que se refieren más a su proceso de aplicación. Estas son:

- No está claro quién es el cliente (padres, alumnos, comunidad,...). William y Watson (1995:12) recuerdan que los centros educativos suelen tener problemas en pensar en alumnos y padres como «clientes». El lenguaje puede ser una barrera; por ello hay que adaptar los términos.
- Puede que no exista un consenso entre los trabajadores y no tengan un objetivo común. Una de las principales dificultades es el individualismo. Los autores citados plantean hasta qué punto es posible planificar la totalidad de las operaciones de una escuela, especialmente en un contexto donde se valora en gran manera la autonomía profesional y el individualismo. Ello implica, si cabe, un mayor voluntarismo. Sin duda aparecerán dificultades, como en todo proceso de cambio. Se verá que la TQM no es la solución de todos los males y que se fundamenta en una visión y de un trabajo de equipo absolutamente compartidos.

- Puede que la dirección no se comprometa con los procesos de CT.
- Cualquier rediseño exige con frecuencia cambios profundos en la estructura, la tecnología o la estrategia (Manicio, 1995).
- Se requiere la adaptación de las personas a los nuevos procesos y tareas. > Es un proceso a largo plazo, no es un programa aplicable durante un año, sino que exige una transformación total, un cambio de mentalidad. En segundo lugar, más allá de las dificultades que puede conllevar su implantación, hay críticas de fondo o esenciales que queremos poner de manifiesto, como las siguientes:
- Puede deberse simplemente a una «campana de imagen». Bajo la difusión de que se asume un programa de calidad puede estarse compitiendo por una mayor matriculación. En este sentido hallamos la aportación de Laffitte:

«Debido a la perspectiva general de la que parte, centrada en las dinámicas creadas por la Economía de libre mercado, la gestión basada en la Calidad Total tiende a intentar integrar la competitividad, la supervivencia y el ahorro de recursos, aspectos que muchas veces, cuando se intentan aplicar dentro de las organizaciones educativas, pueden generar tensión por las contradicciones que pueden comportar dentro de las mismas».

- Puede obedecer a los intereses empresariales. Quizá debiéramos preguntarnos porqué suele darse en educación secundaria y porqué las empresas colaboran financieramente en este tipo de proyectos. Parece que tras el intento (idílico) de mejorar la calidad de la educación se halla el objetivo (a veces mercantilista) de obtener capital humano mejor y más acorde a las necesidades industriales de la zona.
- Implantarlo en el ámbito administrativo (en lugar de trasladarlo al académico) y que éste pase a «dominar» la propia actividad o esencia del centro educativo (los procesos de enseñanza-aprendizaje) guiándose por otro tipo de objetivos, como los económicos (Gerencialismo).
- Centrarse en conseguir «más logros; midiendo éstos a partir de los resultados académicos de los alumnos.
- Incapacidad para, tras el diagnóstico, resolver los problemas por no ser de su competencia. Muchas de las causas identificadas como debilidades por las organizaciones educativas están fuera del control de los propios centros: en la sociedad (localización de los centros, diferencias sociales de los alumnos, socialización a través de la televisión), en los recursos disponibles o en las propias funciones que se atribuyen al sistema educativo. Por ello la Calidad Total, que tan buenos resultados da en la empresa, en ocasiones se muestra impotente para ayudar a los centros educativos.

MODULO III

Eje Temático:

Calidad de la Enseñanza Media y propuestas del proceso de transformación educativa.

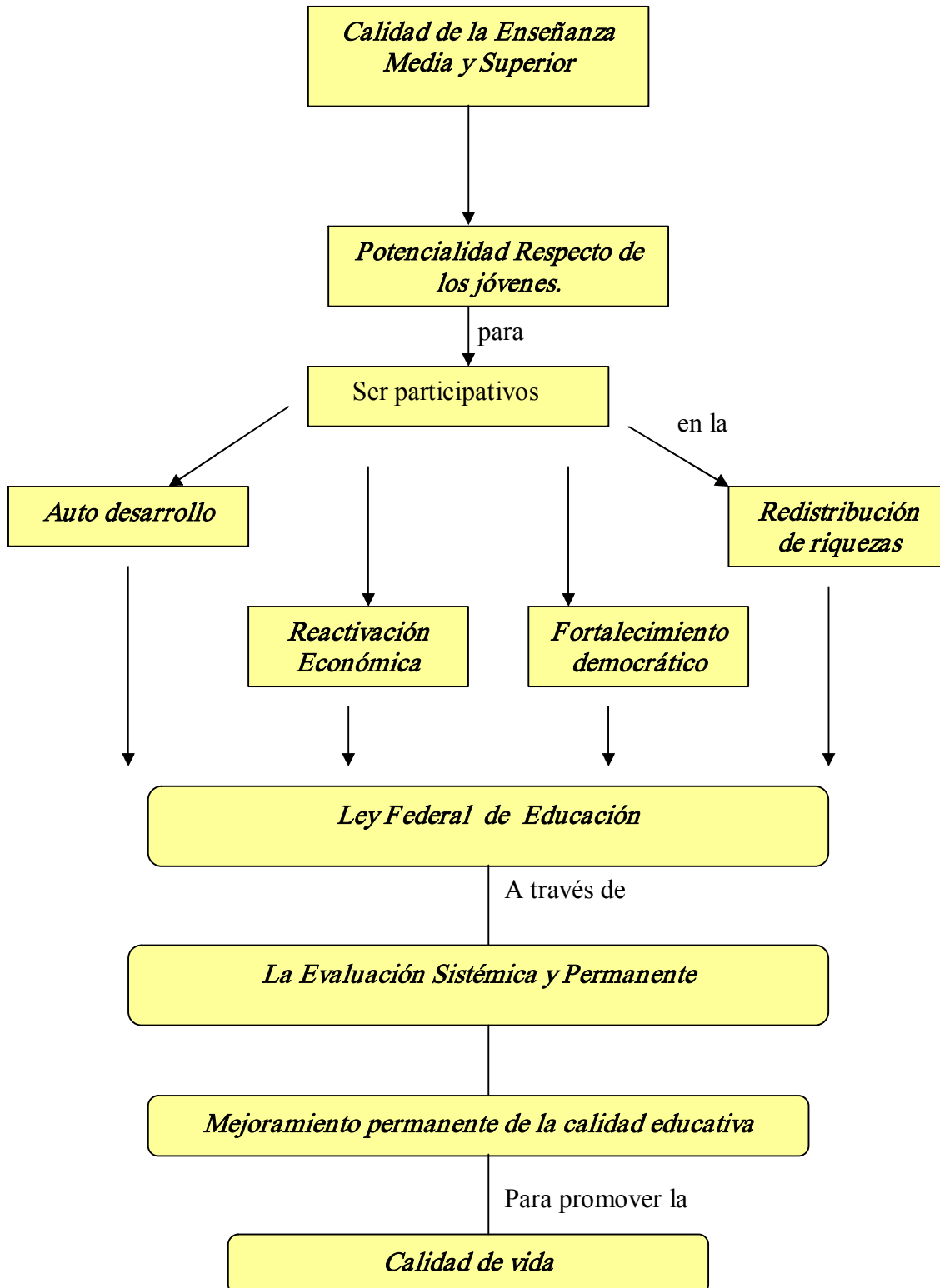
Objetivos Específicos:

- Caracterizar la crisis del Nivel Medio del Sistema Educativo Argentino en relación con la actual propuesta de reforma.
- Identificar los indicadores, de la calidad de la Enseñanza Media, en vinculación con los fundamentos epistemológicos, éticos y políticos.
- Analizar el marco legal que garantiza la operativización de la búsqueda de la "calidad de educación" para integrar el paradigma de transformación productiva con la búsqueda de la equidad social.
- Promover una actitud reflexiva y crítica que permita una constante auto evaluación como aporte significativo a la mejora de la calidad de la Enseñanza Media.

Propuesta Temática:

- Calidad de la Enseñanza Media: crisis del nivel medio como una crisis de calidad. La determinación de la calidad del Nivel Medio de la Educación Argentina.
- Transformaciones para la calidad de la Educación: planteos que se generan del análisis de la Ley Federal de Educación.
- Estrategias de transformación para la calidad de la Enseñanza Media: Operativos Nacionales de Evaluación de Calidad: perspectiva teórica y su repercusión en la práctica.

Mapa conceptual



Calidad de la Enseñanza Media y Superior

Las connotaciones del termino "calidad de la educación", analizadas en el Modulo I con respecto a las diferentes significaciones e interpretaciones asignadas así como la necesidad de precisar la exigencia de resignificarlo en función de la particularidad de contextos y situaciones, constituirán el marco de referencia para abordar el tema de la calidad de la Enseñanza Media y Superior en nuestro país.

Desde una perspectiva histórica, el planteo sobre el significado de lo que se valora cualitativamente alto o bajo cambia según los contextos históricos y los intereses sociales que se consideren.

"Existen pocas investigaciones sistemáticas que permitan dar cuenta de la eficiencia y calidad del sistema educativo argentino. El análisis del rendimiento cuantitativo del sistema exige el estudio de una importante serie de cohortes reales de estudiantes a lo largo de sus carreras educativas. La falta de continuidad en las políticas de investigación y la subestimación durante algunos periodos históricos del aporte de la información para la implementación de acciones educativas, impiden contar con datos confiables. Recién en la última década se ha comenzado a trabajar en esta dirección."

Daniel Filmus _ Estado Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Editorial Troquel _ 1995.

A pesar de estas limitaciones, los investigadores en educación y la opinión publica en general diagnostican que el nivel medio esta en crisis y en general la crisis abarca al Sistema en su totalidad.

Sin embargo, es evidente que existe una creciente demanda de la población (Llomavatte, S, 1987) evidenciada por el incremento de la matricula en la ultima década, pese a lo cual la mitad de los jóvenes de 13 a 18 años (46.3%) continua fuera del Colegio Secundario. El aumento de la escolaridad también impactó en la disminución de las tasas de analfabetismo, aunque aun no, en los indicadores. Esta creciente demanda de la población por la Enseñanza Media sería un indicador de que, pese a las dificultades que afronta, este nivel funciona, sin embargo son cada vez mas los argumentos sobre una mala calidad del funcionamiento a partir de los efectos que se manifiestan en la sociedad.

G. Braslavky y Tiramonti en Conducción Educativa y Calidad de la Enseñanza Media afirman al respecto que: es cierto también que el funcionamiento del nivel medio del sistema educativo encierra una potencialidad respecto de las jóvenes generaciones y que es posible que esa potencialidad sea responsable de la renovada aceleración de su

expansión a partir de 1984. La potencialidad del nivel medio radicaría en poder poner al alcance de los jóvenes los saberes elaborados que necesitan para su auto desarrollo y para participar en la reactivación económica, el fortalecimiento democrático y la redistribución de la riqueza que sectores mayoritarios de la sociedad Argentina reconocen como deseables (Braslavky, C, 1989). La realización o no de esta potencialidad definiría la calidad de la educación media. Si la misma se realizase podría hablarse de una educación media de calidad. Si no se realizase la educación media sería de baja calidad.

Considerando estos indicadores diríamos que la calidad de la educación media no parece ser la adecuada para responder a los nuevos desafíos que enfrentan el país y sus habitantes, pues es de dominio publico nuestros jóvenes poseen escasos conocimientos socialmente significativos, algunas veces articulados en estructuras, la mayoría de las veces constituyen datos aislados no comprendidos como elementos de proceso en desarrollo, déficit en el manejo de lenguajes y de competencias lógicas - matemáticas.

En síntesis a pesar del aumento en cantidad de la demanda de enseñanza media, existe una opinión generalizada acerca de que el servicio que ofrece no es pertinente al contexto actual.

Detengámonos en este punto, para qué, como participe de la problemática de la calidad educativa realice su propio diagnóstico de la situación de la Enseñanza Media desde su realidad docente.

Ahora bien, sería asimismo importante identificar las causas de la baja calidad a fin de orientar las decisiones mas adecuadas para el mejoramiento del nivel.

Las causas podrían considerarse agrupadas en dos, en opinión de Braslavky y Tiramonti.

- a) las vinculadas a la practica pedagógicas y
- b) las vinculadas al Estado y a su definición de políticas y estrategias.

Para ampliar este tema, a continuación realice la lectura comprensiva de Braslavky y Tiramonti "Conducción Educativa y calidad de Enseñanza Media"

En el marco del grupo de causas de la baja calidad de la enseñanza media asociadas a las practicas pedagógicas se habría identificado a la mala formación de los docentes, el autoritarismo, la vigencia del tradicionalismo pedagógico (clases expositivas, pasar al frente a dar la lección, etc.) y algunos factores extra-áulicos directamente determinantes de lo que sucede en el aula: libros de textos en primer

lugar (véase entre otros, Ripott, L, 1989; Birgin, A., Kisilevsky, M. y Braslavsky, C., 1989).

Una de las causas de la baja calidad de la educación asociada a las políticas y estrategias del Estado sería el diseño y mantenimiento de planes y programas inapropiados.

Pero más allá de la mencionada cuestión de los planes y programas, la baja calidad de la enseñanza media estaría asociada a la existencia de políticas educativas para el nivel que la habrían desatendido. Las políticas y estrategias diseñadas en el periodo desarrollista habrían dado prioridad a la expansión del sistema, sin preocuparse demasiado por la calidad de la educación explícita o implícitamente. Las corrientes descriptas habrían esperado que la calidad de la educación sea desarrollada casi automáticamente, motivada por la propia expansión. Posteriormente las políticas y estrategias del periodo autoritario habrían tendido a promover el oscurantismo, provocando, ahora si intencionalmente, el vaciamiento de contenidos socialmente significativos de todos los niveles del sistema educativo. Finalmente la propuesta de subsidiarización educativa fortalecida a partir de 1958 y durante los gobiernos de facto de 1966-1973 y 1976-1983, habría desembocado en una suerte de proceso paralelo de enajenación de responsabilidades por parte del Estado de su responsabilidad respecto de la calidad de la educación (Braslavsky, C, 1988). En consecuencia se habría desarrollado una tendencia de mediano plazo consistente en dejar librada a los establecimientos la posibilidad o imposibilidad de que la enseñanza media fuera de calidad.

En el marco del grupo de causas de la baja calidad de la educación asociadas a las políticas y estrategias de los Estados se habría identificado también al mantenimiento de la estructura centralizada del nivel medio. En efecto, desde 1978 en adelante se habría producido en Argentina un proceso de transferencia de los establecimientos del nivel primario de la educación Argentina a las provincias. Como resultado de ese proceso la educación primaria quedó casi exclusivamente a cargo de los estados provinciales y establecimientos privados. La Nación retuvo en cambio a una proporción significativa del servicio educativo destinado a atender las necesidades de la enseñanza media.

El gobierno centralizado de estas instituciones difícilmente podría ofrecer una educación de calidad: 1) porque en un país tan amplio y variado como la Argentina esa calidad debería ser diferenciada para poder ser homogéneamente alta; y 2) porque debido a la gran distancia geográfica que generalmente media entre los organismos que toman las decisiones y los establecimientos, es imposible acompañar a las escuelas en la toma de decisiones frente a los problemas cotidianos que deben enfrentar para que la educación sea de calidad.

En términos generales puede decirse que la identificación de las causas de la baja calidad de la enseñanza media es parcelaria y magra.



Reflexione sobre las causas de la baja calidad expresadas por Braslavky -Tiramonti.

¿las identifica en el contexto de la institución en la que trabaja?

¿considera que podría agregar otras?



Elabore un informe con las conclusiones sobre la crisis del Nivel Medio como crisis de calidad". Los argumentos deben contener información de las lecturas comprensivas, el análisis de su propia realidad educativa y los aportes de otros módulos; finalmente exprese ¿Cuál sería su contribución en pro de la superación de la crisis del Nivel Medio?.

Por lo expresado, la expansión educativa fue acompañada por un creciente deterioro de la calidad del servicio.

Las acciones tendientes a extender el servicio, no contemplaron los aspectos derivados del proceso. Por lo tanto, se puso énfasis en lo cuantitativo, descuidando lo cualitativo.

Y esta circunstancia derivó en el 'Vaciamiento de conocimientos socialmente significativos (Tenti, E., 1993) la obsolescencia de los contenidos curriculares, la tendencia a la "fuga hacia adelante" de los saberes y credenciales que permiten una movilidad social ascendente (Passeron, Y C. 1972), la burocratización de los modelos de gestión, etc. son algunos de los factores que coadyuvan en el persistente descenso de la calidad del sistema.

Ante la determinación de las posibles causas del deterioro de la calidad educativa surgen proyectos de nuevos abordajes metodológicos que permitan mejorar el mismo proceso de investigación de las causas de la baja calidad de la Enseñanza Media.



Realice la lectura comprensiva del texto que se transcribe que pertenece a Braslavky - Tiramonti "Conducción Educativa y Calidad de la Enseñanza Media"

Hacia el diseño de nuevos abordajes metodológicos para la investigación de las causas no pedagógicas de la baja calidad del nivel medio del sistema educativo argentino.

La identificación de causas de la baja calidad del nivel medio se ha llevado a cabo en el marco de diagnósticos del sistema educativo argentino que reflejan la preeminencia de dos caminos para el abordaje de su funcionamiento y de su relación con la sociedad. Al primero de esos abordajes se lo puede denominar microinstitucional y al segundo macroinstitucional.

Los trabajos llevados a cabo de acuerdo al modo de abordaje microinstitucional están bastante difundidos en América Latina (véase la producción de la red de investigaciones cualitativas del CITO). Los mismos se centran en la permanencia de determinadas prácticas que desde el interior de cada institución y desde el proceso de enseñanza-aprendizaje conllevan la obtención de determinados resultados educativos. Cabe aclarar que en esta breve descripción de este tipo de diagnósticos el término "determinado" nos corresponde, ya que este tipo de diagnóstico prefiere reconstruir teóricamente la práctica cotidiana de las escuelas sin "determinaciones" apriorísticas y sin buscar asociaciones unívocas.

Los estudios realizados de acuerdo al modo de abordaje macroinstitucional se ubican en dos extremos; por un lado analizan las propuestas de política educativa en sí mismas y en su relación con el contexto social, político y económico de una época (véase entre otros Tedesco, J. C, 1970; Brasiavky, C., 1980; Bravo, HF., 1972; Tedesco, J.C., Brasiavky, C., y Carcioffi R., 1987). Por el otro, se analiza el resultado de esas políticas (véase por ejemplo Babini, AME. de, 1986, Paviglianitti, K, 1987). En algunos casos se articulan uno y otro tipo de abordaje macroinstitucional a través del análisis de comportamientos particulares al interior de las instituciones educativas (escuelas y colegios), con lo cual se establecen nexos entre los resultados más visibles de las políticas educativas (por ejemplo diseño de un determinado currículum) y los rasgos también más visibles de quienes son afectados por esas políticas (por ejemplo, rendimiento, aprendizaje, etc. - véase los textos del Programa Nacional de Enseñanza Media citado -). Este último tipo de análisis dentro del modo de abordaje macroinstitucional avanza en la articulación de diversos elementos del diagnóstico educativo, pero no agota las articulaciones posibles.

Si bien la combinación de los dos enfoques reseñados - el análisis de las políticas generales y de sus impactos, y del que se ocupa de las prácticas pedagógicas - permitiría realizar una articulación entre la formación de las políticas por parte de los eventos gobernantes y la concreción que hacen de ellas las instituciones educativas, deja en la oscuridad el análisis de una ancha franja de agentes que participan en

el proceso de concreción de las políticas públicas y cuyo comportamiento va desagregando y a la vez materializando las formulaciones políticas más generales. Para completar la secuencia del proceso a través del cual la formulación de una política general se concreta en determinados resultados educativos, es necesario un análisis de la dinámica intra burocrática a través de la cual se generan sucesivas tomas de posición o reformulaciones de esas políticas generales.

Por otra parte la dinámica intra burocrática es el resultado de acciones de agentes burocráticos concretos, con una determinada historia, con determinados saberes, con orientaciones valorativas y estilos de acción peculiares. Por eso el análisis de la dinámica interna de las burocracias solo puede hacerse a través del análisis de la historia, los saberes, las orientaciones valorativas y los estilos de acción de los agentes burocráticos concretos. Avanzar en el estudio de la dinámica interna de las burocracias educativas en torno a algunas cuestiones concretas puede ser una manera de avanzar en el estudio de la conformación y funcionamiento de la estructura institucional del Estado que la CEPAL, reclama como necesario.

Precisamente el análisis de la dinámica intraburocrática derivada de las acciones de los agentes burocráticos concretos será el tema del trabajo que se está introduciendo. La elección responde a la convicción de que esa dinámica es una de las causas hasta ahora desatendidas de la baja calidad de la enseñanza media. Responde también a la convicción de que las políticas educativas son, al menos parcialmente, el resultado de esas acciones y que por lo tanto el destino de las innovaciones también. Como correlato de este planteo, y en lo que se refiere a la calidad de la enseñanza media, puede proponerse entonces que para mejorar la calidad de la educación media es necesario diseñar estrategias vinculadas a los agentes burocráticos concretos y la dinámica intraburocrática.

Existen distintas técnicas que permiten acercarse a esos agentes burocráticos concretos. Cada una de esas técnicas tiene ventajas y desventajas respecto de las demás. En este caso se han elegido dos: 1) la entrevista semiestructurada y 2) la encuesta. Por razones de tiempo y de costo se descartaron la observación y las historias de vida. Se recurrió también al análisis de declaraciones, discursos, noticias publicadas en la prensa entre 1984 y 1989. La información obtenida a través de la aplicación de esos instrumentos permitió: a) caracterizar cada uno de los estratos burocráticos en relación a su historia personal, su historia profesional, su predisposición al cambio y su articulación con otros sectores de la sociedad; b) la función que los actores de la burocracia le asignan a la escuela media; c) el lugar que le otorgan a los conocimientos y a los contenidos en el desempeño del rol; d) las

interacciones entre los miembros de los diferentes estratos; y e) la percepción de su rol y de los roles del resto de los agentes educativos.



Al hablar de la. Burocracia educativa, se hace referencia a los: funcionarios del Ministerio de Educación y Justicia (estado superior), el cuerpo de supervisores e inspectores (estado intermedio) y los conductores directos de los establecimientos educativos, cuyas características personales,;y perfil profesional determinan el estilo de gestión que incide en el funcionamiento de las instituciones. A continuación evalúe la repercusión que la burocracia educativa tiene en la determinación de la calidad de la Enseñanza Media, a partir de su realidad.



Si requiere mayor información sobre el tema, durante las tutorías podrá solicitar la bibliografía que le permita profundizar la misma.

En los albores de un nuevo milenio la actual propuesta de transformación pretende brindar una educación de calidad en condiciones de equidad, para lograrlo, la Ley Federal de Educación plantea: el mejoramiento permanente de la calidad de educación y crea un sistema nacional de evaluación y mecanismos de control del rendimiento del sistema educativo.

El papel relevante que asume el tema de la calidad, torna insuficiente los indicadores tradicionalmente empleados para evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos: evolución de la matrícula, cobertura, repetición, deserción, desgranamiento, etc.

Dichos indicadores respondían al supuesto implícito de que dentro de la escuela se aprendía y dejaba librado al desarrollo de la institución la garantía del cumplimiento de la función, por lo tanto se precisó que mas años de escolaridad tenían como consecuencia ciudadanos mejor preparados y recursos humanos mas calificados y productivos.

Hoy, el tema de la cantidad no basta para determinar la calidad de la educación, es necesario considerar quienes aprenden en las escuelas, que aprenden y en que condiciones aprenden.

En este contexto un sistema de evaluación constituye una estrategia vital de la política educativa para mejorar la definición de la política educativa, planificación y la gestión del sistema educativo.

Por lo tanto, el "ejercicio" del derecho de aprender, comporta no solo el "acceso" a los distintos niveles del sistema, sino la calidad de los resultados.

En el artículo 3° de la Ley Federal, se garantiza el "acceso" pero el sujeto de la responsabilidad no es el abstracto "sistema educativo" sino el Estado Nacional, las provincias y la MCBA: se destaca no solo "lo que" se garantiza, sino también "quien" lo hace.

La Ley declara la igualdad de oportunidades (Art. 5°, 8°).



Realice la lectura del tema "Igualdad de Oportunidades y de Posibilidades" del libro "Ley Federal y transformación Educativa" de Roberto Albergucci que a continuación se transcribe:

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y DE POSIBILIDADES

Los "derechos, principios y criterios" que rigen la "política educativa" están fundamentados y explicados con solidez y coherencia:

Art. 5°

e) La libertad de enseñar y aprender.

f) La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.

g) La equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población,

h) La cobertura asistencia! y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo propuesto por la presente ley.

El sistema educativo asegurará a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna.

La igualdad de oportunidades sería una afirmación declaratoria si no fuera efectiva igualdad de posibilidades: obligatoriedad, gratuidad, asistencialidad..._ además de la accesibilidad, flexibilidad, movilidad, diversificación, articulación, reciclaje..._ la descentralización, desverticalización y desburocratización..._ que deben caracterizar al sistema son las maneras concretas de garantizarla.

En el s. XIX la gratuidad era correlato de la obligatoriedad: en la Ley 1420 (Art. 5) la obligatoriedad "supone" la gratuidad. Hoy en cambio, gratuidad y obligatoriedad están consideradas desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades y posibilidades. Y el deber pesa mas sobre la sociedad y el Estado, que tiene -desde el punto de vista del bien social- la "responsabilidad principal indelegable" (Art. 2), y de ahí la función de la asistencialidad (Art. 40); mas que sobre el individuo, que tiene el "derecho humano inalienable" de la educación, como decía el Art. del Proyectos de Diputados -afirmación que no es ajena al espíritu de la Ley, aunque no haya permanecido en el texto sancionado.

Los Art., 39-40 concretizan la afirmación de principios con el titulo GRATUIDAD y ASISTENCIALIDAD. Mientras el Proyecto del Senado en los Art. 15 y 16 limitaba esta posibilidad al nivel de Educación General Básica", la Ley la extiende a todos los niveles y regímenes especiales (Art. 39); se establecerá un sistema de becas en los niveles posteriores a la EGB obligatoria; en el sistema universitario el Estado nacional realizara el aporte financiero principal, aunque no se descartan otras fuentes complementarias de financiamiento, para el cumplimiento de la gratuidad y equidad (Art. 39). Se garantizara el cumplimiento para los que no ingresan al sistema, lo abandonan o repiten (Art., 40 a-); asistencialidad preventiva en la Educación Inicial (Art. 40 b-) y en la Educación Especial (Art. 40 c-).

El tema de gratuidad ha sido la manera de garantizar por parte del estado, en términos de financiamiento, la igualdad de oportunidades y de posibilidades en la educación de gestión oficial.

De la manera que la subvención con sentido social señala la responsabilidad del Estado en la garantía de la igualdad de oportunidades y de posibilidades con libertad de opciones educativas, en la iniciativa de gestión privada.

Podemos concluir en que la oferta educativa del sistema, tanto de la oficial como de la privada, pasa por atender la calidad considerando las diferencias producidas por el origen social de los educandos.



Reflexione sobre los aspectos del Sistema educativo que denotan que era necesario explicitar con solidez y coherencia la normativa referida a la Igualdad de Oportunidades y de Posibilidades.



Puntualice las condiciones sociales y familiares que obstaculizan el libre acceso al nivel secundario, en la provincia de Santiago del Estero.

La evaluación y el control de calidad constituyen un elemento fundamental para la garantía de igualdad de oportunidades y de posibilidades. En 1993, la Ley Federal de Educación establece un sistema nacional de evaluación de la calidad: se trataría de un sistema centralizado (Competencia de Nación) que respetaría a la vez la descentralización que se estaba llevando a cabo en 1992 a partir de la Ley de Transferencia. El sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación no es un sistema de promoción del alumno, sino un sistema de diagnóstico de necesidades. Tiene por objetivo el mejoramiento permanente de la calidad educativa.

Surge así, el SINEC (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa) entre cuyas principales tareas incluye:

- A. Evaluar la calidad de la enseñanza impartida por el sistema educativo nacional en todas las provincias, ciclos, niveles y regímenes;
- B. Evaluar el funcionamiento del sistema educativo nacional en todas las provincias, ciclos, niveles y modalidades;
- C. Evaluar la formulación de programas nacionales de mejoramiento de la calidad de la enseñanza;
- D. Establecer criterios para la medición de la calidad educativa;
- E. Implementar operativos de evaluación de calidad a fin de generar información sobre el rendimiento de los alumnos.

Algunas de las decisiones políticas y técnicas que debieron ponerse en práctica para satisfacer los requerimientos que exige la Ley Federal específicamente en sus Art. 48 y 49, se pusieron de manifiesto en los Operativos Nacionales de Evaluación de 1993, 1994, 1995 y 1996.



Reflexione sobre las connotaciones de los artículos 48 y 49 de la Ley Federal de Educación.



De la lectura crítica de la Ley Federal de Educación, exprese cuáles son los requerimientos de la Ley que se pusieron de manifiesto en los Operativos Nacionales de Evaluación.

¿Cómo ha sido el avance del Sistema Nacional de Evaluación de Calidad: SINEC?

El siguiente cuadro pone de manifiesto el avance:

Países	Tipo de experiencia evaluativa	Objetivos	Escala	Evalúa
Argentina	SINEC	*1993 Inicio del sistema Nacional de Evaluación, Monitoreo y seguimiento de la calidad del sistema Educativo Nacional. Operativos Nacionales de 1994,95,96 y 97 inclusive.	Muestral	Diferentes ciclos y niveles (3°, 6°, 7°, 2°, 5°). Competencias básicas en Lengua, Matemática y Ciencias.

Países	Tipo de experiencia evaluativa	Objetivos	Escala	Evalúa
Argentina	SINEC	*1997 Se incorpora una prueba de finalización del Nivel Secundario. * No tiene vinculación con la certificación del nivel ni con la habilitación para el ingreso a la Universidad.	Censal	5° y 6° año. (Según corresponda por definición curricular). Competencias y contenidos en Lengua y Matemática.

¿Qué otros países aplican evaluación en el nivel Secundario?

Brasil, Chile, México, Costa Rica, Francia, Alemania, EE.UU., Italia, Reino Unido e Irlanda.

¿Cómo se procede para organizar, ejecutar y evaluar el operativo?

- a) Se efectuarán reuniones regionales con docentes y especialistas de la provincia para concretar contenidos comunes a incluir en las pruebas.
- b) Revisión de Tablas de Especificaciones para incorporar los ajustes según los nuevos contenidos y competencias a evaluar.
- c) Construir consensos para la organización, el diseño de instrumentos y las tareas logísticas.
- d) La construcción de la viabilidad necesaria para poner en marcha el proyecto requirió del consenso de las Provincias con el Gobierno Federal en los siguientes aspectos:

En lo político:

Acuerdo a través del Consejo Federal de Cultura y Educación con:

- * Gobiernos provinciales.
- * Agentes del Sistema Educativo.
- * Académicos.
- * Otros ámbitos de la cultura, ciencia y técnica.

En lo normativo:

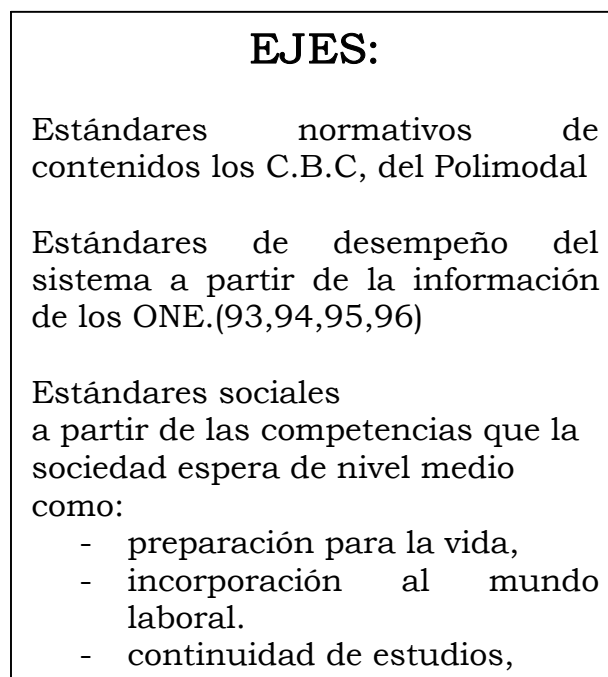
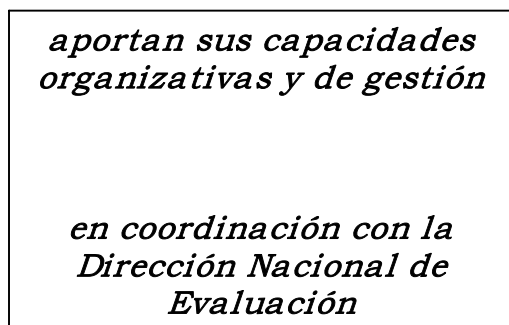
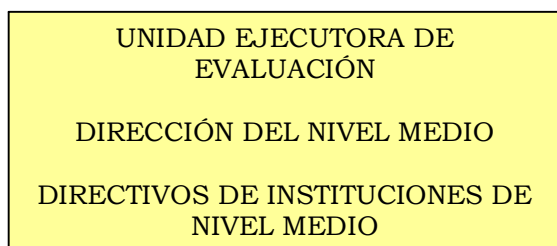
Estructuración normativa en coordinación con entes del Ministerio de Cultura y Educación.

- * Dirección Nacional de Investigación y Desarrollo.
- * Dirección Nacional de Evaluación.

Ámbito de Construcción de la Viabilidad

a)_ Orgánico Institucional

b)_ Técnico



¿Cómo se seleccionaron los contenidos y competencias?

La selección de los contenidos y competencias a evaluar es producto del trabajo conjunto de los equipos técnicos nacionales, provinciales y de Ciudad de Buenos Aires que se realizó a lo largo del año a través de encuentros periódicos regionales y nacionales. Las pruebas muestrales que se realizan desde 1993 aportan también experiencia válida para esta tarea.

Esta selección se ha realizado a partir de dos criterios respecto a los contenidos y competencias a evaluar:

- Que sean básicos en el nivel secundario.
- Que sean comunes en las escuelas de todo el país.

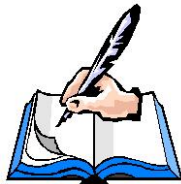
En síntesis el Primer Operativo Censal de Evaluación de Finalización del Nivel Secundario evaluó todas las secciones de 5° y 6° de escuelas secundarias de gestión estatal y privada. Intervinieron 24 jurisdicciones (23 provincias y el gobierno Autónomo de la Ciudad de Bs. As.).

Fueron evaluados 6.200 establecimientos y 12.143 secciones que cobijan a 316.525 alumnos evaluados.

Los resultados fueron procesados por la Dirección Nacional de Evaluación y forman parte del informe difundido por la dirección para identificar problemas y posibles causas que permitan generar estrategias específicas de intervención; actúa sobre las dificultades e intenta modificarlas.



Reflexione sobre la información que tiene sobre los Operativos Nacionales de Evaluación.



Refiérase brevemente sobre la actitud que asumió, frente a los Operativos, el informe puede girar entorno a los siguientes interrogantes:

- *¿Se considero el tema en reuniones de personal?*
- *¿Los directivos propusieron estrategias para informar a los integrantes de la comunidad educativa, sobre los objetivos y fines de los Operativos?*
- *¿Se mantuvo alejada/o, pues su colegio no fue seleccionado para la aplicación de la evaluación?*
- *Si su colegio fue seleccionado o bien su curso ¿que acciones efectuó en procura de conocer aspectos fundamentales de los Operativos?*
- *¿Conoce los resultados del operativo?*
- *¿ Trabajó para recuperar los problemas que puso de manifiesto el operativo ?*
- *Transcriba su impresión sobre el efecto de los Operativos, entre los integrantes de la comunidad educativa: autoridades, docentes, padres y alumnos.*

MODULO IV

Eje Temático: Evaluación de la Calidad y propuestas de mejoramiento frente a un nuevo milenio.

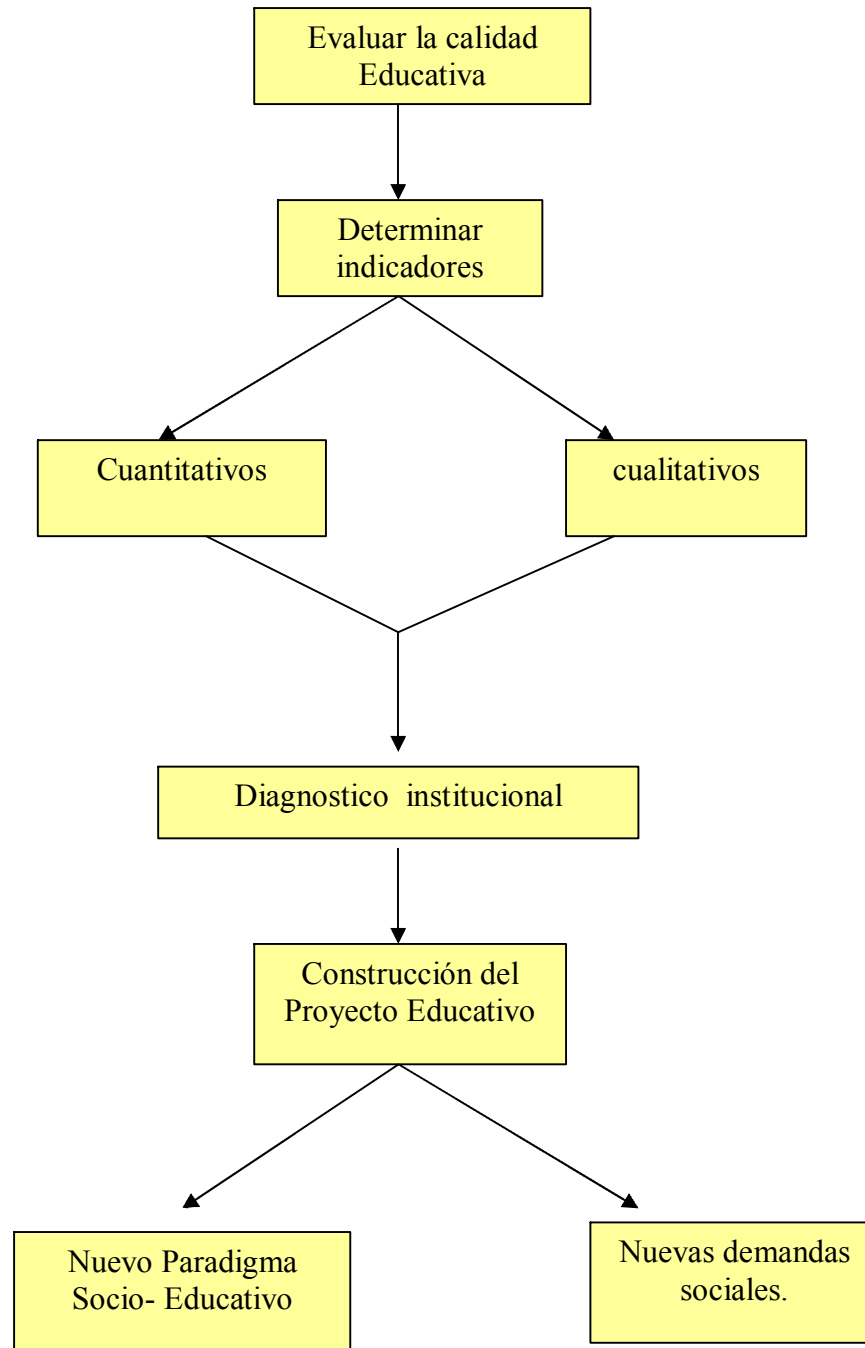
Objetivos:

- identificar indicadores de calidad para diferentes ámbitos de la actividad educativa.
- Reflexionar críticamente a cerca de la perspectiva teórica-metodológica que subyace a los instrumentos de evaluación.
- Reconocer la actividad diagnóstica como etapa de comprensión e interpretación de la realidad que orienta la elaboración de propuestas de mejora.
- Valorar la importancia del proceso de determinación de los indicadores en la evaluación de la calidad educativa.
- Valorar los cambios en los diversos ámbitos sociales y los desafíos que presentan a la educación para un nuevo siglo.

Contenidos

Los indicadores: su definición en la propuesta de Evaluación de la Calidad Educativa Tipos de Indicadores. Funciones y características de los indicadores educativos. Posibilidades y limitaciones en el uso de indicadores. Instrumentos de Evaluación de Calidad. El PEI como instancia de diagnóstico y como propuesta de las mejoras necesarias y posibles. Educar para un nuevo siglo: nuevas funciones de la educación; nuevos desafíos para la práctica.

Mapa conceptual



Indicadores de Evaluación. Tipos de Indicadores



¿Qué tipos de instrumentos se utilizaron para recaudar la información necesaria para elaborar el diagnóstico institucional



A partir de la lectura del libro citado de Cano García, E. sobre Evaluación de la Calidad Educativa, y de la reflexión sobre el proceso de elaboración del Proyecto Educativo Institucional responda las siguientes cuestiones:

a) Sobre qué aspectos se cuenta con información sistematizada en su Institución Educativa.

b) A su criterio, para que un Proceso de Evaluación Permanente acerca de qué aspectos la Institución debe contar con información procesada y actualizada, para poder orientar sus propuestas de mejoras.

c) Qué tipos de instrumentos de evaluación Ud. considera que es posible utilizar a nivel institucional y cuáles considera que no podrían ser empleados. Fundamente su respuesta.

LOS INDICADORES: SU DEFINICIÓN EN LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD



Los indicadores no son nociones abstractas, son señales que se contextualizan a partir de un referente.

<<Pero también debemos reconocer que los seres humanos son capaces de tomar conciencia de las interpretaciones, evaluaciones y normas que se aceptan tácitamente y pueden someterlas a la crítica racional>>

R.Brenstein(1978)



¿Cuáles son los indicadores que Ud. propondría a la Institución Educativa en lo que trabaja para evaluar la calidad?



Lo invitamos a realizar la lectura comprensiva del texto extraído del libro citado de Cano García, E, ,

Los Indicadores Educativos. Necesarios pero no Suficientes

DEFINICIÓN

*<<Se habla y escribe mucho sobre la calidad de la enseñanza pero se trabaja poco en la búsqueda de indicadores de calidad>>
(Mestres, 1990:17).*

Parece claro que aún falta recorrer un largo trecho en la búsqueda, elaboración y puesta en común de sistemas de indicadores. Pero, ¿para qué sirven los indicadores?, ¿qué información proporcionan?, ¿son realmente necesarios? y en ese caso, ¿qué indicadores debemos utilizar?. En este sentido, Segovia (1992:16) opina que la calidad de la educación no puede ser objeto de una medición precisa sino de una valoración a través de indicadores, pero alerta acerca de que la propia elección de unos indicadores y no de otros revela ya el ámbito o la característica de la calidad que se pide a un sistema educativo. Es decir, quizá a través de los indicadores que se usan se está perfilando el concepto implícito de calidad que se posee.

Indicador

Tal y como indica el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: indicador significa «que indica o sirve para indicar) e indicar es «dar a entender o significar una cosa con indicios (señales que dan a conocer lo oculto) y señales (marca o nota que se pone o hay en las cosas para darlas a conocer y distinguirlas de otras)». Del mismo modo, según el Diccionario de Oxford es aquello que señala o dirige la atención hacia algo. Es decir, que, como la propia palabra sugiere, indicador es la señal o indicio que nos indica algo, que nos muestra qué sucede. En este sentido los indicadores actúan como una alarma temprana que alerta de que algo en el sistema puede estar equivocado. Así, por ejemplo, siguiendo un símil utilizado por Riley y Nuttall (1994:17), se puede hablar de los indicadores de un coche: si éstos se iluminan o las

agujas se sitúan en la zona roja, es síntoma de mal funcionamiento de algo, están avisándonos del deficiente estado de la gasolina, de los frenos, de la batería, etc. A pesar de señalar que algo no está dentro de la norma o de los límites correctos, no dan más explicaciones. Simplemente nos remiten a estudiar qué puede estar sucediendo para conocer las verdaderas causas de la anomalía y así poder repararla. Ahí radica a la vez la validez y la insuficiencia de los indicadores en general y, como veremos, de los indicadores educativos en particular.

Siguiendo el criterio de la OCDE se puede dar la siguiente definición de indicadores, si bien están referidos a ciencia y de tecnología en general:

<<Serien de datos establecidos con el objetivo de aportar respuestas a las cuestiones específicas sobre el sistema científico y tecnológico, su estructura interna, sus relaciones con el mundo exterior y su medida dentro de la cual responde a los objetivos de aquellos que los han dirigido y de quienes trabajan de un modo u otro sometidos a su influencia (...) Las estadísticas son el material de base (los átomos) a partir del cual los indicadores (las moléculas) se construyen. Las cuestiones a las que los indicadores deben responder conciernen a aspectos de problemas más generales de los que pueden ser examinados por medio de técnicas cuantitativas>>.

Como se ve, la OCDE adopta una definición general de tipo positivista en el sentido de que dispone de indicadores basados en datos cuantitativos, pero advierte de su complejidad y, desde esta perspectiva, en las últimas obras educativas de la OCDE se observa un esfuerzo por incorporar indicadores referidos a aspectos de los que denominan de tipo más <<cualitativo>>.

Ramo y Gutiérrez (1995:66) recogen la aportación de Romero y González (1976), para quienes un indicador es un signo (variable, atributo) mediante el cual nos aproximamos al conocimiento de cierta propiedad de un objeto que conceptualmente no podemos medir directamente,

Por otra parte, Martínez et al. (1993), entienden, el indicador como la descripción del estado ideal de un factor o variable que consideran que opera como un sistema de señales que nos permite detectar con facilidad las discrepancias entre aquel, estado ideal y la realidad, es decir, entre los propósitos y las realizaciones, y proponer soluciones de mejora.

Para Gento (1995) los indicadores son rasgos configurativos que pondrán de manifiesto el grado de calidad alcanzado. Hacen referencia a las variables dependientes o los resultados que vienen determinados por los predictores, que son factores relacionados con las variables

independientes o predictoras que, en definitiva, son los agentes de la calidad.

En general, no existe acuerdo sobre la definición de indicadores. Para algunos simplemente «iluminan». Para otros sirven para dar información a los políticos sobre el estado del sistema educativo, demostrar su rendimiento de cuentas y ayudar al análisis político, a la evaluación política ya la formulación política. En este sentido Innes (1990) argumenta que últimamente los indicadores han adquirido un papel importante en el discurso político, ya que ayudan al reconocimiento y comprensión de determinados conceptos.

Indicador no es sinónimo de variable ni de criterio. En primer lugar, los indicadores son más indefinidos que las variables y, además, suelen ser normativos, valorativos mientras que las variables son meramente descriptivas, exentas de valoración. En todo caso, un indicador puede ser la expresión de un conjunto más o menos integrado de variables (Gómez Ocaña, 1988:121). Por otra parte, según Le Boterf et al (1993:200) también se pueden distinguir indicadores y criterios: 'el criterio expresa las características que se esperan de un producto, de un servicio o de un proceso de fabricación. Se trata de cualidades más o menos explícitas. El indicador, por su parte, Fabricación . Se trata de cualidades mas o menos explícitas. El indicador, por su parte, refleja las medidas necesarias para verificar la existencia y el grado de presencia de un criterio de calidad. Suministra una información significativa, una prueba, una señal del criterio de calidad buscado. El indicador de calidad tiene que ser representativo de ese criterio de calidad, objetivo y observable.

Indicador educativo

La expresión «indicador educativo», a nuestro entender, puede ser considerada en sentido estricto o en sentido amplio:

- *en sentido estricto o restringido se entendería como un estadístico y*
- *en sentido amplio la palabra indicador podría adquirir matices más cualitativos.*

Quizá podríamos establecer cierta relación entre el nivel macro y un sentido más estricto de la palabra y el nivel micro y una utilización más laxa del término. Por ello establecemos la distinción entre:

- 1. Indicadores a nivel macro*
- 2. Indicadores a nivel micro*

Indicadores a nivel macro

En este sentido más «macro», que hace referencia al conjunto del sistema educativo (a nivel autonómico, nacional o internacional) hallamos definiciones de indicador educativo como las siguientes:

«Estadístico individual o compuesto que se refiere a un constructo básico en educación y que se -usa en contextos políticos. Los números o las estadísticas sirven como indicadores sólo en tanto que son criterios de la calidad de la educación».

Riley, K. A.; Nuttall, D. L. (1994)

<<Estadístico que proporciona información acerca del status o salud del sistema educativo, que sea fidedigno y que pueda ser obtenido de forma fácil y repetida>>.

Collins, J. et al. (1991)

<<El elemento externo de una situación que ayuda a explicar un fenómeno y permite esclarecer previsiones sobre MÍ evolución futura. En nuestro caso, debe ser tomado como una expresión matemática que puede representar un conjunto de una variable a un conjunto interrelacionado de ellas o incluso a un componente de una variable>>.

Gómez-Ocaña, C. (1988)

<< Datos estadísticos referidos al sistema educativo, capaces de revelar algo sobre su funcionamiento o su salud>>.

Oakes, J. (1986)

Especial mención merece la aportación en forma de interrogantes realizada por Stern y Hall (en Riley y Nuttall, 1994:14), quienes cuestionan los siguientes puntos para discutir la educación en USA:

- ¿Es este un aspecto significativo del sistema educativo?
- ¿Puede ser presentado como un valor estadístico simple o como un índice compuesto?
- ¿Proporcionará una cota para medir los cambios a lo largo del tiempo o las diferencias a lo largo de diversas áreas o instituciones un momento determinado del tiempo?
- ¿Representa algún aspecto político o de la educación que pudiera alterar decisiones políticas?
- ¿Puede ser realmente inteligible?
- ¿Serán los datos fidedignos y no sujetos a modificaciones significativas como resultado de errores de respuesta o de cambios en el personal que los genera?

Si las respuestas son afirmativas nos hallamos, según estos autores, ante un indicador.

Vemos que mayoritariamente se identifican con datos numéricos (fruto de la agregación estadística surgida del análisis micro) que realizan un diagnóstico del estado del sistema educativo. Queremos constatar aquí que, en sentido estricto, los indicadores únicamente deberían hacer referencia a los resultados, salidas o «output» educativos, puesto que son las señales que nos permiten «inferir» si la educación ha sido o no de calidad. En este sentido, los ítems referentes a «inputs» o a aspectos procesuales no podrían ser considerados como verdaderos indicadores. Consideramos que esto no se cumple en las ciencias sociales en general, en las que también se toman como indicadores las opiniones de los ciudadanos o las mediciones de los recursos con los que se cuenta.

Sin embargo, algunos autores, como Segovia (1992) distinguen entre indicador y estadística social. Muchos datos estadísticos que cuantifican aspectos educativos son los que se llaman inputs del sistema (costos, número de alumnos, etc.). Por el contrario los indicadores, cree, miden outputs del sistema, es decir, el rendimiento efectivo del sistema en cuanto al logro de los objetivos previstos. Es decir, limita los indicadores a la medición de los outputs en relación a los inputs existentes y a los planes diseñados.

Como ejemplos de indicadores se pueden citar las tasas de escolarización, el nivel sociocultural de la población (en relación a los años de escolarización, por ejemplo), el peso específico de los diferentes niveles educativos, los porcentajes de ocupación del «parque escolar», etc. Para ver otros ejemplos de indicadores de nivel macro, nos remitimos a los de la obra «Education at a glance» de la OCDE, analizada en el capítulo quinto. Si bien esta obra ha sido traducida en su tercera edición bajo el título «Análisis del Panorama Educativo» (1995), también podría traducirse de forma más coloquial como «La educación, de un vistazo» o «Una ojeada a la educación». Consideramos que este título resulta explicativo de su contenido, pues esto es lo que proporcionan los indicadores educativos «macro»: una impresión general sobre el sistema educativo, un «estado de la cuestión» sin ahondar en las causas ni mucho menos ofrecer soluciones.

La palabra indicador a menudo se utiliza, pues, de forma ambigua para referirse a diferentes significados. No sólo sucede en las obras de la OCDE. La publicación periódica Comunidad Escolar (n° 437, Pág. 5), recoge que la propuesta ministerial se estructura en torno a 6 indicadores que tienen una incidencia directa en la mejora de la calidad de la enseñanza: la educación en valores, la igualdad de oportunidades, la autonomía y organización de los centros, la dirección

y gobierno de los centros, la formación y las perspectivas profesionales del profesorado y la evaluación del sistema educativo y la función inspectora. Pero, como se observa, estos no son indicadores sino, en todo caso, grupos de ellos o grandes dimensiones transversales a la calidad. Pero la confusión va más allá de artículos en la prensa. Sin ir más lejos, en el documento del Ministerio de Educación y Ciencia Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza (1994), existen importantes contradicciones (como se analiza en el capítulo referido a la Calidad en los Documentos de la Administración Educativa), No parece existir una postura clara acerca de qué es un indicador, puesto que se asimila con un estadístico para, tres hojas después, aparecer como un objetivo de la educación. Y es que, de hecho, en el caso del sistema educativo, algunos autores señalan la importancia de integrar los indicadores y los objetivos. En relación a esto ha habido aportaciones, como la de Ramo y Gutiérrez (1995:66), que consideran que toda planificación del sistema educativo debe de estar acompañada por la explicación del uso de los indicadores, que permitan medir el grado en que un objetivo o conjunto de objetivos han sido obtenidos, sea integrando los indicadores en los principios de la política educativa, vinculando los indicadores a objetivos derivados o vinculándolos a variables sujetas a la eficacia del sistema educativo. Dicho de otro modo, los indicadores seleccionados deben derivarse de los objetivos marcados con anterioridad y han de dar información que contenga aspectos objetivos, relevantes e independientes, que sirvan para una nueva programación, para la toma de decisiones y para la realización de propuestas de mejora y cambio.

Indicadores a nivel micro

Si bien la palabra indicador es más usual en los ámbitos macro, también puede usarse para nombrar a los indicadores referentes al nivel del centro educativo, aquellos habitualmente contenidos en los instrumentos de evaluación de centros. Si analizamos algunos cuestionarios de evaluación externa de centros educativos, probablemente hallaremos un tipo de indicadores que suelen ser más bien cerrados y que no sólo muestran algunos aspectos susceptibles de influir en la calidad de la educación, sino que, en su afán de procesar cuantitativamente la información (y/o de facilitar la respuesta de los encuestados), ofrecen incluso las posibles contestaciones en forma de categorías mutuamente excluyentes y a las que sólo debemos responder con cruces o meras valoraciones numéricas. Si, por el contrario, nos referimos a los aspectos englobados en las guías para la autoevaluación, que son propuestas de talante mucho más cualitativo, los «indicadores» pasan a ser mucho más abiertos y amplios en tanto que los ámbitos de la calidad que suelen incluir son más genéricos que los de los instrumentos cerrados (que suelen constar de enunciados muy

concretos) y en tanto que dejan absoluta libertad al modo de responder y de organizar y analizar las respuestas.

«Los indicadores de un centro educativo sólo pueden servir como parámetros individuales, útiles sólo para perfilar su evolución a lo largo del tiempo (cosa que ya tiene un valor de por sí). Pero los perfiles de indicadores adquieren un nuevo valor y perspectiva cuando se trabaja sobre un conjunto de centros educativos, cosa que permite encontrar valores medios, máximos, mínimos y desviaciones dentro de un mismo indicador, extraído en el conjunto según las mismas fuentes y definiciones operativas»

Mestres, J. (1990)

De hecho, todas las definiciones dadas para indicador educativo de tipo macro se pueden adaptar y aplicar a nivel de una escuela o etapa educativa: a nivel macro se constituyen redes y sistemas y a nivel micro se limitan a la simple recogida de datos más puntuales pero sobre los mismos aspectos,

Pese a ello nos acogemos al concepto que figura en el trabajo de Casanova (1992), autora según la cual, y en un sentido más bien amplio, el indicador educativo es la descripción de una situación, factor o componente educativo en su estado óptimo de funcionamiento.

«Cuando formulamos un conjunto de indicadores, estamos describiendo cuál sería la situación ideal en la que deseáramos que se encontrara el centro. (...) en última instancia los indicadores deberían coincidir con los objetivos que un centro pretende alcanzar en todos los órdenes»

Casanova, M^a A. (1992)

En este sentido, podemos encontrar indicadores educativos micro entendidos como una descripción ideal o un «desiderátum» de cómo querríamos que llegase a ser el centro educativo en todos y cada uno de los aspectos que lo configuran (alumnado, organización escolar; aspectos curriculares,...). Sin embargo, también podemos hallar aportaciones que ofrezcan como «indicadores» simples aspectos susceptibles de ser estudiados (en cuyo caso para algunos autores no serían verdaderos indicadores, sino dimensiones).

Es decir un indicador a nivel micro bien pudiera ser «Que el proyecto educativo se haya elaborado/se elabore de forma consensuada entre todos los miembros de la comunidad educativa respondiendo a las necesidades de cada centro y de su entorno»,

Que quería la situación ideal a la que debemos aspirar llegar en relación a la realización del PEC. Pero queremos dejar constancia de que en ocasiones podemos entender en un sentido menos riguroso que un indicador a nivel micro podría ser un enunciado o una «entrada» como la siguiente: «Proceso de elaboración del PEC» o en forma de interrogante: «¿Cómo ha sido elaborado el PEC?». Se trata de un aspecto que, según todos los indicios, parece que puede influir en la calidad de la educación que se imparte o se desarrolla, en un centro (en tanto que si ha sido consensuado, si ha sido impuesto o si simplemente, ha sido copiado puede darnos «pistas» acerca del clima del centro, del grado de desarrollo profesional, etc.). A partir de esta idea, se generarían categorías de menor a mayor desarrollo, o posibles modos de estudiar y responder a la cuestión de cómo se ha desarrollado el redactado del PEC, desde los más cerrados (que únicamente permitan hacer cruces o números) hasta los más abiertos, que permitan una descripción exhaustiva del proceso. Así pues, el primer redactado sería bien de tipo más normativo (y en este sentido se correspondería con la definición de calidad tipo «b» dada en el segundo capítulo de este estudio), mientras que el segundo tipo de «indicador» es simplemente la formulación de un elemento por el funcionamiento del cual es interesante preguntarse y en este sentido entraría en relación con la definición de calidad de talante descriptivo (la tipo «a») que hemos propuesto en el segundo capítulo del trabajo que estamos desarrollando.

A pesar de toda la explicación anterior, creemos necesario insistir en que nos inclinamos por no denominar «indicador» a estos aspectos que son considerados en los instrumentos de evaluación de la calidad a nivel de los centros educativos porque, desde una posición estricta, recta, no lo son. Sólo cumplen las características -que serán analizadas en el epígrafe segundo del presente capítulo- de indicador como tal los que hemos denominado indicadores «macro».

La relación macro-micro

La separación macro-micro ha sido realizada con el objeto de ayudar a clarificar la concepción y características de cada tipo de indicador, pero, obviamente, para poner en práctica cualquier tipo de evaluación coherente y completa, ambos han de ser combinados.

Tal y como señala la Mestres (1988:392), sería deseable llegar a disponer de un sistema de indicadores de centro educativo, cuantitativos y cualitativos, que permitieran establecer el perfil de un centro en un momento determinado, detectar su evolución y actuar en los aspectos prioritarios determinados por los indicadores que estuvieran por debajo de la media estadística o media normativa deseable. Sin embargo, no consideramos oportuno, desde estas líneas,

que tal combinación deba servir para enmendar aspectos por debajo de una media conseguida con la ponderación de los datos de centros muy diversos. Lo que sí resulta conveniente es, a nuestro entender, combinar las visiones cuantitativas y cualitativas para conocer mejor la realidad escolar y poder superarse cada centro fijándose únicamente como parámetros los datos de su propia evolución. Por otra parte, los indicadores de datos objetivos (costos, recursos) y los de subjetivos (actitudes, expectativas) son de carácter muy diverso y han de irse relacionando progresivamente para un mayor enriquecimiento mutuo.

La integración y relación entre macro indicadores, indicadores del entorno e indicadores del centro educativo, nos proporcionarán nuevas posibilidades de interpretación y de orientación de acciones de política de centro educativo más adecuadas y adaptadas a las situaciones y demandas. Y es que un sistema de indicadores no puede estar definido sólo desde arriba, sino también desde el propio centro educativo, e incluso desde el aula.

Los sistemas de indicadores de la educación, .en tanto que instrumentos de evaluación comparada, han atenuado el destacado interés de otros tiempos por las relaciones entre los inputs y los outputs del sistema educativo globalmente considerado para, asumiendo una perspectiva micro analítica, dirigir la mirada a lo que pasa en el interior de los centros en tanto que unidades de gestión (entendida en un sentido suficientemente amplio) con el fin de profundizar en las claves del éxito de procesos considerados como relativamente primarios con relación a una escala propia del sistema educativo en su conjunto».

López, Rupérez, F. (1994)

Parece, efectivamente, que se reconoce la importancia del centro educativo como objeto de estudio en torno del cual generar los indicadores. Para algunos autores esta focalización en las escuelas es, incluso, excesiva, Es el caso de Willms y Kerckhoff (1995:113), quienes comentan la idea de muchos de los investigadores americanos acerca de enfatizar la importancia de la recogida y el análisis de indicadores a nivel de escuela. Creen que ello obedece a que la mayor parte de las diferencias entre los Resultados de la escolarización se producen a nivel escolar y a que los datos de este nivel son particularmente relevantes para la política y para la práctica. Willms y Kerckhoff no rechazan esta idea pero consideran que los indicadores deberían de ser recogidos y analizados también a nivel de distrito y de estado. Presentan un análisis de datos (de Inglaterra) que muestra la importancia de las variaciones también en niveles más altos del sistema (no únicamente a nivel de centro educativo).

Desde luego, la posición más lógica parece ser, como señala Mestres, la que combine ambos tipos de informaciones:

<<El crear un sistema de indicadores de centro educativo que permita por un lado integrar datos de su micro mundo y relacionarlos con indicadores de su contexto y del sistema educativo en general (macro mundo) posibilita establecer un modelo integrador y dinámico de la calidad educativa como servicio que produce un centro educativo a irnos individuos>>.

Mestres, J. (1990)

FUNCIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LOS INDICADORES EDUCATIVOS

Pese a que existe unanimidad en que las funciones de los indicadores son básicamente de tipo informativo, cada autor acentúa una u otra característica. Así, por ejemplo unos autores enfatizan su utilidad para la toma de decisiones, mientras que otros se refieren a su función facilitadora del rendimiento de cuentas o a su virtualidad en tanto que. permiten evidenciar la importancia de los sistemas educativos.

«El sistema de indicadores tendría que servir para condenar de que la educación es algo integrado, que depende de múltiples factores (y donde no cabe la actuación individual y fragmentada) y para obtener una visión de calidad educativa integral e integradora».

Mestres, J. (1990)

«La pretensión de los indicadores es potenciar la transparencia en el seno de cada sistema educativo, tanto más necesaria por cuanto éste va perdiendo progresivamente su carácter tradicional de institución social para convenirse en un sector de prestaciones de servicios».

Comunidad Escolar, N° 497

Según Tiana (1993), los indicadores ofrecen una información significativa y pretenden ir más allá de la mera información cuantitativa y ofrecer datos dotados de significación cualitativa. De hecho, señala que:

«Los indicadores educativos desempeñan una doble Junción. Por una parte, sirven para aumentar la comprensión de los principales problemas existentes en el sistema educativo y, por ese medio, para enriquecer el debate público en torno a los mismos. Es lo que se ha llamado la función de elucidación de los sistemas de indicadores. Por otra parte, proporcionan una base sólida para la toma de decisiones en educación, ya que aportan una información que permite valorar la situación del sistema o de sus componentes, apartando al mismo tiempo datos sobre sus relaciones mutuas»

Tiana, A. (1993)

Para abordar las características de los indicadores también procedemos a la separación, si se quiere un tanto artificial, entre indicadores de tipo «macro» y de tipo «micro».

Desarrollo de un sistema de indicadores macro

En general los rasgos más valorados para los indicadores referidos al sistema educativo son:

- que sean significativos (en un sentido estadístico),
- que muestren una información simple,
- que permitan la comparabilidad en el tiempo y el espacio,
- que se centren en aspectos acerca de los que se pueda actuar (cosa importante pero que no siempre cumplen) y
- que permitan la auto-evaluación (aspecto que a menudo resulta difícil de cumplir).

Sostienen esta afirmación numerosas aportaciones, entre las que destacamos las de la OCDE, Riley y Nuttall, Oakes, etc. Veámoslas, Según la OCDE (1992:16), los indicadores han de ser válidos, precisos y comparables. Tienen por objeto dar una idea del comportamiento y de la eficacia de los sistemas de enseñanza y de servir a la elaboración de las políticas dentro de su ámbito. Para ello deben responder a ciertos criterios de orden técnico, como, por ejemplo, deben aportar; al menos, una de las categorías siguientes:

- Las informaciones que indican dentro de qué medida el sistema alcanza los resultados que de él se esperan. Estas informaciones contribuyen a describir el funcionamiento y la eficacia actuales del sistema.

- Las informaciones que se refieren a aspectos del sistema que resultan determinantes para la obtención de los resultados deseados.

Estas pueden ayudar a los políticos, a los profesores y al público a prever la evolución de su funcionamiento.

- Las informaciones que describen los aspectos duraderos del sistema. Éstas ayudan a las autoridades competentes y a los profesores a comprender mejor el funcionamiento del sistema y a evaluar las consecuencias de los cambios que se producen a lo largo de los años,

- Las informaciones que conciernen a la política de la educación. Éstas proporcionan los elementos para el análisis de los problemas actuales o latentes del sistema, preocupándose particularmente por los poderes públicos o aquellos que pueden remediarlos por una acción política. Los principios que pueden orientar trabajos futuros dentro del marco del proyecto de la OCDE, sacándoles más provecho a las ventajas de los indicadores y reduciendo sus riesgos al mínimo son (OCDE, 1992: 22-23):

- a) *Los indicadores no son apreciaciones sino elementos de diagnóstico que pueden sugerir las acciones a emprender.*
- b) *El modelo implícito sobre el que ellos se fundamentan debe ser explícito y reconocido.*
- c) *Los criterios que determinan la elección de los indicadores deben ser precisos y claros y corresponder al modelo de referencia.*
- d) *Cada indicador debe ser científicamente fundado, fiable y útil.*
- e) *Las comparaciones deben hacerse de manera lógica y por diversos métodos (por ejemplo, entre dos grupos comparables, sobre un mismo alumno a lo largo de los años y utilizando las dispersiones y las disparidades entre subgrupos, lo mismo que las medias).*
- f) *Los diversos usuarios de los indicadores deben poder aprender a utilizarlos, servirse de ellos.*

A su vez proponen que cada indicador responda a los siguientes criterios;

- Proporcionar informaciones que den una descripción de los aspectos esenciales y duraderos de un sistema de enseñanza.
- Proporcionar informaciones a los sujetos de quienes se plantean o podrían plantearse dichos indicadores.
- Proporcionar informaciones que interesen para la elaboración de políticas.
- Medir cada vez que sea posible el comportamiento observado en lugar de las impresiones.

- Permitir la obtención de datos a partir de medidas consideradas como exactas y fiables.
- Ser realizables en el momento deseado teniendo en cuenta las competencias y los costes que implica.

Ello nos muestra una concepción técnica de los indicadores como elementos objetivos que muestran informaciones relevantes de modo fiable. Sin duda tras este discurso existe un posiciónamiento claramente racionalista.

Riley y Nuttall (1994:17, 94, 96, 97) refuerzan las ideas expuestas, ya que coinciden, a su vez, en que los indicadores han de mostrar una información simple, comparable, actual y trasladable al público. En este sentido consideran que los indicadores educativos:

- *Deben de ser significativos para todas las personas interesadas en la educación.*
- *Deben de ayudarnos a comparar una escuela con otra.*
- *Deben de centrarse en aspectos acerca de los cuales queremos reunir información y sobre los que podemos actuar.*
- *Deben poder ser utilizados por un centro. Es decir, una escuela individualmente debe de ser capaz de auto-medirse tanto en lo que piensa que es importante como con indicadores más generales.*
- *Deben contener aspectos académicos y sociales. La educación incluye lo social de modo que el desarrollo académico y los indicadores deben incluir a ambos.*
- *Deben ser diseñados para proporcionar información sobre el estado de un sistema educativo y social. En este sentido, recogiendo la aportación de Mestres (1990:83) consideramos que todo indicador está sujeto a una interpretación y valoración y que la información que proporcionan debe de ser puesta en relación a un contexto y dotarla de significación a partir de un análisis personal que le dé sentido en base a los parámetros que cada uno fije.*
- *Actúan como una alarma temprana que indica que algo en el sistema puede estar equivocado.*
- *No dan el diagnóstico ni prescriben el remedio de algo que funciona mal, sólo sugieren que es necesario actuar.*
- *Son cuantificables (no sólo describen el estado de algo sino que ofrecen un número real que puede ser interpretado según las reglas que rigen su formación).*
- *Informan (no analizan ni discuten).*
- *Al ser cuantitativos no pueden expresar toda la riqueza y la diversidad de los procesos educativos e incluso a veces se centran en cosas triviales.*
- *Si se proponen indicadores se ha de demostrar que no son demasiado reduccionistas y que no desvían la atención de características de igual o mayor importancia.*

- *Como vemos, se están refiriendo a los indicadores macro, puesto que abonan también por variables cuantificables que informan del estado de las cosas y que deben analizarse para tomar decisiones racionales.*

En esta perspectiva se hallan también las recomendaciones de Oakes (1986), según quien los criterios adoptados por el Proyecto Internacional de Indicadores de la OCDE/CERT para los sistemas de medidas educativas de alta calidad son los siguientes:

- Los indicadores tendrían que medir rasgos o características de escolaridad omnipresentes, presentes en todas partes, cosas que puedan encontrarse en algunos foros por todo el sistema. Entonces pueden hacerse comparaciones a través de diferentes contextos. En este sentido, la OCDE pone mucho énfasis en la elaboración de unos indicadores que puedan ser utilizados por todos los países. Ello supone una tarea difícil en cuanto a coordinación y estandarización de datos. Por ello dedican grandes esfuerzos a probar que la creación de un sistema de indicadores válidos y fiables es posible y, posteriormente, a elaborarlos y a aplicarlos.
- Los indicadores tendrían que medir características permanentes, duraderas de los sistemas escolares de modo que esos rasgos puedan ser analizados a lo largo del tiempo.
- Los indicadores tendrían que ser fácilmente inteligibles por audiencias amplias.
- En definitiva, como resumen las Actas del Seminario sobre Indicadores Educativos en la Europa de las Regiones (1995:69), los indicadores:
- Proporcionan información acerca de la calidad de la educación y acerca de políticas y sistemas administrativos. *
- Describen las situaciones actuales y facilitan las comparaciones educativas.

»Ayudan a la toma de decisiones y a la gestión a diferentes niveles (clase, escuela, autoridades locales, regional, nacional, internacional), los cuales pueden efectuar mayores cambios en los sistemas educativos.

- Posibilitan la discusión sobre datos objetivos, añadiendo transparencia al debate educativo.
- Pueden conducir a una mejor educación para los estudiantes y a mejoras que pueden ser incorporadas al sistema educativo. » Pueden dar respuesta a las preguntas acerca de la calidad de la escuela y la calidad del sistema educativo.
- Estandarizan el lenguaje usado y permiten a todas las naciones alcanzar un acuerdo sobre su significación.

No se puede olvidar, con todo, que (Gómez Ocaña, 1994:121) el indicador sólo mostrará su bondad predictiva si:

- a) es diseñado específicamente para un campo de trabajo concreto o si su trasposición de un campo a otro está justificada por resultar análogos (validez del indicador). . - , ;
- b) son previamente conocidas, las variables con las que esté interrelacionado.
- c) se especifican los criterios a. partir de los cuales ha sido elaborado.
- d) gozan de un alto grado de objetividad.
- e) se garantiza un nivel suficiente de fiabilidad.

Precisamente para que. Cumplan los anteriores requisitos (permitir comparaciones internacionales, medir las características permanentes de los sistemas educativos,...) la propia OCDE (1992:97) propone los siguientes criterios clave:

1) La importancia

Deben responder a un interés continuado y sostenido de la mayoría de naciones y permitir extraer conclusiones para la acción. .

2) La calidad:

Deben girar en torno de valores conceptuales pertinentes, ser fiables y exactos y permitir la comparabilidad en diferentes contextos y momentos temporales. En este sentido, resulta clave el hecho de que no se puede separar la calidad de un contexto y época: los indicadores no son siempre los mismos y sus connotaciones y matizaciones son diferentes en diferentes épocas y sociedades.

3) La adecuación:

Deben de ser indicadores operativos (que permitan emprender acciones), directos (que nos ayuden a alcanzar los objetivos propuestos), adaptados al momento, situación y toma de decisión correspondiente.

4) La disponibilidad:

Deben de ser estar disponibles en el momento deseado, realizables y rentables.

Cabe destacar que en nuestro país estos sistemas de indicadores «macro» a nivel educativo aún están en una fase muy inicial y hay que recorrer un largo camino para su mejora y desarrollo:

<<Los modernos indicadores de la educación resultan de indudable para conocer y valorar el estado del sistema educativo, arrojando luz sobre su situación y aportando elementos para la toma de decisiones. No obstante, mientras que en otras esferas de la vida social, como es el

caso de la economía, dichos indicadores están muy desarrollados y arraigados, en el ámbito educativo aún estamos lejos de este grado de evolución, por lo que este proyecto tendrá un carácter al tiempo innovador y prudente (...) El propósito final del estudio es el de llegar a definir y construir un conjunto de indicadores del sistema educativo español, que puedan ser periódicamente recogidos y publicados. Dichos indicadores han de referirse tanto a los factores contextuales del sistema educativo como a los costos, el funcionamiento y los resultados del mismo>>.

Desarrollo de un sistema de indicadores micro

Para precisar lo que se considera buen funcionamiento de un centro o calidad de la educación que imparte, es necesario seleccionar, primero, los aspectos o elementos determinantes o condicionantes de ese funcionamiento o de esa educación y, segundo, el estado en que éstos deben encontrarse para ser considerados de calidad (Casanova, 1992:109). Por ejemplo, está claro que deben existir seminarios y equipos docentes en un centro, pero eso no basta. Además deben funcionar de una determinada manera y ofrecer una serie de resultados. La comparación entre su funcionamiento real y la descripción que hayamos hecho de los indicadores de calidad relativos al mismo, nos informarán de su adecuación o no al objetivo propuesto para estos equipos o seminarios.

Pese a que a un centro educativo le pueden interesar una serie de datos internos que le permitan comprender mejor su realidad y le puedan ayudar a cambiar, no deja de ser interesante que conozca los indicadores macro y sepa cuál su «situación» en relación al resto de escuelas del país o al resto de países. Siempre que los resultados obtenidos se conjuguen con la realidad de cada zona y escuela, con sus posibilidades y sus recursos, se puede usar el conocimiento de este dato para estimular nuestro trabajo en las áreas más deficitarias. Por ello no hay que desestimar los indicadores macro. Pero los datos más relevantes serán obtenidos a partir de la construcción de un modelo o de un instrumento de indicadores de tipo «micro», adecuados a las características de cada Centro y que valoren los aspectos específicos de cada escuela. Y aun más a partir del debate o discusión generada para la construcción de tal documento.

De todos modos, si nos referimos a un sistema de indicadores micro, propio de un centro educativo, estaríamos aludiendo a los instrumentos de evaluación de centros, a los que hemos dedicado un capítulo en especial, en el que ponemos de manifiesto que éstos no tienen en cuenta los aspectos que resultan difíciles de observar y medir. Por ejemplo, el hecho de si los alumnos acuden de buena gana a la escuela o qué actitudes hacia el aprendizaje se les crean son esenciales (puesto que entendemos que ir contento al colegio genera

una buena predisposición hacia: el aprendizaje o, de otro modo, podemos considerar que tener una buena calificación pero no .demostrar ningún interés por el aprendizaje no tiene valor alguno). Sin embargo, a menudo se pasan por alto por la dificultad que implica la valoración de aspectos subjetivos como éstos.

Como ejemplos de este tipo de indicadores, podemos citar algunos muy dispares, como el nivel socio-cultural de las familias, el estado de las instalaciones, el nivel de elaboración del proyecto educativo, el grado de participación de los alumnos en la toma de decisiones,... Como se ve, no se trata ya de informaciones meramente cuantitativas (ratios o porcentajes) que permiten un tratamiento estadístico directo, sino que se trata de aspectos susceptibles de ser estudiados. En ocasiones éstos son presentados de forma que sean respondidos de forma cerrada (sí/no; mucho/regular/poco; siempre/a veces / nunca;...) y, estandarizando las respuestas mediante categorías realizadas a priori, se realiza una baremación y puntuación de los diferentes aspectos del centro (pudiendo llegar a un resultado numérico que parece ser algo muy objetivo en tanto que «es un número» que nos permite compararlo con otros números que pueden haber sido asignados a otros centros). Sin embargo, también hay propuestas que sugieren trabajar con respuestas abiertas y generar un amplio debate en torno a estos temas.

Las características de los indicadores educativos tipo «micro» tendrían que ser las mismas que las de los «macro» pero adaptadas a esta nueva realidad o contexto: exhaustividad (en tanto que el conjunto de datos posibles a obtener en un centro educativo es enorme, conviene establecer una selección y priorización de los mismos de forma que abarquen los distintos aspectos y lo más esencial de cada uno, sin olvidar ninguno); relevancia; validez; comparabilidad; etc. En relación a este último aspecto, según Mestres (1990:81), los indicadores deberían permitir comparar dos momentos en la evolución de un mismo centro, comparar el centro educativo con el conjunto del Sistema , diversos momentos de un mismo sistema educativo o sistemas educativos diferentes, pero a nuestro entender, ello no es posible con un único sistema de indicadores.

Para algunos autores, como Gil (1988:270), lo importante no son tanto los indicadores individualmente como la relación y la coherencia entre ellos, como ya hemos señalado en el capítulo primero. En esta misma línea, y siguiendo un concepto relaciona! de calidad,, como señala De la Orden:(1988)s el logro depende más de los rasgos generales del centro escolar, considerado como un todo; que de las características peculiares de los elementos que lo integran. Y en tanto que las escuelas son organizaciones complejas, en su estructura se integran el sistema decisional, operativo y de apoyo. En el proceso interactúan elementos instructivos estructurales y de carácter social y

en el producto resultados educativos individuales 'y sociales. Por ello en ningún momento se puede considerar los indicadores aisladamente.



Enuncie las características que Ud. juzga indispensables en indicador de calidad educativa.

TIPOS PE INDICADORAS EDUCATIVOS

Probablemente pueden hacerse múltiples clasificaciones de los tipos de indicadores. A continuación ofrecemos las que hemos considerado más relevantes;

Al preguntarse una serie de expertos acerca de las metodología más usadas para recoger indicadores (Actas del Seminario sobre Indicadores Educativos en la Europa de las Regiones, 1995:70), consideraron el método cualitativo versus el cuantitativo y señalaron que en un nivel macro, los indicadores cuantitativos son más apropiados, puesto que se necesita información contextualizada y los indicadores sociales pueden presentarse también como indicadores educativos longitudinales, mientras que en un nivel micro, puede haber un aumento de los métodos cualitativos (aunque también requieren estandarización) y la auto-evaluación puede también resultar valiosa. Estas consideraciones avalan la división que hemos hecho.

Clasificaciones			
Según el nivel al que se refiere	Según su naturaleza	Según la parte del proceso (sistémico) al que se refiere.	Según el tipo de evaluación que propicia.
Macro	Cuantitativo	Input / output	Externa
Micro	Cualitativo		Interna

Tal y como hemos indicado en el primer puntó, la distinción entre micro y macro puede hacerse en función del ámbito que abrazan unos y otros indicadores. Así pues, un indicador educativo macro puede ser definido como un estadístico que proporciona información acerca de la posición de un sistema educativo, mientras que un indicador educativo micro sería una valoración en base a una descripción ideal o un «desiderátum» de cómo querríamos que llegase a ser cada uno de los elementos que influyen o que son influidos por la educación a nivel de centro educativo.

A su vez, dentro de los indicadores tanto micro como macro podríamos hacer diferentes subdivisiones. Así, por ejemplo, la OCDE (1992:96) separa dos categorías de estadísticas y de indicadores macro: los indicadores-tipo, que responden a los bancos de datos estructurados y versan sobre las cuestiones más corrientes y los indicadores específicos, que tienen por objeto responder a cuestiones precisas que varían según el momento y de un país al otro según la evolución o la diferencia de objetivos de los gobernantes, de la industria, etc.

- **Cuantitativos / Cualitativos**

Dentro de los indicadores cuantitativos del producto educativo, el Banco Mundial (Psacharopoulos y Woodhall, 1987) diferencia entre producto en el sentido de los logros de los estudiantes (referido a conocimiento, habilidades, comportamiento y actitudes, que se mide por medio de pruebas, exámenes, ...) y producto en el sentido de los efectos externos del producto (habilidad de la gente de ser social y económicamente productiva). Existen muchos problemas a la hora de medir productos en términos de ingresos extra de los trabajadores educados o en términos de su trabajo o de su actuación en el mercado de trabajo; Por otra parte, las puntuaciones de los alumnos en pruebas cognitivas o no cognitivas se utilizan como aproximaciones del conocimiento y de las habilidades aprendidas en la escuela, lo que constituye el producto o valor agregado del proceso educativo. Pero como tales pruebas son difíciles y costosas y son poco confiables de la calidad, muchas veces los análisis de la eficiencia interna miden los productos en términos puramente cuantitativos como el número de graduados o el porcentaje de estudiantes que abandonan y repiten curso, entre otros

Respecto a los indicadores cualitativos del producto educativo, señalan que la calidad del producto se puede medir por medio de puntuaciones de exámenes tales como las pruebas de logros o utilizando pruebas especiales que midan tanto logros cognitivos como no cognitivos. Esto presenta un alto costo y por eso sólo se utiliza con muestras.

Ramo y Gutiérrez (1995) también distinguen entre:

- Indicadores cuantitativos: Hacen referencia a componentes o factores referidos al producto y, en menor medida, al input, tales como tasa de escolarización, tasa de éxito escolar, ratio profesor / alumno, índice de absentismo escolar, etc.
- Indicadores cualitativos: Deben reunir los requisitos de referirse a factores muy influyentes de la calidad de la educación, contemplar las dimensiones importantes de dichos factores, que sean precisos en su terminología y que permitan obtener la información adecuada, tales como: la satisfacción de los padres

y los alumnos del centro, clima adecuado, participación de los alumnos, apertura del profesorado a las innovaciones, liderazgo docente, etc.

- **Input-Output/Procesa.**

Webster (1993) distingue 3 tipos de variables de indicadores: de input, de proceso y de output y considera que hay que interpretar las últimas en función, de las primeras. Como variables de input podemos encontrar la raza, el sexo, la lengua, el nivel de ingresos familiar, las características del equipo de profesorado o las fuentes financieras de que dispone la escuela. Como variables de proceso tenemos los objetivos, el liderazgo o el clima y el desarrollo académico. Y como variables de output podemos considerar muchas diferentes (en parte dependerá de los objetivos que nos hayamos fijado), como: rendimiento académico, asistencia, satisfacción de los padres, etc. Se constata que las variables de input presentan una clara correlación con las de output. Como en las primeras desde la escuela no podemos influir; hemos forzosamente de incidir en las variables de proceso, son ellas las que pueden producir una diferencia en el resultado (Howell, 1995). Por ello se considera que la calidad está en el proceso.

Lucco (1995) propone una división muy similar. Según él, los sistemas de indicadores de «base amplia» incluyen medidas: 1) de las necesidades de los estudiantes, 2) de los recursos escolares, 3) del funcionamiento de la escuela (proceso) y 4) del rendimiento de los estudiantes. Considera que la mayoría de los sistemas de indicadores estatales existentes se limitan a recopilar datos acerca de los recursos escolares y/o los resultados de los estudiantes, pero, según este autor; el sistema del estado de Conectica (en Estados Unidos) es más completo e incluye las 4 consideraciones anteriores, que se encuentran representadas bajo la clásica terminología de; contexto, inputs, procesos y resultados. Así, en el modelo de Conectica, los indicadores del contexto incluyen medidas de las necesidades del estudiante (por ejemplo, las características del «background» de estudiantes y padres que podrían provocar que los estudiantes se hallaran en «riesgo» educativo). Los inputs metidos en el sistema reflejan los recursos de la escuela tradicionales (equipamiento, provisiones y profesorado). Los procesos están en relación a las estructuras y actividades de la escuela (tiempo institucional y estrategias). Y finalmente los resultados educativos representan las medidas de rendimiento de los estudiantes.

- **Externos /Internos.**

A grandes rasgos, y según la equiparación que supone el anterior cuadro, los indicadores externos equivaldrían a los cuantitativos y los

internos a los cualitativos. En general es así, pero no siempre se cumple: existen numerosos instrumentos de evaluación de centros educativos (nivel micro) basados exclusivamente en una evaluación externa (como el modelo de auditoria propuesto por Pérez y Martínez, 1988) y algunas aportaciones macro que intentan hacer aproximaciones cualitativas, como puede ser el caso del Plan Eva, ya que, como recogen Lujan y Puente (1993), se proponen estrategias e instrumentos para la evaluación de lo más variado, como fichas, una guía para el análisis de la documentación de cada centro, guiones para las entrevistas y reuniones, para visitar las instalaciones del centro, entrevistas, observaciones... etc., aunque otro asunto diferente ha sido cómo se ha desarrollado esto. Así, a título de ejemplo, disponemos de algunos instrumentos que podrían englobarse en el siguiente cuadro, de los que seleccionamos cuatro como más representativos, aunque podríamos enmarcar una infinidad de ellos:

	Instrumento de nivel micros	Instrumentos de nivel macro
Instrumentos de tipo cualitativo	Santos Guerra (1990)	Plan Eva (1993)
Instrumento de tipo cuantitativo	Pérez y Martínez (1989)	OCDE (1995)

- **Otras Clasificaciones.**
- Directos / indirectos:

Le Boterf et al. (1993:201) distinguen entre indicadores directos e indirectos. Los directos son aquellos que contribuyen en gran medida a verificar un criterio de calidad. Por ejemplo, los índices de consecución de objetivos pedagógicos fijados en términos operativos, con tantos por cientos de alumnos que alcanzan determinada cuota,... son indicadores directos. Y, por el contrario, los indicadores indirectos son aquellos que se hace necesario desplegar para verificar un criterio (que no puede comprobarse experimental mente de forma directa. La organización, la motivación, la comunicación, el modelo cultural, ... son aspectos que deben observarse mediante indicadores indirectos que deben ser cumplimentados con información obtenida mediante observaciones, entrevistas, encuestas, etc.

- Internacionales / nacionales:

Según el ámbito de alcance del estudio los indicadores pueden considerarse también regionales, nacionales, internacionales. En este

sentido, tal como quedó de manifiesto en el Seminario sobre indicadores educativos y la Europa de las regiones (1995), no todos los indicadores pueden incluir todos los niveles de responsabilidad (internacional, nacional, regional, local) ni todas las áreas (Ej.,: finanzas puede requerir un tratamiento más monográfico). A pesar de ello se necesitan indicadores comunes en los diferentes niveles para poder establecer comparaciones. Podría haber un grupo de indicadores para los niveles nacional e internacional (por ejemplo, inserción en el mercado laboral), mientras que en el nivel regional pueden existir indicadores complementarios (como el referido al bilingüismo en Cataluña). A nivel regional, los esfuerzos deberían dirigirse a promover la auto evaluación y la evaluación formativas, y instituciones, En este sentido, se necesita coordinación entre las metodologías; es importante para todas las naciones usar las mismas metodologías para un indicador dado y se necesita que exista una estandarización entre países y que los datos administrativos sean cuidadosos o habrá dificultades con la interpretación.

- Descriptivos/ Evaluativos

Según Mestres (1990: 80), los indicadores de calidad pueden ser clasificados por múltiples criterios. Podemos diferenciar los descriptivos, que indican hechos de tipo estadístico, de los evaluativos (normativos ó de diagnóstico), que perfilan una relación entre dos o más factores en el paso- e intentan predecir sus relaciones en el futuro, pudiendo expresar una mejora, empeoramiento o ambigüedad.

- Objetivos / subjetivos:

Siguiendo a Laffitte (1992), los indicadores pueden ser objetivos o subjetivos. Los primeros parten del plan institucional o del proyecto de centro y suelen reflejar conductas manifiestas o fenómenos observables. En cambio, los indicadores subjetivos recogen la información facilitada por los clientes y acostumbran a hacer referencia a actitudes, preferencias o juicios. La propuesta de la autora pasa por intentar que unos y otros se acerquen.

> Otros:

Analizando diversas obras, podríamos encontrar una multitud de clasificaciones. Así, Carley (1981) diferencia 4 tipos de indicadores (informativos, predictivos, orientados a un problema y de evaluación de programas, para controlar la efectividad de políticas particulares). Por su parte, Land (1975) describe 3 clases de indicadores: normativos de bienestar, de satisfacción y descriptivos, según hagan una medición directa del bienestar sujeto a interpretación indaguen la realidad subjetiva que la gente vive o indiquen condición de segmentos ;de la población.

También a juicio de Mestres (1990)C;..Se pueden establecer otras distinciones entre indicadores cuantitativos, y. cualitativos; pimple (si

trabajan sobre informaciones directas) y sintéticos (si resultan de la agregación de otros indicadores); absolutos (sobre los que existe un umbral definido) y relativos (en caso contrario); autónomos (cuando

Solo son útiles en un caso concreto) y heterónomos; internos y externos, según formen parte (le la actividad de un sistema o expliquen sus resultados desde fuera.

Cualquiera de estas clasificaciones u otras posibles ofrece una amplia visión sobre el tipo de información que pueden llegar a recoger los indicadores.

ARGUMENTOS A FAVOR Y EN CONTRA DE LOS INDICADORES

No se puede responder a la pregunta de que los indicadores son convenientes sin cuestionarse antes ¿convenientemente para qué? o ¿convenientemente para quién? Sin embargo, las actitudes frente a los indicadores están polarizadas en torno a los dos extremos: quienes son acérrimos defensores de ellos y quienes los descalifican completamente. El trabajo que aquí presentamos pretende, precisamente, dejar de enfrentar ambas posiciones, y reconciliarlas en un punto intermedio que sea capaz de reconocer las ventajas y limitaciones de los indicadores. Desde luego, los indicadores son necesarios a nivel macro-educativo, de valoración de las políticas y reformas educativas (aunque el uso que se hace de ellos en la práctica sea más que discutible), pero no son, en absoluto, suficientes. Por ello, a nuestro juicio, estar absolutamente a favor o en contra de los indicadores implica ponerse en una situación de cierta «estrechez de miras», en tanto se pierden posibilidades de entender el sistema educativo y los centros escolares en toda su complejidad, mientras que, por el contrario, entre posiciones que se saben insuficientes, se buscan posibilidades de compenetración y complementariedad mutua que redundan en un mejor conocimiento de la posición relativa de un sistema o centro educativo, de una parte, y en una mayor riqueza y una comprensión 'más profunda de la naturaleza de los procesos educativos de la otra.

Algunos argumentos a favor de los indicadores

Parece claro que un estado debe proveer servicios educativos para toda la población (aunque habría mucho que discutir respecto al tramó de edad que debe cubrir o del tipo de educación que se debe de proporcionar). Si se acepta la educación como servicio del Estado a la sociedad, del mismo modo, debe comprenderse la necesidad de supervisar su funcionamiento. Lo que no resulta tan claro es, a la vista de las diferentes posiciones, cómo debe hacerlo, con qué finalidad y a través de quién.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Existen autores que, pese a defender con fervor la creación de sistemas de indicadores, son conscientes de las dificultades que ello implica. Es el caso de De la Orden (1988), para quien la determinación de indicadores plantea dificultades dados la diversidad de valores, aspiraciones y necesidades sociales y la falta de acuerdo sobre las metas educativas deseables. En todo caso, dichos indicadores pueden agruparse en 3 categorías:

a) Los que expresan relaciones entre los inputs (del sistema o del Centro) y los valores sociales: sistemas de reclutamiento de alumnos y profesores; equidad de acceso; equidad en la asignación de recursos humanos, materiales y económicos, etc. En síntesis, indicadores de igualdad de oportunidades educativas.

b) Los que expresan relaciones entre estructura, procesos sociales, curriculares e instructivos en las instituciones educativas y los valores, expectativas y necesidades sociales; estructura de autoridad y participación en el sistema decisonal; clima institucional; validez cultural, social y laboral del curriculum; etc.

c) Los que expresan relaciones entre producto y resultados educativos y expectativas y necesidades sociales; adecuación en la cantidad y modalidad de los graduados; vigencia de conocimientos, aptitudes y competencias adquiridos; relevancia de valores y actitudes; etc. . . .
Antiq y Hemont (1991; 30) también se refieren a los indicadores de medida y a los problemas que supone su establecimiento (a veces los resultados que arrojan son engañosos porque se debe primero de atacar otra causa que es la que, indirectamente, y sin ser medida, puede estar generando un fallo). Explican (1991; 332) cómo fracasó su intento de establecer indicadores, puesto que éstos eran establecidos por una persona externa a la empresa.

Para Lujan y Puente (1993), por su parte, los indicadores o criterios hacen referencia a fenómenos que son percibidos intuitiva o experimentalmente como signos de eficacia, funcionalidad,. Las dificultades se derivan de la falta de acuerdo sobre las metas educativas deseables, de la ambigüedad inherente a las propias metas y objetivos educacionales, y, de la deficiente conceptualización del producto. Otras dificultades son de tipo metodológico: ¿cómo establecer indicadores que permitan aprehender el clima que reina en el centro sin que, además, el número de rasgos sea elevado? o ¿cómo valorar la eficacia de la planificación, del proceso y del producto sin recurrir a una serie considerable de indicadores?

Mestres (1990; 349) al referirse a las posibilidades y limitaciones de un sistema de indicadores de calidad, señala que los indicadores escolares no gozan aún de una valoración general ni entre la población .ni entre los especialistas en ciencias de la educación, la economía de la educación fue la primera en introducir y aplicar el concepto de indicador y tasa en el estudio del fenómeno educativo. A efectos de planificación y de toma de macro decisiones a nivel del sistema educativo tiene una importante repercusión, sobre todo en la asignación de recursos presupuestarios y en la previsión de futuras necesidades educativas. Pero, incluso en estos campos, la demanda social y las reivindicaciones suelen ser hoy los elementos determinantes de la toma de decisiones juntamente con la incidencia de los órganos de representantes políticos en hacer ver las metas necesarias de alcanzar. Así, los indicadores se suelen elaborar (hasta ahora de forma muy parcial y fragmentada) posteriormente a la toma de decisiones, perdiendo así su sentido de previsión y planificación. Incluso los indicadores elaborables a partir de datos estadísticos de los que se dispone no tienen un tratamiento suficiente.

Por otra parte, los datos estadísticos que se publican no siempre son coincidentes y surgen dudas acerca de la posibilidad de establecer indicadores suficientemente fiables. Sería conveniente que por parte de las administraciones educativas hubiese un acuerdo sobre la forma de elaborar los indicadores utilizados y presentar estas estadísticas, de modo que fuese posible comparar entre dos de ellas algún valor mas que el de ratio de alumnos por unidad.

Es decir, pese a apoyarlos, los autores anteriormente citados reconocen la existencia de ciertas dificultades para su construcción, aplicación y uso, con lo que adoptarían una posición intermedia, y a nuestro entender más realista, en la valoración de los indicadores educativos,

Algunas argumentas en contra de las indicadores

En general hay muchas aportaciones contrarias a los indicadores por considerarlos limitados y/o peligrosos. Se suele ser especialmente crítico con los indicadores macro, en tanto que su utilización suele ser externa y descontextualizada y que, tras los posibles resultados que arrojen, puede esconderse el intento de tomar decisiones políticas supuestamente «justificadas ».

Los indicadores son, a nuestro juicio, necesarios pero no suficientes:

«Son varios los índices que pueden utilizarse para medir la calidad de la educación. Entre ellos podemos citar los que se refieren a la

productividad del sistema educativo, como los coeficientes de aprobados, repeticiones y abandonos, que muestran la relación entre el número de matriculados y los que se gradúan. También pueden resultar de utilidad índices como la ratio de alumnos / profesor o alumnos / clase, y los diversos gastos en educación: gastos por alumno en cada nivel, gastos en material complementario y los dedicados a investigación educativa. Aunque consideramos que estos elementos no son suficientes para dar una medida de la calidad de la educación, si pueden dar unos datos orientativos ».

Sin embargo, existe toda una comente crítica que no los considera en absoluto necesarios puesto que arrojan unos datos globales en forma de tasas, porcentajes, ratios y tablas que resultan casi ininteligibles para los no-especialistas en la materia y que no redundan en medidas de ningún tipo que se traduzcan en una mejor práctica educativa. Para estos autores el hecho de comparar una escuela con otra no nos dice nada de ninguna de las dos, al menos de cómo funciona su universo interno. En este sentido, la LOPEG es cautelosa (o ambigua, según se mire) y, pese a que habla de la evaluación en función de la medición de los resultados, también reseña otros aspectos que serán tenidos en cuenta, así como el contexto social, económico y cultural y las circunstancias de cada centro y prevé también diferentes vías de participación y canales de información diversos,... así como la presentación de resultados de forma más próxima a la audiencia, mostrando los datos y su interpretación en forma de redactados en un lenguaje de fácil comprensión.

Los indicadores dan una idea del estado de la cuestión pero no explican los porqué y para conocerlos hay que indagar en la esencia de los problemas y ello no puede hacerse con simples cuestionarios y estadísticas. Es decir, retomando una de las ideas expuestas inicialmente, los indicadores señalan si algo está dentro de los «parámetros normales» o se encuentra en una situación alarmante, peligrosa, pero no dicen porqué.

Pero, ¿cómo establecer cuáles son los mínimos? No podemos separar la calificación de mínimos aceptables del contexto, de los recursos de cada escuela,... Por ejemplo, decir que en tal escuela los niños aprueban menos (o tienen un nivel de matemáticas más bajo) que los niños de otro Centro puede no proporcionar ninguna información interesante, e incluso ser injusto y absurdo si no se tienen en cuenta las condiciones de cada centro, sus particularidades, porque, en verdad, no hay dos centros iguales.

Se suele argumentar que la finalidad de la medición (pues se trata más de eso que de evaluación) es compensar los déficit detectados, enmendar los errores y, en definitiva, ser capaces de reconocer donde fallamos para ofrecer los recursos adecuados que permitan a

profesionales de la educación realizar mejor su tarea. Pero, a menudo, la «valoración» que se realiza mediante los indicadores sirve simplemente para aseverar que el centro o los profesores no son suficientemente buenos y a prescribir que deben formarse y esforzarse más.

Efectivamente, a una escuela no le interesa el estado de todo el sistema educativo, sino su propia situación y evolución. Por ello, indicadores que les den una puntuación carente de contenido, un número dentro de una escala con el que sentirse «aprobados» y con el que poder enfrentarse a la sociedad y compararse a otras escuelas con las que nada tienen en común, resulta, a todas luces, inútil.

Como se señala en el capítulo relativo a los instrumentos micro, constatar si se tiene biblioteca, no basta, sino que hay que ahondar y preguntarse: ¿cómo se utiliza?, ¿cuándo está abierta?, ¿cuántos libros posee? ¿y de qué tipo? Y lo mismo puede suceder con la formación del profesorado, con el diseño del Proyecto Curricular de Centro, con la participación del alumnado,...

Algunos indicadores puntuales son especialmente criticables. A juicio de Sabirón (1995: 20), los de la OCDE son indicadores marcadamente economicistas y constituyen un claro ejemplo del tipo de evaluación descontextualizada que perjudica al sistema educativo en lugar de beneficiarlo.

«Algunas evaluaciones pretenden comparar realidades y experiencias que son incomparables. Una evaluación estandarizada ofrece la comparación de los resultados como si las condiciones previas fuesen idénticas. En realidad no han existido los mismos medios, ni las mismas condiciones, ni las mismas expectativas. Es más, los sujetos no han tenido la misma preparación.(...) La evaluación, en este caso, se convierte en un clasificador injusto de las personas y de las experiencias. El aparente rigor de los números y de las estadísticas conlleva un engaño añadido. Los centros o las experiencias jerarquizan a través de unos indicadores cuantificados que desvirtúan la complejidad de la realidad y que dan por idénticos los contextos y las condiciones que no lo son».

En definitiva, el problema de los indicadores es algo generalizado en el mundo educativo e incluso en toda la dinámica de la sociedad; hay que preguntarse qué valor tiene la educación: qué valor tiene el oficio de maestro, cuál es su consideración social,... y, por otra parte, cómo se impone el rendimiento de cuentas (aspecto que, pese a tener connotaciones negativas, ríe debe considerarse como tal, como señala Laffitte, 1992), y cómo imperan la tecnocracia y el eficientismo.

Todos los indicadores señalados anteriormente, a excepción de la participación, son indicadores de «output» o de «salidas». Con ello se está otorgando más importancia al resultado final que al proceso educativo en sí, puesto que lo que se miden :Son niveles alcanzados. Tras esos indicadores subyace la idea, compartida por la OCDE de que la educación es como un proceso de caja negra, en el que entran unos • inputs y, tras el proceso educativo, se obtienen unos resultados a la salida. Esta; concepción pone el énfasis en el rendimiento final olvidando la riqueza e importancia del proceso educativo en sí mismo o quizá no la olvide pero se vea incapaz de entrar a valorarlo con este tipo de planteamientos.

Parece obvio que la estabilidad del personal sea un factor importante para lograr una educación de mayor calidad. Parece inicialmente fácil que exista una correlación positiva entre una menor ratio de alumnos / profesor y la ansiada calidad. Pero la educación no es una caja negra, en la que introduciendo unos inputs se obtienen automáticamente determinados outputs sino que lo esencial son los procesos y esto parece difícil de medir a través de indicadores (pese a que Bottani y walberg en la obra de la OCDE de 1992, consideran que existen cuatro tipos de indicadores, de inputs, de outputs, de procesos y de recursos financieros y humanos y lo engloban todo en estas cuatro categorías) Como señala Deal (1985), .la cultura organizativa del centro, sus procesos psicosociales, su ethos, es el nexo de unión entre la eficacia escolar y los procesos de mejora. Para que los cambios sean efectivos, hay que cambiar la cultura. Por ello hemos de partir de analizar la cultura o clima del centro y ello no se logra fácilmente con un simple cuestionario. Si evaluamos para informamos, indicadores. Si evaluamos para mejorar, auto-evaluación. Pero ni siquiera la auto-evaluación es suficiente. Como recogen Coronel y otros (1990) de las aportaciones de Crandall (1987), y Saxl, Miles y Liberman (1988), entre otros, y que coincide con las de González (1988), se necesitan apoyos externos que orienten y asesoren para emprender actividades de cambio y para instrumentarlas en la práctica. Siguiendo a Darling-Hammond (1990), en una idea recogida también por Lucco (1995), el problema fundamental de los sistemas de indicadores basados en el rendimiento es que folian en la provisión de datos relevantes para que se pueda proporcionar una mayor calidad de la educación y simplemente sirven como medida de algunas informaciones de la situación existente.

Entre las aportaciones contrarias resaltamos la de Mañu (en Comunidad Escolar; 482, Pág. 3), quien señala que una simple estadística no es toda la verdad (por ejemplo: resultados de la selectividad), porque si ha existido una selección previa los resultados serán significativamente más años. También hay que tener en cuenta el coeficiente intelectual, el contexto sociocultural, los medios de que se disponen y muchas otras causas. Pero a la vez considera que es necesario abordar algunos indicadores. Por ejemplo, el cumplimiento

del proyecto educativo es ciertamente un aspecto difícil de valorar. Las estadísticas no dan luz suficiente, pero las valoraciones intuitivas no son suficientemente fiables. Lo que sí son cuantificables son los resultados académicos. Por ejemplo, el porcentaje de suspensos no indica necesariamente la calidad del profesorado sino su grado de exigencia. Pero para ello se requiere homogeneidad en la evaluación ara que los resultados no dependan del profesor en concreto.

Quizás lo malo no sean tanto los indicadores en sí (aunque también hay autores que consideran que la información que proporcionan es inútil por lo que tiene de descontextualizado y superficial) como el uso / desuso que se hace de ellos: de algunos se hace caso omiso mientras que de los que interesan se extrae gran partido en tanto que sirven de sustento «empírico» para la imposición de determinadas políticas. Los indicadores, como indica Mestres (1990) tendrían que proveerlas bases para la planificación de las futuras políticas, para la adopción de estrategias de mejora, para la mejora de la gestión y la toma de decisiones más informadas. Pero el problema radica en que no lo hacen.

Rockwell (1989) estudiadlos múltiples factores que llevaron al declive de los indicadores y destaca dos:

1) Un factor .esencialmente político: Cualquier sistema de indicadores incorpora juicios de valor sobre cuál es el sentido / significado de la calidad o de los resultados deseables en educación, no es cualquier modelo subyacente o esquema objetivo. Según él todos los modelos tienen!, una- perspectiva epistemológica particular del sistema educativo. El significado de los indicadores y de sus cambios a través del tiempo llega a ser contencioso y existe la tendencia de los indicadores a ser justificaciones de los informes, a ser compromisos bastante suaves, deliberadamente presentados sin texto que podría enlazar los datos y las políticas.

2) Un factor en relación a la divergencia entre las visiones técnica y política: El sistema se divorcia, se «desvincula») del contexto político (demasiado teórico), funcionando esencialmente a través de la comunidad científica (parece más objetivo).

Los estudios basados en indicadores presentan claros peligros, como los siguientes:

a) Basarse únicamente en datos numéricos. En este sentido, Vélaz de Medrano y Blanco (1994), implicadas en el proyecto TNES de la OCDE, hablan de la relevancia de los indicadores actitudinales y de que tratan de proporcionar una representación válida de la «salud» del sistema educativo, y no simplemente de recoger un conjunto más o menos numeroso de estadísticas. Por ello, señalan, es preciso evitar toda

tentación de considerar aisladamente los resultados obtenidos en un indicador.

b) Creer que proporcionan datos objetivos irrefutables. Tal como recogen Riley y Nuttall (1994), los indicadores no arrojan datos neutrales. No existe la pretendida neutralidad de los datos y mucho menos de los oficiales (refuerzan un punto de vista).

Por ejemplo, en el sistema sanitario existe una gran diferencia entre el número de camas necesario según los datos oficiales y las opiniones de médicos y enfermeras. Por ello Riley y Nuttall proponen:

1. Reforzar los procedimientos de presentación e interpretación de datos para promover mejores tomas de decisiones.
2. Implicarse más con las especificaciones de los problemas políticos para entender mejor qué datos son necesarios y en qué contextos serán aplicados.
3. Prestar atención a los datos «antiguos» con el fin de conservar constantemente su uso para resolver problemas que vayan surgiendo.

e) Creer que con mostrar los datos arrojados por los indicadores se acaba el proceso. Los indicadores están diseñados para proporcionar información sobre el estado del sistema educativo (y social). Por lo tanto, esta información que ofrecen es el punto de partida para indagar en las causas, analizarlas y proponer actuaciones.

Por su parte Laffitte (1992:137) alerta del peligro de utilizar indicadores de rendimiento para distribuir fondos (aunque nos tememos que también podrán utilizarse para justificar una cierta distribución ya determinada de antemano o una reducción de fondos).

Otra de las críticas que se puede hacer a los indicadores educativos es que no sirven para aumentar el nivel cualitativo de la educación. Pero esta crítica tiene un sentido positivo, ya que estimula la discusión sobre la necesidad de crear modelos educativos válidos sobre los que se pueda comprobar la eficacia de un sistema de indicadores.

En la cultura evaluativa de indicadores convendría acordar o consensuar entre diferentes indicadores complementarios cuál será utilizado, de forma que se no se trabaje por una parte con porcentajes de alumnos repetidores y, por otra, con porcentajes de alumnos que superan un curso.

Hay indicadores a los que se llega a través de operaciones complejas en cuanto a la cantidad de información que recogen, y que no son fáciles de entender por sí solos. En el futuro será necesario que los expertos en evaluación y la literatura especializada acepten un conjunto de indicadores de calidad de Centros educativos y servicios educativos y; "progresivamente, pasen a ser entendidos y valorados socialmente

por conjuntos cada vez más amplios de la población. Paralelamente, tal como pasa en otros campos, se irán definiendo otros indicadores más válidos y relevantes. Hoy, por ejemplo, al valorar la calidad de vida de un país> todo el mundo acepta que no es suficiente con la renta por cápita o la media de Vida y progresivamente se incorporan indicadores más detallados y reveladores. Este proceso social de construcción progresiva de un sistema de indicadores se tendrá que ir produciendo también en el campo educativo. En el momento actual (se refiere a 1990), una de las mayores limitaciones es la falta de consenso y de utilización generalizada».



Infórmese acerca de los Operativos Nacionales de Evaluación de Calidad que realizó el Ministerio de Educación Cultural y leyendo en publicaciones que ese organismo realizó al respecto, ¿Qué tipos de indicadores se utilizaron? ¿Qué reflexiones haría Ud. al respecto?

Instrumentos de Evaluación

"Las operaciones de escuelas de paradigmas de métodos aparentemente incompatibles carecen de fundamento científico"

P.Bourdieu(1987)

TIPOS PE INSTRUMENTOS. COMENTARIO Y CRÍTICA INDIVIDUALES A CADA INSTRUMENTO

«No es posible que un mismo instrumento pueda captar la calidad en el mismo grado si ésta se entiende de forma absolutamente diversas».

Municio, P. (1993)

En opinión de Municio (1993), una revisión somera de los instrumentos de evaluación de centros muestra que se dispone de una docena de herramientas originales, poco utilizadas y de dudoso aprovechamiento en el mismo sistema educativo. Por su parte, De Miguel (1994:26 y SS.) sugiere que cuando se trata de evaluar organizaciones educativas, podemos aplicar los modelos de evaluación surgidos de las teorías sobre evaluación institucional y agrupa dichos modelos dentro de cinco grandes bloques, en función del énfasis que otorgan a: a) los resultados; b) los procesos internos; c) la integración

entre variables procesales y de resultados; d) los aspectos culturales y e) la capacidad de auto transformación.

A título de ejemplo proponemos la siguiente tabla de elaboración propia a partir de los modelos e instrumentos que han sido ampliamente difundidos y de algunos otros menos conocidos recogidos básicamente por Cardona (1994) y por Carda et al. (1990) y algunos otros por Mestres (1990) y por Borrelí (1992). Como se puede observar, se trata tanto de instrumentos de tipo «general» como escalas particulares que valoran únicamente el clima o que se centran en valorar los aspectos económicos. Como el sistema y los centros educativos son muy complejos, se han elaborado instrumentos parciales, que pretenden conocer de forma más completa un solo aspecto* con el nesgo de descontextualizar dicho aspecto. A continuación, pues, ofrecemos un listado sintético, que intenta ser una breve ilustración de la variedad y cantidad de instrumentos y modelos existentes:

CEDODEP (1966); Anderson (1973; 1982) y su Inventario de Aprendizaje Ambiental y de Clima Escolar respectivamente; Scriven (1973); Moos y Tricket (1974) y su Cuestionario de Clima Social de la Clase, Fox (1973); Fernández Otero (1974); García Hoz (1975); Good, Hopkins y Holly (1975; 1986) y sus estudios sobre los factores facilitadores de las Escuelas Eficaces; Isaacs (1977); Inspección de Enseñanza Media (1977) y la Escala de Evaluación de Centros de Bachillerato; Mandersscheid, Koenig y Silbergerld (1978) con la Class Atmosphere Scale; Ibar (1979; 1984) y su Modelo Económico de Costes de la Enseñanza; Harms y Clifford (1980) y la Early Childhood Environment Rating Scale; Miskel y Bloom (1982); la NAESP (1984) y los Standards for Quality Elementary Schools; McMahan (1984); Holly (1984) y el GRTDS; Tort (1985) y el Modelo centifactorial, Hopkins (1985) y el Proyecto Internacional para la Mejora de la Educación-TSTP; Darder y López (1985) y el QUAFE; Fraser y Treagust (1986) con su College and Uníversitary Classroom Environment Inventory; Fullan (1986); Valles Arandiga (1986); Baex (1986); ECIS (1987); Barba y Herrero (1987) y su guía para la evaluación; Álvarez Fernández (1988); Esteban y Bueno (1988) y la obra Claves para la evaluación; Burke (1988); Escudero (1988; 1992) y la evaluación colaborativa; Garrido, Jabonero y Rivera (1989) y el AUDO/G; Pérez y Martínez (1989) y el Modelo de Auditoria; García y Gómez (1990) y su propuesta de diagnóstico; Barbera (1990) y el MEPOA; Santos Guerra (1990) y su guía de preguntas para la auto evaluación; Sabirón (1990) y la Guía para la valoración y el Desarrollo de la Institución Escolar (DIE); Mestres (1990) y el SAPOREI; Rodríguez Diez (1992); De Cea et al. (1992) y el V.A.Q. (Visita d'Avaluació Qualitativa); Casanova (1992); Darder y Mestres (1992) y la adaptación para infantil con el ACEI; Blanco (1992)

y el BADI; Billman (1993); Cardona (1995) con EED/CES o Lujan y Puente (1996) con el Plan EVA.

Estos y, en general, todos los instrumentos pueden clasificarse, entre otras variables, según su contenido o según el modo en que recogen la información y estructuran las respuestas. Así, podemos distinguir entre:

1) Los instrumentos evaluativos cerrados, una tendencia ya superada

Entendemos por cuestionarios cerrados aquellos que proporcionan de modo unilateral los aspectos a estudiar e incluso que ofrecen el modo en que deben ser puntuados, instrumentos que, a nuestro entender, han sido superados por instrumentos más eclécticos y parcialmente interactivos. Entre ellos destacamos:

- ISAACS, D. (1977), *Cómo evaluar los centros educativos. Instrumentos y procedimientos*. Pamplona: EUNSA.

Presentamos este instrumento por ser el prototipo de escala cerrada y por ser, en España, uno de los primeros en ofrecer una propuesta de valoración de centros tan profunda. Isaacs presenta una serie de cuestionarios: sobre tareas del profesor; sobre objetivos educativos; sobre dirección; sobre desarrollo del personal; una encuesta a los alumnos etc. Todos ellos son escalas de tipo Likert con 50 ó 60 ítems a los que hay que responder si se está más o menos de acuerdo o si se cumplen en mayor o menor grado. Propone tratar los datos mediante el análisis factorial, una técnica estadística de síntesis que permite resumir los 50 ítems en 6 factores, por ejemplo, agrupando los aspectos que presentan mayor saturación o correlación.

Entre los aspectos negativos, cabe reseñar que presenta aspectos obsoletos para el contexto actual (aunque existe una edición más actualizada de 1995) e inadecuados, como es suponer una excesiva jerarquización de los centros o utilizar un lenguaje excesivamente tecnocrático y a menudo alejado de los centros escolares- Y, como elemento positivo, como en casi todo este tipo de propuestas, destacamos que se trata de un instrumento completo, que tiene en cuenta todos los grupos de la comunidad educativa y que introduce elementos esenciales como el compromiso de los padres, la participación del profesorado en la toma de decisiones o simplemente escuchar la opinión de los alumnos.

- GARRIDO, P., JABONERO, M. y RIVERA, D. (1989), Desarrollo analítico y formativo del centro docente. AUDO-G- Barcelona: Studium.

Se trata de un instrumento de evaluación externa de la escuela o de auditoría docente basado en una concepción sistémica descentro docente y fija unos criterios externos para analizar las relaciones establecidas entre el centro y el entorno, entre los diversos participantes de la vida del centro y entre ejecución y medios disponibles. Propone 200 ítems separados en 3 grupos en función de si pertenecen a: Inputs (de elementos físico-naturales, de elementos personales, de elementos socio-culturales o de elementos de financiación), Proceso (planificación, dirección, coordinación, innovación, control y factores de cohesión) y Outputs (aprendizajes adquiridos, aspectos formativos, innovación y/o crecimiento).

Como principal elemento positivo destacamos que es un instrumento muy completo, exhaustivo. Por otra parte, como limitaciones consideramos, en primer lugar, que es demasiado largo y por ello puede resultar tedioso en su aplicación y desanimar a los profesores a responder y en segundo lugar que, pese a que no todos los indicadores son de igual importancia, todos puntúan igual. Es decir, puede ser que «El PEC describe físicamente el centro con claridad» no resulte tan trascendental (al menos así nos lo parece) como «El PEC ha sido elaborado con la participación de todos» y, sin embargo, se calibran como iguales.

- PÉREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989): Evaluación de Centros y Calidad Educativa, Madrid: Editorial Cincel.

Proponen un modelo de auditoría, cuyas principales fases son; a) Planificación; b) Ejecución y c) Conclusión (elaboración del dictamen). Ofrece 4 tipos de valoración, cada una de ellas con un conjunto de componentes, para cada una de las cuales se especifica un procedimiento evaluativo. En este sentido tenemos: 1) Valoración administrativa (se explicita el objetivo, los indicadores y el sistema de valoración,..., para sus componentes, que son 9, del ambiente socio-cultural a los recursos económicos); 2) Valoración de la eficiencia y el cumplimiento legal (para cada elemento se especifican el , -objetivo, los indicadores de control interno y su fiabilidad, el cumplimiento legal,...); 3) Valoración de la eficacia o resultados y 4) Valoración del dictamen (hay 26 componentes a valorar, básicamente a partir de establecer los porcentajes de su cumplimiento).

Como elementos positivos destacamos que se trata de un instrumento muy bien definido y con un sistema de baremación bien categorizado y calculado. Entre los principales elementos negativos encontramos el hecho de proponer un modelo de auditoría externa

(entendida como <<examen independiente y expresión de una opinión sobre los estados financieros de una empresa, realizados por un profesional designado para desempeñar tales funciones>>)

- BARBERA ALBALAT, V. (1990), Método para evaluación de centros (MEPQA). Madrid: Escuela Española.

Para establecer los elementos que repercuten de manera más relevante en la calidad de los centros educativos de EGB y determinar los aspectos susceptibles de mejora y el grado de urgencia de introducir cambios en cada uno de ellos, se valoraron aspectos de entrada (alumno en fase inicial), de proceso (infraestructura o contexto y línea funcional) y producto (alumno en fase final), empleando procedimientos propios de la metodología cuantitativa y, según se señala, también cualitativa, aunque estos últimos podrían haber cobrado mayor importancia. Se estudiaron 5 bloques de factores: 1) Medio socio-económico, cultural y familiar; 2) Edificio y medios materiales; 3) Profesorado; 4) Organización y funcionamiento; 5) Alumnado, cada uno de los cuales consta respectivamente de 4, 10, 5, 10 y 6 ámbitos. Y a vez éstos se dividen en factores y los factores se desglosan en indicadores. Finalmente, se compone de 1000 indicadores equivalentes a 1000 puntos. Cada bloque dispone de su correspondiente hoja para el «informe evaluatorio parcial», en el que se trata básicamente de hallar la media. En función de los indicadores hay diversos tipos de respuestas: escalas de Likert, respuestas de Si/No, descripciones,...

Un aspecto positivo es, de nuevo, la exhaustividad del instrumento. Esta es su riqueza y a la vez su desventaja, puesto que resulta excesivamente largo y puede ser engorroso en su administración, cosa que puede desestimar su aplicación. Por otra parte, se requerirían más explicaciones iniciales acerca de las bases teóricas que sustentan el instrumento y del proceso de elaboración. En otro orden de cosas, a la hora de contestarlo quizá se eche en falta una mayor concreción en las instrucciones, puesto que, tras una breve explicación generalista, se empieza a ofrecer los bloques sin ofrecer más información.

2) Los instrumentos evaluativos de tipo semi-abierto, mayoritarios cuantitativa

Dentro de este apartado englobamos aquellos instrumentos que intentan contemplar en la recogida de información aspectos cuantitativos y cualitativos, que ofrecen una doble línea de respuesta o bien que, pese a ofrecer listados más o menos exhaustivos, contemplan la conveniencia de

combinar estos datos con otros de talante más cualitativo, que ofrecen una doble línea de respuesta o bien que, pese a ofrecer listados más o menos exhaustivos, contemplan la convivencia de combinar estos datos con otros de talento más cualitativo.

- DADER, P.; LÓPEZ, J.A. (1985), Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela (QUÁFE 80). Barcelona: Onda.

El QUAFE-80 es un material que se presenta en un libro más un cuestionario. Propone una evaluación interna del centro para elaborar un diagnóstico e iniciar estrategias de cambio. Es, pues, un instrumento de evaluación formativa consistente en 26 ítems agrupados en dos grandes bloques (proyecto educativo y estructura y funcionamiento del centro). Dentro del primer apartado hay ítems sobre actitudes, conocimientos y habilidades, sobre orientación de los alumnos, sobre comunicación y organización del grupo clase,... mientras que dentro del segundo los ítems se refieren a la organización y gestión del centro, a la coordinación, las condiciones de los diferentes componentes de la comunidad educativa,... Cada ítem consta de 5 posibilidades o niveles de actuación (desde la individual a una participación consensuada), que lo que pretenden realmente valorar son las percepciones de cada profesional respecto a unos determinados parámetros.

Posiblemente sea el cuestionario más utilizado por las escuelas catalanas y posee indudables elementos positivos pero aplicado, por ejemplo, por un asesor externo para llegar únicamente a un diagnóstico, su utilidad es muy limitada. Especialmente positiva es la consideración de la consistencia y validez internas del instrumento y como «defecto» más comúnmente señalado es que parece ser que los resultados que arroja apenas difieren de un centro a otro.

- ESTEBAN FRADES, Santiago y BUENO LOSADA, José (1988): Claves para transformar y evaluar los centros (Más allá y más acá de las reformas). Madrid: Editorial Popular.

La evaluación del centro se hace, siguiendo este instrumento, en torno a 6 grandes claves que agrupan distintos aspectos del centro y que son las siguientes: de los centros es de toda la comunidad educativa; el profesorado (su formación y renovación permanentes); una organización al servicio de una escuela renovadora y una escuela abiertas) entorno y al pueblo.

Cada una de estas claves coincide con el título de un capítulo que es tratado de manera idéntica en su desarrollo. Cada clave tiene una

primera aproximación teórica sobre cómo viven los autores ese aspecto en el centro (y que suele ser representativo de cómo está funcionando en muchos otros centros) y sobre cómo debiera ser bajo un prisma cualitativo. En un segundo punto tratan experiencias concretas y finalmente siempre hay un apartado específico de evaluación que para cada uno de los aspectos que trata, a modo de escala de Likert, propone una serie de enunciados (que correlativamente irían de «menos a más deseables») para que cada uno identifique su centro en qué situación se encuentra e indirectamente vea hacia dónde ha de encaminar su actuación para alcanzar el siguiente nivel.

La evaluación es interna y básicamente grupal (pues es un grupo de profesores, sea éste un par de profesores o el claustro entero, quien la realiza). Sin embargo, toda utilización que no sea realizada por un profesor o grupo de profesores particular y espontáneamente, se ha de llevar a cabo como respuesta a la demanda de todo el colectivo del centro y nunca puede surgir como fruto de una decisión unilateral de la dirección y en ningún caso puede usarse para controlar o para juzgar a las personas. Cabe subrayar también que no se requiere la presencia, de un evaluador externo para utilizar el instrumento, sino que por el contrario, está «contraindicado».

- SABIRON, F. (1990), Evaluación de Centros Docentes Zaragoza: Central Ediciones.

Lo catalogamos como modelo semi-abierto porque pese a que su filosofía es abierta, los instrumentos que utiliza, en ocasiones son cerrados. Se trata de un modelo etnográfico, la Guía para la valoración y el Desarrollo de la Institución Escolar (DTE), que parte de la consideración del centro como unidad y que propone las siguientes fases: 1ª Negociación del proceso; 2ª Iniciación; 3ª Recogida de la información; 4ª Su tratamiento; 5ª Elaboración del informe; 6ª Discusión, triangulaciones y T Propuestas de continuidad., Se basa fundamentalmente en técnicas etnográficas aplicadas al análisis de los centros educativos y en los estudios de caso como estrategia de investigación. Se refiere a la negociación, a la diversidad de técnicas e instrumentos de recogida de datos,...

Presenta instrumentos compuestos, a los que hay que contestar muy adecuado/adequado/inadecuado/ indiferente o bien sí/a veces / nunca o bien verdadero / falso y una guía para su utilización. Es muy ordenado y muy adecuado 'para el diagnóstico. Tiene una estructura abierta, para uso interno de los centros educativos y un tratamiento cualitativo. Se evalúan datos profesionales, el plan de centro, el clima, la conducta del profesor; los órganos de gobierno, la toma de decisiones, innovaciones y distribución de la jornada laboral. La amplitud de datos junto con la filosofía flexible que propugna lo hacen especialmente interesante.

- CARDÓN AJ. (1995), «Un instrumento para evaluar los centros escolares de educación secundaria». En A. MEDINA y L.M. ÁNGULO, Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores. Madrid: Universitas, cap. 8 (273 y ss.).

El autor elabora su propio proyecto de evaluación a partir de analizar los instrumentos existentes, con los siguientes ítems: a) Identificación del centro; b) Elementos materiales/ infraestructuras; c) Elementos personales; d) Clima; e) Organización; f) Reglamento de Régimen Interior; g) Relaciones Centro -Familia - Comunidad; h) Programa realizado de Actividades Extraescolares; i) Servicios complementarios; j) Evaluación y k) Resultados.

Dentro de cada indicador habría que utilizar descriptores o subindicadores suficientemente significativos y asignarles un número, elaborando un baremo ponderado (proporcional según la importancia de cada indicador). Pero establecer el peso de cada factor en el rendimiento total del centro educativo no es nada fácil puesto que es muy poco lo que conocemos en relación con la contribución posible de cada uno de tales factores a la variación de los resultados escolares, lo que hace pensar, ajuicio del autor, que a la investigación educativa le queda, en este terreno, una importante laguna a cubrir.

3) Los instrumentos evaluativos de tipo abierto, una invitación a la reflexión

«La crisis del enfoque positivista-cuantitativo en las ciencias sociales y la consiguiente emergencia de una perspectiva interpretativo-cultural, al tiempo que la insatisfacción ante los informes Cuantitativos para promover el desarrollo profesional e institucional, ha hecho emerger con fuerza una metodología de evaluación cualitativa, preferentemente de carácter etnográfico de los centros escolares. Se trata de primar la mediación interpretativa de los agentes (profesores y alumnos) en el contexto del centro».

Los modelos centrados en los aspectos culturales de la organización o en la dimensión subyacente de la misma (normas, valores, símbolos, interacciones) son propuestas que parten de posturas ecológicas, fenomenológicas y etnográficas, dentro de diferentes perspectivas. Dichos modelos centran su atención en la cultura de las organizaciones como elemento básico de información sobre el comportamiento individual e institucional. Las estructuras conceptuales son los elementos de las organizaciones que constituyen la realidad institucional; y la cultura, por lo tanto, es vista como un conjunto de significados y símbolos diferenciales de los grupos dentro

de un entorno social y político específico. Suelen ser modelos poco considerados a nivel general por el coste que representa aplicar una metodología cualitativa a la hora de valorar el funcionamiento de una institución. Se trata de instrumentos que ofrecen «indicadores» (entendidos en un sentido laxo) o dimensiones o ámbitos de la calidad «sin baremar». Simplemente los citan y proponen que se reflexione sobre ellos (u otros), sin limitar su estudio al hecho de tener que responder haciendo cruces o asignando un valor numérico a cada uno de ellos.

- HOLLY, PJ. et al. (1984), *Guidelines for Review and Internal Development in Schools (GRJDS)*. Bristol: University of Bristol.

El GRIDS, *Guidelines for Review and Internal Development in Schools*, es un programa para la auto evaluación basado en la capacidad de la propia institución para transformarse. Como señalan Medina y Ángulo (1995), pasa por cinco etapas. (1) El inicio (consiste en determinar si el método GRIDS es apropiado para la escuela, consultar al personal y decidir cómo utilizarlo); (2) La revisión (se trata de diseñar el plan, preparar la información, empezar a explorar opiniones y establecer un acuerdo acerca de las prioridades para la revisión); (3) La revisión específica (se trata de clarificar la política y la práctica de la escuela sobre el tema a investigar e intentar constatar la efectividad de la práctica actual); (4) La acción para el desarrollo (hay que tomar en consideración cuál es la mejor forma para cumplir las necesidades de los profesores involucrados en el desarrollo y empezar a actuar, valorando la efectividad del trabajo desarrollado) y (5) La revisión y el nuevo comienzo (decidir si los cambios introducidos en la fase anterior deben ser permanentes y recomenzar el ciclo).

Supone un paso adelante frente a otros modelos cerrados y centrados en los resultados del alumnado, especialmente en el momento de su surgimiento (1984), iniciando así una línea de trabajo sobre cuestionarios más abierta y dialógica.

- MESTRES, J. (1990), *Model d'Indicadors per a l'Avafacció i Gestió de Qualitat de Centres z. Dtstrictes*. SAPOREI Barcelona: Departament de Didáctica i Organització Escolar. Tesis Doctoral.

Contempla un listado de aspectos agrupados en siete ámbitos de calidad, cada uno de los cuales está dividido en subámbitos y éstos a su vez en indicadores de calidad, que, según el autor (Mestres, 1990:84) pueden ser utilizados como un listado Orientativo, pudiendo ser reestructurado el modelo en función de las estrategias y conveniencias de los planes de evaluación concretos. De hecho el SAPOREL no pretende ser un instrumento, sino una metodología de evaluación, ofreciendo un «check-list» de posibles indicadores de calidad a partir de

los cuales se pueden configurar los diferentes perfiles de centro educativo.

Tras recoger aspectos diferentes (listados de directores, jefes de estudios y profesores, listados de estudiantes, vaciado de entrevistas a asesores, análisis de documentos y bibliografía, etc.) se han agrupado todos los aspectos que influyen en la calidad en grandes ejes, llegando a constituir; tras diversas revisiones y siguiendo las técnicas de clasificación de jueces expertos, los ámbitos del SAPORET, que son:

S= Estructura del centro (jurídico-organizativa; objetivos-fines del centro; pedagógica; arquitectónica; equipamiento y salubridad).

A= Alumnado (movilidad; composición socio-cultural; agrupamiento; integración).

P- Personal (composición; equipo profesores; , especialidades; movilidad; formación personal en servicio y docencia-no docencia),

O- Organización (utilización centro escolar; , gestión curricular; horario, recursos materiales didácticos; clima escolar y servicios),

R- Rendimiento (evaluación de alumnos; proceso; resultados; evaluación profesores; evaluación equipos pedagógicos y programas),

E- Economía (estructura de costos; estructura de financiación; presupuestos; índices y cuotas).

I - Integración al entorno (relaciones con la comunidad y el distrito escolar; programas para escolares; integración profesores, integración alumnos; integración padres y relaciones institucionales).

- SANTOS GUERRA, M. A. (1990), Hacer visible lo cotidiano. Madrid; Editorial Akal.

Inicia su exposición admitiendo la complejidad de la evaluación como parte de un proceso integral, como proceso multiforme y multidimensional que no puede ser medido por simples cuestionarios o pruebas externas. Santos Guerra no cae en la trampa en que tradicionalmente incurren muchas obras, señalando la complejidad de la tarea evaluadora pero proponiendo después una forma muy simple de llevarla a cabo, sino que únicamente ofrece unas pautas de calidad orientativas entre las que destacan: la existencia de un proyecto colectivo; la participación de los alumnos, la coordinación del profesorado; la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa; la fluidez de la información; la preocupación por la metodología; la adecuación de la ratio profesor / alumnos; el

desarrollo de iniciativas de perfeccionamiento del profesorado; la planificación de actividades para la educación ante el tiempo libre de los alumnos; la relación dinámica con los padres; la flexibilidad organizativa; la existencia de procesos de auto evaluación institucional; el ejercicio equilibrado de la autoridad; el emplazamiento conveniente del centro; la adecuación del espacio; la existencia de una auténtica coeducación; la atención a la educación en los valores; la disponibilidad de medios didácticos; la adaptación al medio en el que el centro está enclavado; la designación y actuación de los tutores; la «bondad» (la evaluación que realiza el profesorado; el tratamiento rápido de los conflictos; la elección inteligente de los contenidos de enseñanza, la integración de alumnos con deficiencias el no guiarse por el libro de texto; la existencia de procesos de investigación sobre la acción; el clima positivo del centro; la transparencia en la gestión económica del centro; la racionalidad ante la imposición de medidas disciplinarias; la coherencia y cohesión de la plantilla; la integración del PAS en el funcionamiento de la escuela y la actualización de los fondos bibliográficos de la biblioteca. También señala que para comprender los fenómenos que suceden en el centro no es suficiente describir sino que hay que interpretar y que se pueden seguir 8 grandes puntos: a) Tener en cuenta la importancia del contexto; b) Enfatizar el valor de las relaciones psicosociales; c) Interpretar los hechos; d) Subrayar el valor de los procesos (y no sólo de los resultados); e) Utilizar la opinión de los protagonistas; f) Mantener una visión estructural del centro; g) Dar prioridad a la vertiente cualitativa de la evaluación y h) Crear hábitos y actitudes que favorezcan la autorreflexión.

Lo consideramos una aportación especialmente positiva, que en ningún momento pretende ser ni adoptar la forma de instrumento, sino que, por el contrario, critica los cuestionarios, escalas y listas señalando que han de combinarse con otros instrumentos menos rígidos y que hay que aplicarlos siempre teniendo en cuenta la finalidad última, que es que el centro exija procesos de auto valoración institucional tendentes a avivar la reflexión crítica sobre lo que se está haciendo y consiguiendo y a poder tomar decisiones fundadas en elementos rigurosos deducidos, entre otros factores, del funcionamiento del centro.

- CORONEL, J. M; Díaz, M. D.; LÓPEZ, I: «Un proyecto de evaluación para la mejora de un centro escotán). En GAIRIN, J.; ANTÚNEZ, 5. (1990), Actas del 1 Congreso Ínter universitario de Organización Escolar, Barcelona: Departamentos DOE de Cataluña, Págs. 248-254.

Proponen analizar el reglamento de Régimen Interno, el Programa de Dirección, la Memoria Final de Curso, el Estatuto de la Asociación de Padres de Mumnos, el Plan de Centro. Ellos lo llevaron a cabo y tras examinar estos documentos se configuraron 12 unidades de análisis

que proporcionaron la clasificación (le los datos atendiendo a 12 grandes categorías: 1) Alumnos; 2) Profesores; 3) Infraestructura; 4) Temporalización; 5) Comunicación; 6) Normas de convivencia; 7) Otros agentes educativos; 8) Madres y padres de alumnos; 9) Director; 10) Informes y memorias; 11) Elementos del diseño curricular y 12) Organización.

- CASANOVA, M8- A. (1992), La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Zaragoza: Edelvives.

Del mismo modo que hemos hecho para Méstres recogemos el interés de la propuesta de Casanova cuya riqueza radica precisamente en su apertura: en indicar unos ciertos componentes y proponer algunos «indicadores» o preguntas a realizar a partir de ellos para lograr una mayor comprensión del centro y de los servicios que ofrece. Se estructura en los ámbitos siguientes: entorno; instalaciones y recursos; personal, estructura organizativa y dirección; experiencias e innovación; funcionamiento interno; relaciones con la comunidad y resultados.

Reiteramos nuestra valoración positiva de este instrumento en tanto que es un modelo muy amplio a partir de la cual cada centro puede «escogen) qué va a estudiar y crear sus propios instrumentos de recogida de datos y de análisis y valoración de éstos. La autora ofrece ideas y/o pistas sobre los elementos que nos pueden iluminar acerca del funcionamiento de cada componente y subcomponente pero rehuye presentar modelos encorsetados en los que <<meter>> los datos y estudiarlos, sino que esto lo deja a los equipos de cada centro para que, de acuerdo con sus proyectos educativos y sus realidades, elaboren las fichas, instrumentos, escalas, etc. que crean adecuados.

- DE CEA, F. et al (1992), .A.Q. (Visita Avaluado Qualitativa). Barcelona: Ed. Barcanova.

El instrumento «Visita d'Avaluació Qualitativa» elaborado por De Cea, Corominas, Henar, Núñez y Rodríguez (1992) se centra en el proceso (más que en los resultados). Se divide en dos ámbitos (para cada uno de los cuales incluye plantillas de evaluación); el de organización (incluye participación, coordinación,..) y el auricular (recogida de datos de las diferentes áreas curriculares). Como técnicas de recogida de información utiliza las entrevistas, el análisis de documentos y la observación.

Puede resultar chocante comprobar que se trata de un instrumento concebido desde la perspectiva del evaluador externo (diseñado por un grupo de inspectores) pero que proponga una implicación tan grande en la vida del centro, obedeciendo a una

perspectiva más cualitativa. También se acompaña de un ejemplo de informe. No incluye calificaciones externas sino que se limita a apuntar unas líneas y elementos por los que cada centro, de acuerdo con sus circunstancias y características, puede preguntarse para valorar su estado y si éste es satisfactorio. Por lo tanto se inscribe también en el conjunto de instrumentos que hemos denominado «abiertos».

- TORROBA, I. (1993), «Evaluación cualitativa de centros en el marco de la LOGSE». En *Bordón*, Vol. 45, n°- 3, Págs. 295-305.

Presenta una propuesta de informe de evaluación de un Centro que podría tener siete grandes bloques. Se trataría de estudiar los siguientes aspectos y comentarlos de forma descriptiva y llana, asequible a toda la comunidad: 1) Contexto institucional; 2) Entorno en el que se ubica el centro; 3) Clientes (alumnado >); 4) Gestión pedagógica; 5) Gestión funcional y de espacios; 6) Gestión de recursos y 7) Gestión administrativa y financiera.

- DE MIGUEL, M. et al. (1994), *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.

Dentro de los modelos de evaluación de los centros educativos en sentido amplio destacamos la propuesta de De Miguel (1994: 25), quien plantea múltiples aspectos de posible evaluación sistematizados en una tabla de doble entrada Según se refieran, por una parte, al contexto, al input, al proceso o al output y según pertenezcan, por otra parte, al centro, al profesorado o al alumnado.

Estas han sido sólo algunas de las propuestas existentes para favorecer la evaluación de centros. La utilización de cualquiera de ellas (u otras posibles) puede considerarse intrínsecamente positivo en tanto que denota un interés por conocer el estado en que se encuentra el centro, pudiendo así ayudar parcialmente a generar una cultura evaluativa que creemos imprescindible para la mejora de la calidad de la educación. Sin embargo, quizá lo más acertado será que cada centro los adecue y, si es posible, elabore su propio instrumento, de modo que contemple lo que resulta realmente relevante para su contexto y sus alumnos y para los padres de éstos.

El Proyecto Educativo Institucional

Podríamos plantearnos para iniciar la reflexión de este tema que representó la elaboración del PEI a nivel institucional.

Lo remitimos a los aportes del Material sobre gestión Institucional producido por Ministerio de Cultura y Educación Año 1994 Pág. 49 a 59

y al libro de Antunez, S. y otros "Del proyecto Educativo a la programación de aula"

El Diseño de Proyectos Institucionales

I. EL PROYECTO INSTITUCIONAL.

Hace ya mucho tiempo que se intentan cambios en las escuelas. A veces resultan otras no. ¿Por qué se habla ahora de proyectos institucionales?. Por tres razones fundamentales:

- en cualquier proyecto que se inserte, es necesario que haya un compromiso de los diferentes sectores que forman parte de la institución;
- si se desea avanzar, es necesario que las modificaciones necesarias para hacerlo vayan encadenadas entre si, relacionadas, que tengan una dirección similar, para que precisamente se avance y cada proyecto se articule con los demás;
- para lograr que las decisiones que hacen a la vida cotidiana escolar se tomen en las mismas instituciones educativas, -tal como propone la descentralización educativa- se requiere la formulación de un proyecto institucional.

Ahora bien, este proyecto institucional del que todo el mundo habla, ¿cómo se formula?, ¿por dónde empieza?.

En este apartado se pretende dar algunas líneas metodológicas para la formulación de proyectos institucionales.

¿Qué es un proyecto institucional?

ES UNA PROPUESTA DE TRABAJO EXPERIMENTAL QUE SE PROPONE LOGRAR UN CAMBIO CUALITATIVO O CUANTITATIVO PARTIENDO DE UNA SITUACIÓN QUE ES INSATISFACTORA HACIA OTRA, IMAGINADA COMO SUPERADORA DE LAS DIFICULTADES DETECTADAS,

Supone:

- 1°. formular un objetivo,
- 2°. invertir recursos,
- 3°. delimitar tiempos,
- 4°. coordinar actividades,
- 5°. definir una unidad de gerencia o gestión.

Es posible considerar al proyecto institucional como un instrumento vertebrador de los objetivos de los diferentes integrantes de la institución..

En este momento se habla tanto de proyecto institucional, por se considera que, para que la escuela cumpla un nuevo rol, protagonista de una transformación educativa, será necesario que transite una reorganización institucional.

Diseñar proyectos institucionales no es solo una cuestión de métodos o técnicas, por el contrario, son necesarios:

- un determinado marco referencial o explicativo de la realidad socio-educativa;
- una actitud favorable al cambio y a la autocrítica;
- el conocimiento técnico o metodológico que permita planificar y diseñar el proyecto.

Además, es necesario tener en cuenta que:

Un proyecto es viable (posible) de ser realizado si cumple con una serie de requisitos, entre ellos, que las metas propuestas estén en relación con los recursos con lo que se cuenta.

Por ejemplo: una escuela no solo cuenta con sus propios recursos sino que puede proponerse comprometer a la comunidad en el apoyo de distintas actividades. En este sentido existe el hábito de que la cooperadora escolar se haga cargo de algunos gastos. En algunas ocasiones la participación en la cooperadora es una instancia importante de participación de los padres. Sin embargo, una escuela puede generar recursos comprometiendo a la comunidad con otras actividades, no solo las tradicionales (rifas, ferias del plato, etc.). por ejemplo, en una comunidad pequeña.

- Las Cámaras de Comerciantes, así como otras instituciones intermedias, suelen prestar colaboración en la organización de diferentes eventos.
- Las FM comunitarias otorgan espacios de capacitación para los chicos, que no solo logran aprender "secretos" del oficio de locutor, sino que también se interesan por las noticias y la historia del barrio.
- Los clubes barriales están casi siempre dispuestos a prestar sus instalaciones para la organización de actividades recreativas y deportivas para alumnos de las escuelas de la zona.
- Las sociedades de fomento tienen voluntarios que suelen ofrecerse para tareas con los niños, del tipo de apoyo escolar., relevamiento de datos barriales, capacitación de adolescentes

para trabajos comunitarios (campañas de vacunación, charlas sobre temas de difusión barrial, etc.).

Estos recursos y otros, (por ejemplo convenios con organismos gubernamentales locales) que dependen de la interacción con las diferentes comunidades, pueden "rastrear" y ayudar a aumentar las posibilidades de las escuelas de ampliar su espacio de cobertura y participación para la elaboración de proyectos.

Pero también es necesario recordar que cuando hablamos de recursos no nos estamos refiriendo solo los económicos.

Si, por ejemplo, consideramos que la imaginación también es un recurso, podremos descubrir que con los recursos materiales que se tienen, pero articulados o diseñados de otra manera, se pueden conseguir mas cosas.

Si pensamos que el tiempo también es un recurso, (y de los mas escasos), veremos que un pequeño avance hoy, bien proyectado, puede implicar grandes cosas mañana. (Recordemos que la educación es un proceso espiral).

El conocimiento, el saber hacer las cosas es un recurso altamente valorable. A menudo lo que falta son conocimientos profesionales para hacer algo bien.

Tener en cuenta los recursos disponibles y las posibilidades no exploradas, es muy importante porque:

Las condiciones para la viabilidad de un proyecto no siempre están dadas, hay que construirlas.

Para ello acudimos a la planificación estratégica, que: es un proceso permanente de generación y mantenimiento de líneas de acción que se analizan y discuten en seno de la institución, estableciendo una direccionabilidad desde la cual se orienta el cambio y produciendo acciones para la construcción de la viabilidad.

Basada en estos lineamientos, la planificación institucional se ocupa de:

- plantear los procedimientos a partir de los cuales
- conducir los procesos de cambio institucional
- tomando decisiones correctas, en los momentos adecuados y en forma gradual

Todo esto quiere decir que un proyecto no es la enunciación de deseos ni la explicación de las cosas que se precisan, sino la

articulación entre un problema que es necesario resolver y un camino posible para que sea resuelto.

Dicho en otras palabras, un proyecto es un camino que va desde una situación insatisfactoria, hacia una nueva situación, en la que se desea superar esta insatisfacción.

Que un proyecto sea institucional significa que:

- se considera importante la participación de los distintos sectores que componen la institución, es decir, sus diferentes integrantes, con sus correspondiente roles y funciones;
- que se espera abarque las tres dimensiones a transformar en los modos de gestión y de organización de la escuela:
- aula
- escuela como organización
- relación con el sistema

el proyecto institucional educativo tiene que tener coherencia con los lineamientos curriculares y con la historia de cada escuela.

El qué, el cómo y el cuándo el Proyecto Educativo de Centro (PEC)

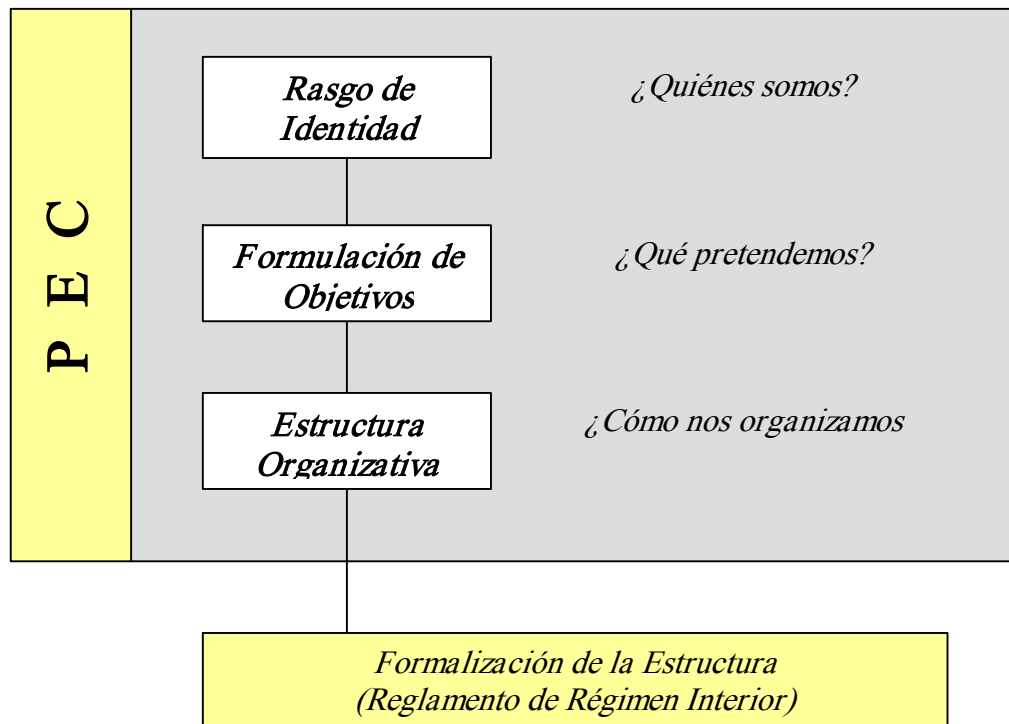
Por lo que se refiere a sus apartados y características, concebimos el PEC como una propuesta integral que permite dirigir coherentemente el proceso de intervención educativa en una institución escolar.

El PEC es, sobre todo, un contrato que compromete y vincula a todos los miembros de la comunidad educativa en una finalidad común.

Es el resultado de un consenso que se plasma después de un análisis de datos, de necesidades y expectativas. Elaborar el Proyecto, mas que un trabajo enfocado hacia la consecución de un instrumento de carácter administrativo y burocratizado, es una oportunidad -sobre todo para el profesorado- de hablar, de revisar y de poner en común los planteamientos instructivos, formativos y organizativos del centro donde trabaja.

En cuanto a su contenido, el PEC es un instrumento para la gestión que -coherentemente con el contexto escolar - enumera y define los rasgos de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución.

El diagrama que proponemos (Antúñez, 1987) intenta representar estos apartados y ordenar el estudio de su contenido.



Con respecto a sus características, y profundizando en su sentido y su contenido, el PEC es un instrumento que:

- Sintetiza una propuesta de actuación en un centro escolar, explicitando su identidad o principios, sus objetivos y estructura organizativa.
- Resume los planteamientos ideológicos del centro educativo.
- Se elabora y se aplica de manera participativa y democrática,
- Nace del consenso y de la confluencia de intereses diversos.
- Establece medios y marcos de actuación racionalmente fundamentados. Es directivo.
- Es de aplicación posible, ya que se sitúa en una perspectiva realista sin olvidar las dosis de utopía siempre necesarias en educación.
- Tiene un planteamiento prospectivo.
- Es singular, propio y particular de cada centro.
- Se fundamenta en su coherencia interna.

- Establece el patrón de referencia para cualquier discusión y evaluación de la acción educativa que se desarrolla en el centro educativo.
- Es el marco de referencia para el despliegue del curriculum y de los planes de centro sucesivos,
- En su elaboración y aplicación esta orientado por un enfoque paidocentrico, es decir, centrado en el alumno.

El PEC debería ser el instrumento en el que se pudiesen encontrar las justificaciones a las decisiones que continuamente se deben tomar en el centro escolar. A menudo se han de tomar decisiones relativas al curriculum, como por ejemplo:

- ¿Cómo evaluamos? ¿En función del rendimiento suficiente?, ¿del rendimiento satisfactorio?
- ¿Qué enfoque damos a la atención a la diversidad?
- ¿Cómo introducimos las técnicas de trabajo intelectual?
- ¿Dentro del área de lengua? ¿Cómo una materia diferenciada dentro del curriculum? ¿A través de todas las áreas del curriculum?

También han de tomar decisiones respecto a la organización y la gestión del centro, como por ejemplo:

- ¿Abrimos o no a la participación de los padres las diversas comisiones que tenemos en el centro?
- ¿Qué me corresponde hacer realmente como tutor con este grupo de alumnos de primer grado de Secundaria? ¿Cuáles son mis funciones?
- ¿Qué papel debemos atribuir al profesorado de educación especial en este centro de Primaria?
- ¿Qué contenido" damos a las reuniones de ciclo, de departamento o de equipo de nivel cuando los diferentes profesores que ejercemos la docencia en un mismo grupo clase nos reunimos con el tutor?

U otras, si se quiere, aun mas domesticas o prosaicas, como:

- La circulación del alumnado ¿debe hacerse en filas?

- Los informes a los padres / madres ¿se entregan por medio de los propios alumnos, por correo o a mano? (podrán ser comentados por tutoría).

O, genéricamente, ¿en qué marco general de centro se inscriben las respuestas a las cuestiones anteriores?...

Las diferentes respuestas a todas estas preguntas tendrían que poder fundamentarse en el PEC, concebido como un instrumento que sirve de marco de referencia.

Veamos un ejemplo de ello. En un centro de Primaria se ha decidido realizar talleres tres tardes a la semana para los alumnos de 3er ciclo (decisión que afecta al curriculum y a la propia organización general del centro).

Resultaría pintoresco que esta decisión respondiese a una moda que se esta instalando en la comarca, donde parece que todo el mundo hace talleres, o la voluntad concreta de uno o dos profesores.

La decisión de realizar talleres tendría que justificarse en base a criterios recogidos en el PEC; como por ejemplo la convicción de una oferta diversificada de actividades a los alumnos podría dar una respuesta mas adecuada a sus intereses y necesidades suficientemente diversos; o al propósito institucional de trabajar en grupos flexibles; o a un intento compartido por todos de utilizar la observación como herramienta de evaluación, que resultara favorecida al trabajar los alumnos en pequeños grupos, etc. y es en función de esos criterios discutidos y compartidos, recogidos en el PEC, que la decisión podría justificarse y ser garantía de coherencia.

Lo mismo podrían plantearse en un instituto antes de tomar la decisión de ofrecer un EATP (Enseñanzas Artísticas Técnico-Prácticas) determinando o al dar un tipo u otro de orientación a las practicas de los alumnos en empresas.

Ahora bien, bajo una perspectiva racional y lógica, para que se tuviesen que tomar esas decisiones, el PEC tendría que estar elaborado previamente. Dicho de otra manera, el PEC debería ser anterior a las decisiones sobre el diseño y el desarrollo de planes específicos, del curriculum o sobre aspectos normativos.

Pero la realidad nos dice que en general no es así, que estas decisiones se tienen que adoptar de manera cotidiana, inaplazable, y a veces sin tener elaborado -al menos de manera explícita- el Proyecto. ¿Qué hay que hacer entonces?. El centro escolar no puede paralizarse hasta que tenga recogidas de manera explícita- las directrices generales

del centro para, a partir de aquel momento, ir deduciendo orientaciones para la práctica. A menudo habrá que hacer simultáneamente las tareas de discusión para determinar la definición institucional, los grandes objetivos del centro, de su estructura organizativa y de las tareas de vida cotidiana del centro, como por ejemplo la y el desarrollo del currículum, las ocasiones de gobierno la creación de pautas normativas, entre otras,

Ahora bien, podemos plantearnos la elaboración del PEC de una forma más inductiva. Es decir, a partir de la discusión sobre pequeñas cuestiones, tratar de llegar a acuerdos y principios institucionales, que, a su vez, iremos incorporando al PEC, que se elaborara simultáneamente. Elaborar unidades didácticas en común entre el profesorado de un mismo ciclo o entre aquellos que imparten una misma área o materia, o fijar en común la regulación de la convivencia en el centro, podrían ser dos ejemplos de cómo se puede propiciar el trabajo en equipo para la consecución de acuerdos. En ambos casos, la determinación de criterios comunes para la elaboración del currículum y del reglamento está sirviendo a la vez para fijar los criterios generales de centro que tendrán que conformar el PEC.

II. PRIMEROS PASOS

Para que un proyecto sea institucional se requiere:

Generar un mecanismo de participación dentro de la institución, que permita la integración a quienes tengan interés por hacerlo.

Pero es importante que se definan diferentes roles y responsabilidades y se aclare cuáles van a ser las instancias en las que se realizará esta participación. Es imprescindible que los directivos de la institución tengan un rol protagonista en la elaboración y gestión del proyecto institucional.

Para ello, será necesario que sean capaces de:

- Generar mecanismos institucionales para que la toma de decisiones se realice con la información necesaria y los elementos de juicio pertinentes;
- Poner en práctica los conocimientos que arroja la planificación estratégica,
- Conformar equipos de trabajo a partir de acciones complementarias y adecuadas a los perfiles de recursos humanos existentes;

- Delegar tareas y responsabilidades a los integrantes de dichos equipos acordes a los niveles formales de sus cargos y también a los diferentes niveles de compromisos asumidos;
- Buscar sucesivos niveles de articulación entre lo pedagógico y lo administrativo en la tarea escolar;
- Encontrar estímulos y nuevas modalidades de convocatorias para las diferentes tareas;
- Etc.

III. PROYECTO INSTITUCIONAL Y PARTICIPACIÓN

Muchos proyectos fracasan porque los integrantes de una institución se sienten excluidos de la etapa de gestión o elaboración de la idea.

Es importante que al iniciar la elaboración del diseño institucional, todos estén enterados de este proyecto y de los motivos que llevan a formularlos.

Una vez comunicada la decisión, lo más conveniente es convocar a reuniones especialmente destinadas a esta cuestión, donde se decida la participación y las tareas a realizar por cada uno de los miembros interesados.

La Ley Federal de Educación alude en varias ocasiones a la "democratización" de la vida escolar. Sin embargo, sabemos que no es sencillo que instituciones con una cultura escolar poco participativa pasen rápidamente a generar espacios de participación. Por lo tanto, los docentes, por lo general no están habituados a la participación, lo que conlleva, en muchos casos, a una ausencia de actitudes participativas y en otros, a resistencias a la participación.

La falta de práctica, o la resistencia, no son obstáculos insalvables si se prevé un entrenamiento progresivo en micro experiencias y si se trabaja sobre la resistencia misma como modo de superarla. Es importante aclarar que hay distintos grados de participación, y no es inconveniente que así sea.

Puede ser consultiva, incluir a diferentes personas en la gestión de una unidad educativa y llegar incluso a una participación decisoria, donde los miembros implicados elaboran, por ejemplo, los objetivos de la institución.

Se puede, por ejemplo, pensar en una primera etapa de consulta, a cargo de un pequeño grupo, responsable de realizar entrevistas con docentes, alumnos, padres, personal administrativo, etc.

Esta consulta, tendiente, a acopiar datos que permitan detectar las prioridades institucionales podría estar centrada en;

Cuales son los principales problemas que se viven en la institución (tomando en cuenta las diferentes áreas-administrativas, pedagógicas, organizacional):

- Cuales podrían ser algunas alternativas para estos problemas;
- Que participación podría tener el entrevistado en la consecución de estas alternativas.

Una vez realizado este elevamiento podría elegirse otro pequeño grupo, que se encargue de analizar y organizar esta información para presentarla y discutir en una reunión institucional las prioridades. Finalmente elegir un nuevo grupo -o un grupo cuya constitución se vote o elija grupalmente- encargado de la redacción del proyecto.

Esta redacción puede encararse a través de sucesivos borradores, a ser discutidos en reuniones generales y ajustado de acuerdo a los aportes de dichas reuniones, cuyos mecanismos de participación deberán ser resueltos también por la mayoría, con una función protagónica de los directivos de las instituciones.

Muchas veces los procesos de participación institucional se ven fracturados porque no se da suficiente importancia al uso y a la circulación de la información dentro de la escuela.

Todo esto hace pensar que el proyecto institucional es una tarea que se construye, a la manera de un trabajo de autorreflexión colectiva, que permita aumentar el conocimiento sobre las dificultades y las posibilidades de la escuela (auto evaluación y diagnostico) para convertirla en un espacio de mayor eficacia en relación a su tarea y de mejor calidad de vida para sus integrantes,

¿Qué es la auto evaluación institucional?

Es una actividad permanente de la escuela tendiente a:

- Definir y redefinir sus objetivos y metas (a corto, mediano y largo plazo);
- Identificar los logros parciales (en el cumplimiento de dichos objetivos);
- Analizar las condiciones de posibilidad de estos logros. La auto evaluación institucional es un componente del diagnostico. Está fuertemente vinculada a la planificación estratégica.

IV. Etapas de Diseño.

El armado del proyecto institucional se hace por partes. Como ya fuimos viendo, uno de los principales puntos de partida es el conocimiento que es necesario tener sobre la propia institución y - agregamos -, sobre la comunidad que esta inserta.

Este conocimiento, que habitualmente es intuitivo y fragmentado, hay que convertirlo a algo mas organizado y basado en datos. Esto :es lo que llamamos diagnostico inicial, o situación de partida.

El esquema o pasos a seguir seria el siguiente:

- 1) Formulación del diagnostico inicial, con la identificación de. Las situaciones problemáticas;
- 2) Enunciación general del proyecto;
- 3) Formulación de objetivos y metas;
- 4) Identificación de la población destinatario o beneficiaria del proyecto;
- 5) Definición del plan de trabajo con las tareas a realizar;
- 6) Recursos humanos y materiales que se utilizaran;
- 7) Distribución de las tareas en el tiempo (cronograma de actividades);
- 8) Modalidades y momentos de evaluación de las tareas.

1) Realizar un diagnostico Inicial es importante por dos razones:

- Porque identificando un panorama general, podemos detectar las situaciones preocupantes;
- Porque al conocer el punto de partida podremos después ver cuales son las modificaciones que se producen con la implementaron del proyecto.

Para realizar este diagnostico es conveniente que:

- Se recaben datos cuantitativos y cualitativos;
- Se organice la información (cuadros, sinopsis, etc.);
- Se la analice o interprete;
- Se busque una manera sencilla y resumida para presentarla.

Aunque ya existe practica en las instituciones educativas en realizar diagnósticos, se trataría aquí de incluir a las descripciones que habitualmente se realizan algunas cuestiones mas, a saber:

- Que no solo se describa, sino que se identifiquen problemas;
- Que se intente captar la versión de las distintas personas que participan en la institución sobre estos problemas;

- Que se señalen los que se consideran prioritarios, para poner acciones que traten de resolverlos, (Recordemos aquí el tema de constitución de la viabilidad).

Supongamos por ejemplo, que de este diagnóstico resulta que uno de los principales problemas que presenta la escuela es el aumento del índice de repitencia. Esta afirmación deberá estar acompañada por los datos que muestren este aumento, tomando, por ejemplo, los últimos 5 años.

También deberá recogerse información sobre los diferentes cambios que pueden haberse producido en la escuela y contribuir a este aumento. Por ejemplo, cambios en el personal docente, cambios curriculares, cambios en la organización disciplinaria o de la tarea escolar en general, etc. también será necesario vincularlo con otras cuestiones, tales como "la evolución de la matrícula, o cuestiones que hacen a la vida de la localidad donde está ubicada la escuela, por ejemplo, modificaciones en las posibilidades de empleo zonal que puedan afectar la situación económica de los alumnos, adelanto de la necesidad de incorporación al mercado laboral por parte de los mismos, etc., etc.

Este diagnóstico debería incluir, finalmente, la justificación o motivación por la cual se considera disminuir el índice de repitencia es una cuestión primordial para la escuela, es decir, porque se la considera prioritaria en este momento.

A veces el planteo del problema se hace de una manera tan general, que cuesta trabajo distinguir lo que queda adentro y lo que queda afuera del proyecto. El problema general mente es mayor de lo que el proyecto se plantea como posibilidad para resolver. Para la definición de los objetivos es muy importante la delimitación del tema.

2) La enunciación general del proyecto es una presentación resumida, que sintetiza las características globales que permitan identificar el contenido del proyecto y la justificación de la elección de esta problemática como prioritaria.

Es importante delimitarlo al problema y explicarlo con claridad.

Por ejemplo, si decimos que el proyecto se realiza porque es necesario mejorar la calidad de la educación, es una enunciación excesivamente general, que no permite identificar la particularidad del proyecto y por qué es importante en este proyecto.

Si se identifica, en cambio, que una de las situaciones preocupantes es el alto índice de repitencia (problema más recortado) las alternativas

para la elaboración de los objetivos, las metas y las acciones, serán más sencillas de identificar.

3) *La formulación de objetivos y metas exige haber pensado o imaginado la situación a alcanzar que se desea o se ha proyectado.*

Los objetivos generales deben conducir a esta situación. Su nivel de generalidad es mayor que el de, los objetivos específicos, que son más particulares. Las metas, a su vez, tienen un grado de precisión mayor, expresan esta misma situación deseada, pero a un nivel mas correcto.

Es habitual que para la formulación de objetivos se usen verbos en infinitivo y del tipo de:

- Contribuir
- Mejorar
- Analizar
- Colaborar + Asistir > Fortalecer
- Promover

El Objetivo genera] de nuestro ejemplo podría ser:

- Propiciar la utilización de nuevas metodológicas de organización del trabajo en la institución escolar para contribuir a la disminución del fracaso escolar.

Uno de sus Objetivos específicos:

- Propiciar la capacitación de los docentes en nuevas metodológicas e instrumentaciones didácticas
- Algunas de sus Metas:
- Realizar un taller docente para elaborar y discutir nuevos métodos de trabajo a las necesidades de la población destinataria del proyecto.
- Realizar observaciones de clase, con la finalidad de detectar las principales problemáticas de aprendizaje en determinadas materias (detectadas como dificultosas por la alta proporción de no promovidos).

4) *Identificación de la problemática destinataria.*

La población destinataria habitualmente se divide en dos: la directamente beneficiaría y la indirectamente beneficiaría. Si

continuamos con nuestro ejemplo, supongamos que se eligen dos divisiones, a modo de recorte. En principio, los alumnos de estas divisiones, así como sus profesores serán implicados directamente en las acciones a encarar. Pero si de esta indagación se logran modificar algunas situaciones institucionales que se consideran condicionantes de la repitencia (por ejemplo, modificación de la secuencia de algunos contenidos curriculares, modificación en los tiempos de tratamiento en el aula, modificación de los métodos de abordaje, etc.), esto será posible de ser transferido a otras divisiones, y la población indirectamente beneficiaría puede llegar a ser el conjunto de la institución.

Es obvio que el objetivo general de un proyecto institucional aspira a modificar situaciones conflictivas que hacen al conjunto de la vida escolar.

Pero es posible también plantear etapas que vayan alcanzando progresivamente este conjunto.

5) Definición del plan de trabajo con las tareas a realizar.

Este paso implica identificar las tareas que conducen a las metas propuestas. Estas tareas luego deben ser plasmadas en los tiempos de los que se dispone (cronograma). Programar las tareas o actividades es un paso muy importante del diseño del proyecto porque indica como es que se va a llegar a las metas.

El plan de trabajo es también muy importante porque sirve para ir controlando el grado de avance que se logra. Retomando nuestro caso: Realizar 10 observaciones de clase en las divisiones X y Z, en la materia, a lo largo de tales días.

Fecha de iniciación.....

Fecha de finalización.....

6) Recursos materiales y humanos que se utilizarán.

Aquí es necesario especificar con precisión que recursos serán utilizados, cuanto tiempo y para que tarea. Asimismo, deberá precisarse la distribución de responsabilidades y roles y el grado de vinculación de cada persona con la conducción del proyecto o unidad de gestión. En caso de tareas muy diversas, es útil identificar el perfil técnico o profesional de la persona para cada una de ellas. (En nuestro ejemplo de repitencia, es posible que pueda recurrirse en algún momento a una psicopedagoga o una licenciada en ciencias de la educación, o una, especialista en psicología institucional). .. . _.

Sí el proyecto se presenta para ser financiado, este punto debe plantearse muy cuidadosamente, ya que deberá ser presupuestado.

En el caso del Plan Social, por ejemplo, se solicita, a las unidades educativas una minuciosa descripción de quienes tendrán a su cargo funciones de ejecución, que permitan identificar las diferentes etapas del trabajo. .

7) Distribución de tareas en el tiempo.

El punto 5, a través de una correcta identificación de tareas y tiempos, es el insumo necesario para la elaboración del cronograma, que distribuye las estrategias del permita identificar las diferentes etapas del trabajo.

8) Modalidades y momentos de evaluación de las tareas.

La evaluación se considera una etapa fundamental en el diseño de los proyectos. Es conveniente pensar en la instalación de algún mecanismo permanente de evaluación, para no llegar al final del proyecto y encontrarse con situaciones que podrían haber sido ajustadas a lo largo del trabajo y prevenir errores, A este tipo de evaluación se la denomina evaluación sobre la marcha, y también se la identifica como seguimiento del proyecto.

La evaluación final, por su parte, busca el impacto que ha tenido el proyecto en relación con los resultados esperados. En nuestro caso sería comprobar, si efectivamente el índice de renitencia ha disminuido en la escuela una vez implementadas las acciones de modificación planteadas por el proyecto.

En esta evaluación final, las preguntas a responder serían del tipo de:

- ¿Fue adecuada la prioridad elegida?
- ¿Estaban los objetivos claramente definidos?
- ¿En qué medida se solucionó el problema?
- ¿ Tuvo la institución la capacidad de respuesta adecuada?
- ¿Quedó la institución fortalecida?
- ¿Cuáles fueron los principales factores de éxito o fracaso?



Le proponemos entrevistar a cinco colegas y consultarles respecto a que representa para ellos el Proyecto Educativo Institucional. Anote sus respuestas y elabore una interpretación a partir de sus respuestas.

Educar para un nuevo siglo: nuevas funciones de la educación, nuevos desafíos para la práctica.



Es importante reflexionar el significado y alcance de la normativa constituida por la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior en relación a los nuevos desafíos que se señalan desde los análisis teóricos.

Para reconocer las características que se presentan en la elaboración de un Nuevo Paradigma Socio_Educativo y las nuevas funciones que se le asignan a la educación para el nuevo milenio leamos reflexivamente en Filmus, D. "Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de Fin de Siglo" Edit. Troquel - Argentina. Págs. 139 a 152.

¿PARA QUE EDUCAR EN LOS ALBORES DEL SIGLO XXI?

Los elementos recientemente señalados nos colocan en mejores condiciones para comprender la naturaleza de la actual crisis y para plantear ejes de un debate acerca de cuál es el papel que la sociedad requiere del sistema educativo.

En este sentido es posible proponer que uno de los factores centrales de la falta de respuestas de la escuela a las actuales necesidades del desarrollo social es la ausencia de definiciones consensuadas acerca de cuál es la función que debe desempeñar la educación de cara a los desafíos de un de siglo. Como hemos analizado en el capítulo anterior, la pérdida de vigencia de las concepciones que enfatizaban el aporte de la educación al crecimiento económico en la década de los 70, no significó el surgimiento de un nuevo marco conceptual que planteara una relación positiva entre educación y desarrollo social.

Los enfoques pesimistas del papel de la educación exponen su arsenal de argumentos: En un mundo que avanza hacia la globalización cultural donde las fronteras nacionales tienden a desaparecer, donde los medios de comunicación se convierten en el mecanismo socializador por excelencia, donde el desarrollo científico-tecnológico parece contribuir al estrechamiento del mercado laboral. Donde las identidades tienden a conformarse principalmente de acuerdo con las capacidades de consumo donde el peligro de marginación social crece

cotidianamente, donde la velocidad del "zapping" de los video clips o de los videojuegos fomenta la cultura de lo efímero... ¿es necesaria la educación?

Anteriormente hemos corroborado que la escolaridad es un factor importante para lograr acceder a mejores oportunidades laborales. ¿Alcanza esta constatación del beneficio que individualmente se obtiene a través de la educación para justificar la acción de Estado y sociedad en favor de ella? ¿O quizás sea posible afirmar que la defensa de la educación se haya convertido únicamente en una reivindicación corporativa de los educadores? ¿Cómo justificar que el gasto educativo se encuentre a la cabeza de erogaciones fiscales de los países, latinoamericanos? ¿Cómo argumentar la necesidad de mayores esfuerzos y recursos sociales a favor de la educación si no está claro para qué sirve?

¿Para qué educar en la Argentina de los albores del siglo XXI?

¿En torno a qué objetivos es posible hoy hacer converger las voluntades necesarias para promover las transformaciones que permitan emerger de la larga crisis educativa?

Quizás no podamos brindar respuestas acabadas a este interrogante. Pero sí intentaremos avanzar en la sistematización de un conjunto de elementos crecientemente consensuados en torno de los cuales es posible proponer las principales funciones de la educación para la construcción de la Argentina de fin de siglo. Nos referimos a cuatro ejes vertebradores:

- A) la identidad nacional,
- B) la democracia, C) la productividad y el crecimiento y
- D) la integración y la equidad social.

A) EDUCAR PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL

Uno de los principales desafíos educativos del momento es la recuperación del papel de la escuela en torno a la consolidación de la identidad nacional.; Ya hemos hecho referencia al lugar central que ocupó esta problemática en la etapa del surgimiento del Estado nacional. Es posible proponer que su lugar entre las tareas actuales no es menos importante. Nuestra identidad como nación depende, en gran parte, de la capacidad del sistema educativo para crear, recrear y transmitir a todos los argentinos los valores pautas culturales y códigos comunes. Quedar marginado de estos valores pautas o códigos implica al mismo tiempo quedar excluido de la posibilidad de participación en

importantes esferas de la vida nacional. Aunque son poderosos mecanismos socializadores, los medios de comunicación, de masas no garantizan esta función. Por el contrario, la actual indiferenciación de los mensajes; producto de la universalización de los códigos de los medios masivos plantea nuevos problemas a la construcción de las identidades nacionales. Es la escuela quien está en condiciones de integrar culturalmente a través de accionar cotidiano.

Dos objeciones se suelen anteponer a esta propuesta. La primera de ellas hace referencia a la identidad nacional como algo heredado, ya construido por quienes forjaron la Nación. No como una preocupación permanente. Esta es una visión estrecha de los mecanismos de construcción de las identidades comunes. El pasado compartido es sólo uno de los elementos constitutivos de la nacionalidad. Tan importante como este factor es la definición conjunta de los principales problemas del presente y la construcción también compartida de un proyecto futuro. Justamente ésta fue la estrategia exitosa de la Generación del 80. No había en aquel entonces un pasado necesariamente común para todos los habitantes de este suelo la consolidación del sentimiento nacional estuvo mas vinculada a la posibilidad de incorporar a distintos grupos sociales a un proyecto nacional hegemónico que a la apelación al acervo y la conciencia histórica (Rouquie, A. 1982).

La segunda de las objeciones es planteada desde las perspectivas que vaticinan que la globalización y la universalización acabarán con las identidades nacionales o regionales. Por el contrario, es posible sostener que el fortalecimiento de las identidades nacionales es necesario para garantizar que el proceso de integración planetario no sea el resultado de la imposición de la voluntad de algunos países sobre otros. Sólo se puede integrar lo diferente, aquello que tiene personalidad propia. Un proceso basado en la pérdida de la identidad nacional conduce a la disolución, no a la integración. Es necesario señalar que en muchos casos los valores considerados como universales por quienes monopolizan los mercados culturales a nivel global, no son tales. Son los valores nacionales de aquellos países A que por su situación de privilegio están en condiciones de convertir su "arbitrario cultural ~ en el universo de los valores, códigos y. significados posibles (Bourdieu, P y Passeron, J 1977).

Fortalecer la identidad nacional no es incompatible con una integración mas activa al escenario mundial. De hecho los procesos exitosos de integración regional como el de la Comunidad Económica "Europea, muestran al mismo tiempo procesos muy interesantes de revalorización de las culturas nacionales y locales.

Por otra parte, es importante destacar que la concepción de identidad nacional que esta implícita en esta propuesta no presupone la negación de las identidades y culturas particulares Ello marca una

diferencia respecto de una tradición de nuestro sistema educativo la necesidad de aportar a la construcción de la Nación implicó en muchos momentos una escasa atención de nuestras escuelas al respeto de las identidades regionales, sociales y étnicas. En la actualidad y siguiendo a A. Touraine (1995) se debe rescatar una acción educativa que permita La integración cultural a partir del reconocimiento de las diferencias: .. "¿ Para qué sirve la escuela si no es capaz de hacer que niños y niñas formados en medios sociales y culturales diferentes compartan el espíritu nacional la tolerancia la voluntad de libertad ?...". Pero no se trata solo del reconocimiento de la heterogeneidad, se trata de utilizarla como elemento pedagógico. Si el otro es distinto, es posible aprender cosas de el (Mayor Zaragoza 1995), En palabras de Emilia Ferreiro (1994) " Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro". En esta dirección la identidad nacional no significa uniformidad cultural. Por el contrario, es unidad en la diversidad. En el caso argentino este aspecto esta enfatizado porque el elemento estructurador de la identidad está determinado por el carácter federal de la Nación.

Por último, la revalorización de la identidad nacional debe convenirse en un factor que sustente la, integración regional y sub.-regional y no en, un; 'elemento alternativo. Cualquier modelo de desarrollo y crecimiento sostenido supone mayores niveles de cooperación e interdependencia con otras naciones (Frías, P.J. 1972) y en particular con las de la región. El atraso relativo que existe en los aspectos culturales y educativos del proceso de integración respecto de las temáticas económicas exige un papel más activo de la escuela para vencer los prejuicios propios de la "presunción de superioridad o del estrecho nacionalismo (Piñón, E 1993). Estos prejuicios se constituyen muchas veces en uno de los principales obstáculos para las estrategias de integración latinoamericana.

B) EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

A pesar de que el objetivo de la formación para la ciudadanía ha estado presente desde la conformación de nuestro sistema educativo, los periodos en los cuales existieron restricciones al ejercicio de los derechos ciudadanos han sido numerosos.

Los actuales desafíos, en torno a la educación para la democracia resultan mucho mas complejos. Por un lado,, porque es necesario desmontar las culturas autoritarias construidas en las etapas donde no tuvieron plena vigencia las instituciones políticas. Por otro, porque el marco de creciente complejidad de la sociedad moderna la participación ciudadana requiere de una capacitación que vaya mucho más allá de la alfabetización básica propuesta como objetivo sobre fines del siglo XIX (Tenti, E. 1992).

La educación para la democracia debe abarcar, entre otros aspectos, las tres dimensiones en las que según Claus Offe, se constituye la relación entre los ciudadanos y la autoridad estatal (Offe C 1990) primera de ellas tiene que ver con la propia génesis del Estado liberal y hace referencia a la libertad "negativa". Es decir, la posibilidad de los ciudadanos de hacer valer sus garantías contra la arbitrariedad política o frente a la fuerza y la coacción organizada estatalmente. Esta dimensión siempre presente en el debate respecto de la relación Estado-Sociedad civil adquiere en nuestro país y en la región una relevancia particular. La dolorosa experiencia Argentina en torno a la conculcación de los derechos humanos más básicos y sus secuelas en nuestra vida cotidiana exigen que esta problemática se encuentre permanentemente en la formación ciudadana.

¿Cómo educar después del Proceso? pregunta Graciela Frigerio (1993) parafraseando las reflexiones de Adorno y Masscheleim respecto de Auschwitz e Hiroshima respectivamente. El desafío de la escuela y los docentes en esta dirección no es pequeño. El compromiso con valores como la vida, la justicia, la verdad y la paz debe adquirir una dimensión superior.

La segunda de las dimensiones a las que queremos hacer referencia es la concepción positiva de la libertad. Es la que tiene que ver con la condición ciudadana de ser soberana de la autoridad estatal. En este punto la educación juega un rol preponderante en la formación para la participación política. No sólo en cuanto a ejercer el derecho universal al voto, sino en el conjunto de las instituciones de la vida social. El ciudadano como sujeto activo en los partidos políticos, en las organizaciones gremiales, empresariales, confesionales, vecinales, estudiantiles, etc. que conforman la red que permite el ejercicio cotidiano e inmediato de la participación democrática.

La función de la escuela en esta temática tiene dos vertientes. Por un lado debe brindar la formación en el pensamiento crítico y en el respeto al pluralismo y disenso como para poder participar en el debate político. Por el otro debe formar en las competencias y calificaciones necesarias para la comprensión de los procesos sociales, para ejercer la representación y elegir representantes y para la toma de decisiones en torno a las diferentes alternativas de desarrollo económico-social (Ibarrola M y Gallart, M.A. 1994).

Por último, y en el marco de un Estado activo en las políticas también debe desempeñar un importante rol en una tercera dimensión del ejercicio de la ciudadanía. Es la que tiene que ver con la participación social como cliente que depende de servicios, programas y bienes colectivos suministrados estatalmente para asegurar sus medios materiales sociales y culturales de supervivencia y bienestar

(Offe, C. 1990). Estamos haciendo referencia a formación en la capacidad de demanda de aquellos bienes que, como la educación, la justicia la seguridad, la sustentabilidad ambiental aseguran la posibilidad de una igualdad de oportunidades en pos de alcanzar una mejor calidad de vida.

Algunos aspectos de las dimensiones señaladas exigen la incorporación de contenidos específicos al desarrollo curricular para ser conocidos y aprendidos por los estudiantes con el objeto de que luego puedan hacer valer sus derechos ciudadanos. Otros en cambio, requieren de la modificación de las instituciones escolares en dirección a convenirse en organizaciones profundamente democráticas donde las actitudes de, protagonismo se internalicen a partir del ejercicio cotidiano. No hay forma de aprender a participar que no sea participando.

Respecto de los- aspectos curriculares, la formación para la democracia no debiera ser patrimonio o agotarse en una materia específica. Se trata, como en el caso de la educación moral para Durkheim, de un contenido que debe estar presente en el conjunto de disciplinas (Tenti, E. 1993). La educación en las prácticas tolerantes y democráticas por su parte representan un particular desafío para los docentes. La practica pedagógica muestra que cuando se trata de valores los estudiantes no internalizan lo que se les dice, sino que las que observan diariamente. No se trata de discursos: el compromiso profundo con este tipo de formación se manifiesta principalmente a través del ejemplo brindado por la actitud cotidiana.

C) EDUCAR PARA LA PRODUCTIVIDAD Y EL CRECIMIENTO

Ya hemos señalado que una de las características principales de las transformaciones ocurridas en los últimos años ha sido el haber colocado a la educación y. al conocimiento como uno de los factores principales de la productividad y la complejidad de las naciones. El proceso de globalización de los mercados implica el riesgo de marginación a perpetuidad para quienes queden fuera de este proceso.

Los elementos centrales del crecimiento de las naciones en el ultimo siglo, recursos naturales capital, tecnología y trabajo han perdido importancia como ventajas comparativas. Dado que reduce la necesidad de materias primas, trabajo, tiempo, espacio, y capital, el conocimiento pasa a ser el recurso central de la economía avanzada, señala A. Toffler (1992). Los factores tradicionales de producción, tierra, trabajo y capital se están convirtiendo en fuerzas de limitación más que en fuerzas de impulso. El conocimiento se esta convirtiendo en un factor critico de producción agrega P. Drucker (1993), Taichi Sakaiya (1994) al definir la sociedad del conocimiento, también prevé que la

importancia del conocimiento estará por encima del resto de los factores productivos... la creación de valor-conocimiento muy pronto se va a considerar la palanca principal del crecimiento de la economía y la acumulación de bienes de capital. Otros autores sostienen que actualmente el conjunto de los factores anteriormente mencionados se pueden desplazar alrededor del mundo para instalarse en aquellas regiones en las cuales puedan maximizar sus beneficios. " Dónde se instalen dependerá de quienes puedan organizar la capacidad cerebral para aprovecharlos. En el siglo que se avecina la ventaja comparativa será la creación humana " señala Lester Thurow (1993). En un mundo donde las materias primas y los productos se desplazarán con mucha rapidez "lo único que persistirá dentro de las fronteras nacionales será la población que compone un país. Los bienes fundamentales de una Nación serán la capacidad y destreza de sus ciudadanos" (Reich R. 1993).

El sentido de esta breve compilación de citas es plantear que el actual en los países mas desarrollados está centrado en la reconversión de sus sistemas educativos para las nuevas condiciones de competitividad.

Cabe destacar que no se trata únicamente de promover la creación de una pequeña élite extremadamente educada. Los trabajos mencionados plantean que han tenido mas éxito aquellas economías dirigidas principalmente hacia la investigación en nuevos procesos productivos(Japón o Alemania), aquellas que desarrollaron nuevos productos. No es ésta una distinción meramente técnica, posee consecuencias muy importantes para el diseño de estrategias educativas y científicas. Explicando con palabras de Thurow (1993); Si el camino que lleva al éxito es la invención de nuevos productos, la educación del 25% más inteligente de la fuerza de trabajo es decisiva. Si el camino que lleva al éxito es el que esta en hacer los productos mas baratos y mejor la educación del 50% inferior de la población ocupa el centro del escenario, este sector de la población debe abordar esos nuevos procesos...Si el 50% Inferior no puede aprender lo que debe ser aprendido, será imposible utilizar, los nuevos procesos de alta tecnología.

¿Son estas estrategias viables únicamente para los países centrales? Nos animamos a proponer que no. Las posibilidades de crecimiento sostenido y de aumento de la productividad en los países como el nuestro., están íntimamente vinculadas con desarrollo de las capacidades endógenas. Estas capacidades son necesarias tanto para construir una base económica menos dependiente del exterior en cuanto a los productos básicos estandarizados y los de avanzado desarrollo tecnológico,, :como para una inserción más competitiva en el comercio internacional. En momentos en • los que la apertura de los mercados es una de las características principales de la época, estas

capacidades dependen principalmente de las competencias, que el sistema educativo sean capaz de desarrollar en el conjunto de los ciudadanos para que estén en condiciones de incorporarse en los nuevos procesos productivos. En nuestro caso la alta capacitación de los recursos humanos es también una de las principales ventajas comparativas que se puede privilegiar en el marco de la integración sub-regional con el MERCOSUR.

Es importante destacar que el énfasis colocado en el aporte de la educación al aumento de la productividad no implica caer en un enfoque puramente economista. Las estrategias que plantean combinar competitividad con equidad proponen modelos etilos cuales el desarrolla integral permite incorporar a., toda la población a sus beneficios: Beneficios que surgen, en primer lugar, a partir de: la apertura de nuevas y mas calificadas fuentes de trabajo y por lo tanto de alternativas para la integración social para nuevos sectores. En segundo lugar, posibilitan la elevación del nivel de vida ;dé la población. Por un lado, porque permiten el desarrollo de tecnologías y la producción dé bienes para resolver en forma más económica y urgente problemas sociales qué, como la salud, vivienda, transporte alimentación, etc., tienen larga data. Por otro lado»'porque la productividad basada en la incorporación y difusión del progreso técnico permite generar condiciones para una competitividad genuina.

Ello implica frenar la tendencia hacia la que está sustentada en la disponibilidad de uso de mano de obra barata y en la depredación ambiental.

Por ultimo, la ya mencionada coincidencia actual entre, las competencias exigidas para el desempeño en el mundo del trabajo y las necesarias para la participación social y política plena genera una nueva situación. Al formar para la productividad y la competitividad el sistema educativo también puede estar contribuyendo a la participación de los ciudadanos en el debate acerca del modelo de relaciones laborales, de acumulación y de distribución de los bienes producidos que la sociedad escoge como propio.

D) EDUCAR PARA INTEGRACIÓN Y LA EQUIDAD SOCIAL

Hemos visto que la educación ha desempeñado un rol central tanto en los de integración como de acceso a. mayores niveles de equidad social en la Argentina. El dinamismo del crecimiento del sistema educativo en distintos momentos históricos rué claramente superior al del resto de los sub-sistemas sociales. Por ello se convirtió en el principal pasaporte para la integración social y para la movilidad social ascendente.

La década de los '80 significó la revolución de los procesos de integración social. Producto de la declinación económica y de la crisis del modelo de Estado ya analizadas, se desarrolló en el país una tendencia hacia el aumento de desigualdad y la marginación social.

En este contexto la función de la escuela en torno a distribuir equitativamente los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para la integración social aparece como fundamental: En capítulos anteriores vimos que en los momentos de expansión del mercado laboral, la mayor escolaridad permitió la movilidad social ascendente. En situación de crisis, la educación se convirtió en un mecanismo eficaz para atenuar su impacto. Frente a las tendencias excluyentes que provienen de otros ámbitos de la vida social, particularmente del mercado, actualmente la escuela constituye el único servicio del Estado en condiciones de llegar a la totalidad de la población.

Es necesario enfatizar este factor debido al vertiginoso crecimiento de las tasas de desocupación y de los grupos que conforman la nueva pobreza en los grandes centros urbanos. El peligro de anomia en que se encuentran estos grupos es sumamente alto. Sus características son marcadamente diferentes a quienes integran la pobreza urbana tradicional de la Argentina. Ella estaba compuesta mayoritariamente por los sectores que se aglutinaron en los suburbios de las grandes ciudades, protagonizando los procesos de urbanización que se desarrollaron a partir del crecimiento industrial. El haber llegado a la ciudad les permitió acceder también a un conjunto de servicios de los que antes carecían (salud, educación, etc.) ya organizaciones que, como los sindicatos y los movimientos políticos los contuvieron y expresaron en sus reclamos. Aun en la pobreza, mejoraron su situación anterior, su integración no fue particularmente conflictiva.

Los sectores recientemente pauperizados, en cambio, ya habían logrado un cierto nivel de participación en los servicios y las organizaciones mencionadas y ahora lo están perdiendo. Expresan su descontento, muchas veces en forma violenta, contra toda la sociedad. No tienen un referente (Estado, empresa, sindicato, etc.) ante el cual manifestar su disconformidad. Tampoco organizaciones que los convoquen. La ruptura del tejido social destruye sus posibilidades de estructurarse solidariamente en función de sus demandas. Muchas veces las sectas o las patotas se convierten en sus principales grupos de pertenencia.

En dirección a estos grupos la escuela debe cumplir una función irremplazable tanto en torno a la cohesión social como a la igualdad de posibilidades. Aquellos, niños y jóvenes que queden actualmente al margen de la escuela o que habiendo accedido a ella no alcancen los saberes que la educación promete, quedaran inexorablemente

marginados de las posibilidades de participación laboral y social en el próximo siglo.

¿Cuáles son los elementos mínimos que la escuela debe proveer a todos los habitantes para posibilitar su inclusión social? Recientemente la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Tailandia en 1990 dio un paso importante en dirección a responder esta pregunta al definir las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS). Allí se describieron las NEBAS como un conjunto de herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) y los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

Es posible proponer que la principal función del sistema educativo respecto de las posibilidades de aportar a la integración y a la equidad social, está indisolublemente vinculada a su capacidad de satisfacer las NEBAS de todos los ciudadanos argentinos.

Como hemos visto, la democratización de los bienes que promete la educación es condición necesaria, pero no suficiente para una democratización integral de la sociedad. Es por ello que la tarea de articular las acciones educativas con el conjunto de políticas económico- social se torna imprescindible para garantizar crecientes niveles de justicia social.

Hasta aquí hemos planteado las funciones propuestas para la educación por los diferentes tipos de Estado que tuvieron vigencia en la Argentina del presente siglo y las contradicciones que debe enfrentar el nuevo modelo de Estado que emerge en la década de los 90: el Estado post-social. Analizamos los importantes avances educativos que se produjeron y las promesas aún incumplidas. Sistematizamos las nuevas tendencias que se manifestaron en la evolución del sistema educativo de las últimas décadas; las transformaciones y desafíos que se desprenden de la nueva relación entre educación y mercado de trabajo y algunos elementos necesarios a tomar en cuenta para la elaboración de un paradigma socio-educativo que permita comprender los actuales procesos educativos y proponer estrategias en un sentido democratizador.

En base a estos elementos, en el capítulo anterior hemos definido las cuatro funciones en torno a las cuales consideramos necesario articular el papel de la educación en la Argentina actual.

Es posible ahora volver sobre la pregunta inicial: ¿hacia dónde "amos?".

La vertiginosidad de las transformaciones planteadas en la introducción marcan el sino del fin de siglo: la incertidumbre. Enfrentamos el nuevo milenio con la nueva angustia de saber que ya no poseemos teorías sociales que permitan prever un solo horizonte posible. Pero también con la oportunidad que significa saber que si el escenario futuro no está predeterminado, su configuración depende del papel que desempeñen los actores sociales.

Nos permitimos proponer que las características de este escenario estarán definidas, en gran medida, por el sentido que adopte la resolución de una de las principales tensiones que presiden el conjunto de los cambios. Es la tensión producida entre las fuerzas que tienden hacia la exclusión y las que tienden hacia la inclusión. Dicho en otros términos: ¿los beneficios de los avances científico-tecnológicos que logra la humanidad serán para algunos, o para todos?. Esta problemática se plantea tanto a nivel de las desigualdades entre los distintos países como a nivel de las relaciones sociales al interior de cada uno de ellos.

En la primera de estas dimensiones, las estadísticas muestran que la brecha en los niveles de desarrollo y bienestar entre los diferentes países tienden a ensancharse en forma alarmante. Nuestro objetivo principal como Nación radica en alcanzar la capacidad de integrarnos con un sentido protagónico en un orden mundial caracterizado por la globalización de las relaciones. Ello implica dejar de lado tanto las visiones arcaicas que tienden al aislamiento, como las estrategias que plantean modelos de articulación en donde las posibilidades de integración se basan en la renuncia a defender nuestra identidad e intereses.

En la dimensión interna, se trata de desarrollar un modelo social integrador capaz de contrarrestar las tendencias hacia el aumento de las desigualdades sociales y hacia la exclusión que hemos analizado en el presente trabajo.

En este marco nos animamos a proponer que la educación está en condiciones de convenirse en la estrategia fundamental de un modelo integrador donde los mecanismos de articulación al orden mundial permitan que el conjunto de la ciudadanía pueda disfrutar de los beneficios del modelo la posibilidad de que la educación desempeñe este papel depende, entre otros factores, de enfrentar con éxito dos de los principales desafíos que se desprenden de los procesos hasta aquí analizados.

El primer desafío consiste en atender con similar énfasis el conjunto de las funciones planteadas para el sistema educativo en el

capítulo anterior. Ello implica romper con la histórica tendencia a privilegiar en cada etapa del desarrollo sólo alguna de las dimensiones sociales a las que la educación puede aportar. El aumento de la complejidad e interdependencia de los factores socio-políticos y económicos de fin de siglo exige la generación de la capacidad del sistema educativo de brindar un aporte integral al progreso social. Veamos algunos ejemplos.

Educación para la elevación de los niveles de productividad y competitividad es imprescindible para la integración plena al mercado mundial. Pero en las actuales condiciones de convivencia internacional, es impensable que esta integración pueda efectivizarse al margen de la vigencia de las instituciones democráticas. Al mismo tiempo una educación centrada en el fortalecimiento del sistema democrático que no contemple su aporte a mayores niveles de equidad, permitirá la agudización de los conflictos de gobernabilidad de nuestro país. Conflictos que a su vez, cuestionarán la estabilidad institucional.

Educación para la justicia social sin mejorar las condiciones de competitividad y productividad imposibilitará que se produzcan los bienes y servicios necesarios para garantizar que la prometida equidad permita una elevación del nivel de vida de toda la población. Por último es impensable proponer que la integración nacional; dependa únicamente de los factores productivos y distributivos. Como hemos visto, es imprescindible el aporte que la educación puede realizar a la construcción de la identidad nacional a partir de la distribución de valores y pautas culturales comunes.

Definir consensuadamente las competencias necesarias para que los ciudadanos puedan participar activamente en estos procesos y asegurar las condiciones materiales y culturales que requiere la práctica educativa para que el conjunto de la población pueda desarrollar estas competencias son las principales tareas del momento. Respecto de la primera de ellas ya se han señalado los importantes avances alcanzados en los últimos años. Pero es en tomo a las condiciones escolares concretas, aquellas que harían posible que las transformaciones previstas ingresarán efectivamente a las escuelas y las aulas, donde subsisten hoy la mayor cantidad de asignaturas pendientes.

El segundo de los desafíos consiste en generar un nuevo tipo de articulación entre Estado y sociedad que permita convocar la energía social capaz de transformar la educación en la dirección propuesta. Hemos visto que el concepto y la vigencia del Estado-educador es anterior a la idea de un Estado keynesiano, interventor en el orden económico o empresario. También es anterior al modelo de Estado benefactor redistribucionista propulsor de políticas sociales y asistencialistas. El origen del concepto de Estado-educador está

íntimamente vinculada con la propia construcción de las naciones modernas: las tareas relacionadas con la cohesión social la gobernabilidad democrática y la adopción de los diferentes roles ocupacionales requeridos por sociedades cada vez más complejas. Las deudas que subsisten respecto de estas tareas más los nuevos desafíos que enfrenta nuestro país sobre fin de siglo permiten proponer que aun en el contexto de la crisis del Estado social, la acción oficial en el ámbito educativo no debe replegarse. Se requiere si, mayor eficiencia, racionalidad y dinámica en sus acciones. También una nueva distribución de funciones entre los niveles locales regionales y nacionales de gestión. Pero de ninguna manera su prescindencia.

Pero al mismo tiempo en el capítulo inicial hemos analizado que históricamente la centralidad casi excluyente de la acción estatal en todas las esferas estuvo relacionada con la debilidad de los otros actores sociales en la Argentina. Este proceso también se observó en el desarrollo educativo desde fines el siglo XIX. La recuperación de la estabilidad democrática, la transformación del Estado y, la creciente descentralización de las políticas públicas pueden ser algunos de los procesos que permitan el fortalecimiento de los actores socio-políticos existentes y el surgimiento de nuevos movimientos sociales. No es posible imaginar que se puedan implementar cambios de la magnitud requerida para sacar a la educación de su estado crítico Sin una participación activa de lejos y nuevos actores sociales en la empresa. En este sentido no se trata únicamente de convocar una vez mas a la participación formal de la comunidad en la tarea escolar.

Una nueva articulación Estado-sociedad respecto de lo educativo es un proceso pendiente. Las condiciones actuales demandan iniciar un debate en una doble dirección. Por un lado, en la redefinición del sistema educativo (tanto de gestión oficial como privada) como espacio público. Espacio que no se puede confundir con lo puramente estatal ni disolver en la lógica individual del mercado (Hilb L 1995). Concebirlo como tugar de encuentro entre tos estatal y lo social implica generar las condiciones de gestión para que ello se exprese en distintos niveles de conducción.

Por otro lado el debate debe incluir la generación de mecanismos que permitan apartar la cuestión educativa de la discusión política y corporativa coyuntural!. Anteriormente hemos planteado la magnitud del esfuerzo necesario para el cambio. Ahora agregamos que también se requiere de espacios prolongados de tiempo y de perseverancia y coherencia en las políticas para que las transformaciones sean efectivas. Las nuevas formas de articulación entre Estado y sociedad en materia educativa deberán concebir mecanismos que trasciendan los periodos electorales para garantizar la estabilidad de las estrategias de cambio. La acción educativa de gobierno debe transformarse en política de Estado. Pero la transformación educativa necesaria se concretara

exitosamente sólo si como política de Estado se convierte en un Compromiso Nacional capaz de integrar al conjunto de los sectores sociales y políticos. La historia Argentina muestra que cuando la propuesta educativa formó parte constitutiva del proyecto de Nación, se lograron aglutinar las voluntades sociales necesarias para llevarla adelante. Colocar a la educación a la altura de las actuales exigencias requiere realizar transformaciones de una envergadura sólo comparable a las implementadas en aquellos momentos. Se trata de encarar los desafíos de la hora con la convicción de que a través de la epopeya actual por la educación, se define el perfil de la Argentina del próximo siglo.

BIBLIOGRAFÍA

- Antunez, S. Y otros. Del Proyecto Educativo a la Programación del Aula. Edit. Grao. España. 1997.
- Baudelot, Ch. y Estable! El nivel educativo sabe. Edit. Morata. 1998.
- Braslvsky, C; Toramente, J. Conducción Educativa y Calidad de la Enseñanza Media. Miño y Dávila Editores. 1990. Argentina.
- Cano García Elena. Evaluación de la calidad Educativa. La Muralla. España. 1998. Bertoni A; Poggi, M; Teobaldo, M. Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja, Kapelusz. 1997. Argentina.
- Cullen, Carlos. Criticas de las razones de educar. Pardos.1997.
- Delors, J. La Educación. Santillana. Unesco. 1996.
- Filmus, Daniel. Estado , Sociedad y Educación. Ediciones Novedades Educativas. ¡998. Argentina.
- Housse, E. R. Evaluación Ética y Poder. Edit. Morata 1994. España,
- Max Neef M Desarrollo a Escala Humana. Edit. Mordan - comunidad, 1993. Uruguay.
- Ministerio de Cultura y Educación & la Nación. Material producido sobre los Operativos Nacionales de Evaluación de Calidad.
- OCDE- Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Pardos. Ministerio de Educación y Ciencia. 1991. España.
- Pozner, Pilar. El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Aique. 1997. « Fanfeni, Tenti. La Escuela Vacía. UNICEF. Lozada. 1993
- Sander Benno. Educación Administración y Calidad de Vida. Santillana. Aula XXI. 1990. Argentina.
- Santos Guerra, Miguel. Evaluación Educativa. Edit. Magisterio del Río de la Plata. 1996. Argentina.
- Schmelke, S. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, DEA. 1994.
- Tedesco, Juan G. El desafío Educativo. Calidad y Democracia. Grupo Editor Latinoamericano. 1987. Argentina.