

Educación de calidad: uno de los dilemas fundamentales para las políticas educativas que se propongan demostrar, que "Otro Mundo es Posible"	Título
Bianchetti, R. Gerardo - Autor/a	Autor(es)
Referencias (Año 6 no. 26 abril 2009)	En:
Buenos Aires	Lugar
LPP, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires	Editorial/Editor
2009	Fecha
	Colección
Sector público; Sistema educativo; Calidad de la educación; Educación; Política educativa; Sector privado; América Latina;	Temas
Artículo	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org/Argentina/lpp/20100426081918/2.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar





EDUCACION DE CALIDAD:

UNO DE LOS DILEMAS FUNDAMENTALES PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE SE PROPONGAN DEMOSTRAR, QUE “OTRO MUNDO ES POSIBLE”¹

R. Gerardo Bianchetti²

Dilema: (Del lat. dilemma,)

*“Argumento formado de dos proposiciones contrarias
disyuntivamente, con tal artificio que, negada o
concedida cualquiera de las dos, queda demostrado
lo que se intenta probar”*

Presentación del Tema

Este trabajo, tiene como objetivo aportar algunas reflexiones al debate que se hace necesario en la comunidad educativa, vinculado a un concepto que se utiliza desde el discurso político para justificar determinadas estrategias de políticas educativas.

“Educación de calidad” y “Calidad de la educación” son dos referentes, que se reiteran en los documentos y discursos que acompañan las propuestas de acción en el terreno educativo, aunque muchas veces, como en la imagen de la bíblica torre de Babel, no podamos entender a qué aspectos, de las acciones involucradas en el hecho educativo, se hace referencia.

Los distintos usos o sus diferentes interpretaciones, pueden ser una consecuencia de los procesos histórico – sociales que atravesaron los países en las últimas décadas. De forma esquemática es posible decir, que la crisis de los modelos de Estado Social fue utilizada por las tendencias neoconservadoras para cuestionar muchos de sus principios y valores, fundamentalmente aquellos que se expresaban en las políticas

¹ Una primera versión fue el texto de la Conferencia en el II Simposio Internacional y V Forum Nacional . ULBRA – (Universidade Luterana do Brasil). Torres. Brasil . Mayo 2008

² Mestre em Educação (UFF).Profesor de Política Educacional e Historia de la Educación Argentina. Universidad Nacional de Salta. (Argentina)



sociales destinadas a disminuir las desigualdades. Las políticas neoliberales, lograron revitalizar principios y supuestos propios del “liberalismo conservador” en las áreas de la economía, política y en el pensamiento social, en un intento por restaurar y legitimar nuevas estructuras jerárquicas en las sociedades.

A finales del siglo XX y en los primeros años del siglo XXI, se produjo un cambio en la orientación ideológica de algunos de los gobiernos latinoamericanos, que impulsaron, con características y dinámicas diferentes, estrategias destinadas a superar los problemas económicos, políticos y sociales, generados por la aplicación de las políticas neoliberales.

De estos tres momentos, el presente, caracterizado como “post-neoliberal”³, constituye una etapa histórica de síntesis y en consecuencia se superponen concepciones, prácticas sociales y transformaciones estructurales, que provienen de todas esas experiencias y en consecuencia los procesos sociales de cada país adquieren características diferentes y distintos niveles y grados de complejidad, y que son la consecuencia de las políticas ejecutadas en la década de los '90.

Los nuevos programas políticos proponen, en general, la recuperación de formas solidarias de redistribución, mayor participación del Estado en la regulación de la economía y políticas sociales destinadas a recomponer los lazos de solidaridad como respuesta a la fragmentación social heredada. El discurso político que expone estas propuestas utiliza conceptos que poseen en muchos casos, una determinada carga semántica dada por su origen o por el uso más generalizado y en consecuencia su utilización puede prestarse a confusiones.

Michel Apple resume esta idea cuando expresa que

“Los conceptos no duran demasiado. Tienen alas, por así decir y se puede hacer que vuelen de un lugar a otro. Este es el contexto que define su significado”.

Esta es la situación que se presenta cuando se hace referencia a la “calidad de la educación” ya que existe unanimidad, entre quienes analizan las diferentes dimensiones del hecho educativo, en reconocer la dificultad para encontrar un acuerdo sobre su contenido.

³ Definir como “post-neoliberal”, a la etapa histórica actual, no implica afirmar que las políticas económicas y sociales, derivadas de estas teorías, hayan sido superadas por los gobiernos actuales. En algunos casos todavía tienen plena vigencia. El concepto, pretende hacer referencia a la pérdida de la dinámica que el neoliberalismo tiene actualmente, comparado con la etapa en la que se lo definía como el “pensamiento único”.



Sverdlick señala que Rocío Llerena “en su artículo *“La investigación educativa para la calidad”* comenta que en una revisión de la literatura vinculada al tema, se encontraron 950 referencias nacionales e internacionales sobre la calidad de la educación”⁴ lo que deja entrever que es un concepto que puede ser utilizado en múltiples sentidos, inclusive en algunos casos antagónicos, o de forma imprecisa, ambigua, con el objetivo de lograr adhesiones cuando ello puede ayudar para lograr un determinado consenso.

En este sentido, es necesario tener presente que el concepto “calidad” se encuentra instalado en el “sentido común” de todos los miembros de nuestras sociedades, por estar relacionado a diferentes experiencias personales. Su apelación invoca ciertas cualidades de un objeto, situación o experiencia, que ha sido evaluada por cada uno, como consecuencia de una circunstancia vivida.

La “buena o mala calidad” de algo remite, generalmente, a situaciones agradables (en el primer caso) o desagradables (en el segundo) y por lo tanto, la reacción, frente a esa palabra se encuentra condicionada por un sentimiento, que tuvo su origen en un juicio de valor.

El discurso político, que tiene por objetivo influir sobre el colectivo social para instaurar, mantener, o transformar un determinado orden social en la exposición de los objetivos del programa, hace uso de referentes asociados a las experiencias positivas de aquellos a quienes está dirigida la propuesta, en función de la necesidad de sumar adhesiones o neutralizar resistencias.

Esa estrategia muchas veces oculta las reales intenciones, y en ese sentido puede ser caracterizado como un discurso ideológico.

Es por esa razón que, en el análisis de las políticas sociales, coincidimos con la opinión de que “... una política educativa no es una sucesión de actuaciones o de decisiones inconexas, sino que se debe presuponer que unas y otras (acciones) se adoptan con la coherencia de un programa político...” (...) “el programa político, se refiere a unos valores y opciones ideológicas concretas...”⁵

Estas afirmaciones nos ayudan para formular la hipótesis de que la dificultad para encontrar un sentido único que contenga las múltiples interpretaciones del concepto de “calidad” cuando se refiere a los procesos involucrados en la educación, se debe a que

⁴ Sverdlick I. (2001)

⁵ Pedró F y Puig, I. (1998)



ese concepto, tiene un origen y un referente específico, asociado a un modelo social y que en consecuencia, se crean confusiones o se requiere de precisiones o de muchas aclaraciones, cuando se lo utiliza para definir aspectos del proceso educativo que no se ajustan a los parámetros del sentido originario.

En otras palabras, la idea de una “*educación de calidad*” se encuentra originariamente, vinculada a una forma de concebir las características y funciones que debe poseer y cumplir la educación, como herramienta de formación para adaptarse a las demandas requeridas para reproducir y potenciar un modelo de desarrollo capitalista.

Cuando el proyecto político se aleja de los valores y principios de ese modelo de organización social, el concepto deja de expresar el sentido originario y se transforma en un referente sin contenido específico y pasible de interpretaciones, confusiones y manipulaciones. Una propuesta de educación que no se limite a generar procesos de adaptación pasiva a la estructura social, sino que se proponga formar para interactuar “en y con” el mundo y “para” participar de proyectos sociales inclusivos y solidarios, no puede ser evaluada con los mismos criterios utilitaristas que sirven para calificar la calidad en las sociedades cuyas relaciones sociales utilizan la lógica de la competencia y la supervivencia del más apto. En este caso y desde esta perspectiva se hace necesario debatir la posibilidad de promover un contenido de la educación que pueda ser considerado como portador de un “sentido y contenido” diferentes, orientados a dar respuestas a las necesidades más urgentes y prioritarias de nuestras sociedades.

Calidad como insumo de la economía

De acuerdo al diccionario “calidad” significa “*Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor*”.

Esta definición pone en evidencia la necesaria relación que debe existir entre las propiedades de “algo” y los valores que están asociados a ellas. Esa relación implica, en consecuencia, considerar ambos términos vinculados.

En la búsqueda por lograr mayor precisión o una determinada interpretación del concepto, las opiniones se abren en un amplio abanico de sentidos. Algunas de ellas nos ayudan a entender esa búsqueda.



Una especialista en educación señala la necesidad de precisar el sentido y contenido asignado a las prácticas involucradas en el proceso educativo, para poder comprender sus verdaderos fines. En sus palabras, *“es posible afirmar que la calidad supone una valoración sobre las cualidades de aquello a quien se aplica el concepto... De modo que si vamos a hablar sobre calidad de la educación, hay que tener en cuenta que estamos implícita o explícitamente proponiendo una caracterización de la educación a la que nos estamos refiriendo, las concepciones que tenemos respecto de la escuela y de sus funciones, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la acción de los docentes, de los procesos de evaluación, etc”*. (Sverdlick, I: 9)⁶

Otro investigador, destaca la utilización que se hizo de estos conceptos en la década de los'90, y que sirvió para justificar acciones que se asociaban, en el discurso, a experiencias o sentimientos positivos de los destinatarios.

En sus palabras *“La calidad es seguramente, uno de los emblemas más propagados por doquier en los noventa. (...) Se nos ofrece, así, como un gran paraguas sobreprotector cargado de promisiones. La pasión por la calidad, también el derecho ciudadano a la calidad, parece la conquista definitiva de un nuevo estadio de desarrollo y progreso al que nadie por su benevolencia, puede negarse, al que todos (no se olvide que, en realidad, sólo algunos) tenemos derecho y posibilidades de realización. (...) Es mucho más simple en su contextura, gusta más de la lógica de los sentimientos y sensaciones, de estrategias y procedimientos, de pragmática más que de semántica, de formas y apariencias como sustitución o camuflaje de sustancias y realidades. Cuida con atención eslóganes y guiños hacia los ciudadanos, sobre todo en su condición de consumidores.”* Para concluir que *“... la calidad de los noventa proyecta sus rayos de salvación sobre la educación. Naturalmente, también como definitivo paraguas de garantía y promesas de mejor educación, una educación de calidad.”* (Escudero:2)⁷.

Un tercer analista cree necesario que las acciones de evaluación sobre los logros de la educación, deben surgir de un primer acuerdo y es el que se refiere al sentido que se le debe asignar al concepto de calidad, dado que su imprecisión lo puede convertir en un “sin sentido” dado que cada uno puede atribuirle aquel con el que más se identifique. Por esa razón *“...más allá de los ejercicios de medición de calidad destinados a evaluar el porcentaje de logro de los objetivos pedagógicos, está pendiente un acuerdo sobre lo*

⁶ Sverdlick, I. (1997)

⁷ Escudero, Juan M. (1999)



que se entiende por calidad de la educación. De hecho cada persona, por el sólo hecho de haber asistido a la escuela, tiene su idea al respecto. Con mayor razón, cada grupo de interés tiene una idea de lo que es una educación de calidad relativa a sus posturas más fundamentales” y resalta que, “hasta hace un par de décadas, calidad de la educación era una idea ajena y hasta anacrónica para el universo mental de los educadores. (...) a mediados de los '80, la percepción predominante era que una persona tiene una mejor educación cuando tiene más años de escolaridad.” Esa comparaciones cuantitativas luego dieron paso a las mediciones cualitativas y como resultado (...) ha terminado por fijarse en su foco actual, cual es la observación y medición del logro académico” (Casassus:65)⁸

Finalmente, un intento de clasificación del concepto lo propone una investigadora que cumplió funciones ministeriales y que es consultora internacional para organismos multilaterales (B.M.,OEA, UNESCO), Según su opinión el concepto de calidad cuando se refiere a la educación es:

“a) Complejo y totalizante (...)permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo educativo”.

b) Social e históricamente determinado (...) Es un concepto socialmente determinado que tiene sus propias definiciones y estas definiciones surgen fundamentalmente de las demandas que hace el sistema social a la educación.

c) Se constituye en imagen – objetivo de la transformación educativa. (...) es un concepto útil, ya que permite definir la imagen – objetivo del proceso de transformación y por lo tanto, se constituye en el eje rector de la toma de decisiones. La calidad de la educación es, de hecho, el orientador de cualquier transformación.

d) Se construye en patrón de control de la eficiencia del servicio. (...) la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos.”

Y concluye que *“(si) hay consistencia entre el proyecto político general vigente en la sociedad y el proyecto educativo que opera. Es este ajuste, lo que define la existencia de “calidad”⁹.*

⁸ Casassus,J. (2003)

⁹ Aguerrondo, I. En documentos de la OEI.



Esta última afirmación pone de manifiesto la necesaria relación que existe entre educación y política y por esa razón se puede concluir que el contenido del concepto “calidad” está determinado por esta última.

En los desarrollos precedentes es posible observar algunas de las formas como se abordó este tema y esa circunstancia nos habilita a intentar realizar algunos aportes que contribuyan al debate.

En primer lugar, compartimos las afirmaciones de que las decisiones políticas que impulsan estrategias, consideradas necesarias para lograr una “*educación de calidad*”, son portadoras de *sentidos, implícitos o explícitos*, como parte de un programa político, concebido y ejecutado para materializar un proyecto social.

En ese sentido la *calidad*, considerada como el “conjunto de propiedades” que se le atribuyen a lo que se quiere designar con ese concepto, está en relación con una escala de valores que es propia de la filosofía que fundamenta toda propuesta política y constituye uno de los puntos de partida desde donde se van a establecer objetivos y/o prioridades.

En segundo lugar, el requerimiento de una “*educación de calidad*” por parte de los integrantes de una sociedad, se vincula de forma directa con las experiencias y expectativas que posee/n quien/es considera/n, que accediendo a esa herramienta, podrá/n lograr una cierta ventaja para concretar determinados fines. En ese caso, el sentido atribuido al concepto de “calidad”, proviene de las necesidades y deseos, tanto de los sujetos en forma individual, como de los distintos grupos o sectores sociales.

En las últimas décadas, se generalizó en los foros nacionales e internacionales, el interés por la “calidad” como un atributo necesario de la educación para favorecer las posibilidades del desarrollo económico. Algunas declaraciones y documentos pusieron énfasis en la vinculación entre “*calidad y equidad*”, siendo el primer concepto considerado condición necesaria, para la realización del segundo. Esta asociación entre dos referentes que poseen, en el imaginario social, una carga valorativa positiva aparece como un intento por otorgarle mayor precisión. Sin embargo el concepto de “equidad” presenta las mismas dificultades para atribuirle un sentido inequívoco, dado que su definición surge de una oposición: “*justicia natural en oposición a la ley positiva*” y en un principio distributivo: “*dar a cada uno lo que se merece*”¹⁰. Ambas definiciones se basan en juicios de valor y en consecuencia las diferentes concepciones políticas,

¹⁰ Diccionario de la Real Academia Española. Versión electrónica.



pueden asignarle contenidos distintos a esas afirmaciones. ¿Que se entiende por “*justicia natural*”? ¿Quién, cómo y con que criterio, se define lo que “*se merece*” cada ser humano? son algunos de los interrogantes que se producen con estas afirmaciones. Por lo tanto, esta relación en lugar de precisar el concepto de calidad, acrecienta la confusión

Haciendo un poco de historia, la vinculación entre “*educación y calidad*” adquiere centralidad en el análisis político, a partir de los resultados de un estudio sobre el desempeño de los estudiantes, teniendo en cuenta los logros alcanzados en los distintos niveles del sistema. Como señala Casassus, “*el interés por la calidad de la educación surgió por primera vez en Estados Unidos en 1983, con la publicación del “Informe de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación” (A Nation at Risk)*”¹¹

Este Informe¹² destacaba que en términos relativos, se estaba ampliando la brecha entre la formación recibida por los estudiantes norteamericanos, con los de otros países con los cuales se competía en términos económicos y tecnológicos. Las causas de esos desequilibrios eran atribuidas, entre otras razones, a la influencia de teorías educativas “progresistas” que habían desplazado los contenidos y métodos tradicionales en la educación, generando la crisis

Las conclusiones del informe fueron utilizadas como argumento, por parte de los grupos políticos conservadores de los EEUU, para reformular y reorientar los contenidos de la educación, como así también la dinámica y características de los modelos institucionales. Estas ideas fueron luego difundidas a muchos países latinoamericanos, como filosofía implícita de los programas neoliberales que se financiaban desde los organismos multilaterales.¹³

Ese renacer de las propuestas conservadoras, revitalizó una perspectiva de análisis sociológico, que vincula a la economía con la educación, con el fin de medir su incidencia sobre el proceso productivo.

¹¹ Casassus, J. (2003) Op.Cit

¹² “La Comisión tenía los siguientes objetivos: 1) evaluar la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje en las escuelas privadas y públicas, “colleges” y universidades; 2) comparar las escuelas y “colleges” norteamericanos con otros de naciones industriales avanzadas; 3) estudiar las vinculaciones existentes entre los requerimientos para la admisión de los estudiantes de “High School” y universidades y el desempeño académico de quienes se gradúan; 4) identificar programas educativos que hayan resultado en éxitos notables a nivel académico y de los “colleges”; 5) Evaluar el grado en el cual los principales cambios sociales y educativos del último cuarto de siglo han afectado el desempeño académico de los estudiantes y finalmente 6) definir los problemas a ser enfrentados y superados si se busca la excelencia en la educación” Torres, C.A. (1986)

¹³ Idem



El “funcionalismo” constituye, en las sociedades capitalistas, una de las teorías que alcanza mayor influencia en el área de los estudios sociales, logrando incidir fuertemente en los niveles de elaboración de las políticas educacionales, prioritariamente en las áreas, socio-política, didáctica y de gestión.

En esta teoría se destacan dos orientaciones: el “funcionalismo tecno-económico”, que se ocupa de analizar la relación entre educación y desarrollo económico, por mediación de la tecnología y el “funcionalismo meritocrático” que se centra en el tema de la igualdad de oportunidades de educación y en la incidencia que produce en la mejora de los ingresos individuales, el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo.¹⁴

Como resultado de estos estudios, alcanza un alto nivel de desarrollo y expansión la denominada “Teoría del Capital Humano” que se sustenta sobre el principio, de que la educación constituye *una inversión* que las personas hacen sobre sí mismas, para mejorar en el futuro sus ingresos económicos y sus condiciones de vida.

Este principio se utiliza en dos niveles de análisis económico¹⁵: uno macro y otro micro. El primero, estudia la incidencia que ejerce sobre la renta nacional, el aumento de los costes públicos y privados en educación. El segundo, estudia, cómo la mayor acumulación de años de educación a nivel individual, dará lugar a un incremento de la productividad futura del trabajador y por lo tanto un aumento de sus ingresos.

Ambos abordajes fueron utilizados por parte de investigadores, gobiernos y organismos internacionales, con el fin de evaluar la relación “costo – beneficio”, tanto a nivel individual, como también en relación con los índices que expresan el crecimiento económico.

Estos análisis contienen una escala de valores, que sirve para establecer prioridades en la toma de decisiones de Política Educativa y son además, las que le otorgan el sentido originario al concepto “*calidad*”.

El desarrollo de los estudios que vincularon a la economía con la educación, se convirtieron en una especie de “paradigma”, utilizado por planificadores y ejecutores de políticas educativas para elaborar propuestas y es a partir de ello que se comienza a considerar que la educación prepara los “recursos humanos” que van a ser demandados por los procesos productivos. Es decir que *“para el funcionalismo la educación cumple una serie de funciones en la sociedad, tanto en relación con el*

¹⁴ Gil Villa, F. (1994). Pág. 50 y ss.

¹⁵ Gil Villa, F. Op.cit. pág 53



*subsistema cultural como en el político o el económico, como son las funciones de socialización, de legitimación o de selección y clasificación de la mano de obra*¹⁶

De acuerdo con esta perspectiva la “*educación de calidad*” consiste en la formación certificada que ofrece las herramientas más eficientes para adquirir los conocimientos, actitudes y valores, requeridos por el sistema económico, el régimen político y la convivencia social en una sociedad determinada. La educación de “alta calidad” es la que provee las capacidades “funcionales” para lograr el *mayor y mejor* nivel de integración a la sociedad, mientras que la “baja calidad” es característica de la educación, que no los brinda. Las graduaciones entre un extremo y otro son flexibles y relativas.

La filosofía individualista que es la que le asigna sentido a esta lógica de razonamiento, parte del supuesto que en las sociedades capitalistas, es necesaria una “competencia de talentos” y que es allí donde se produce la selección natural, que premia a los triunfadores.

En la segunda mitad del siglo XX, algunas de las conclusiones del Informe “Nation at Risk” fueron utilizadas desde el conservadurismo político y social, para cuestionar los principios y valores de las “teorías críticas” de la educación, revalorizando los modelos educativos tradicionales que aportan contenidos pragmáticos y promueven la recuperación de los sistemas jerárquicos en las relaciones pedagógicas y en la organización de las instituciones.

La propagación de esas ideas al resto de los países, acompañó la estrategia del gobierno de los EEUU, que reclamaba la adecuación de los “estilos de desarrollo” de los países bajo su influencia o dominio, para hacerlos compatibles a sus intereses y necesidades de potencia hegemónica en un mundo unipolar. El tratado de libre comercio de las Américas es un ejemplo.

Esta propuesta pudo concretarse, aunque de forma parcial, como consecuencia del control que ejerce sobre algunos de los principales organismos multilaterales, la cooptación de intelectuales y políticos, el financiamiento de reformas económicas y/o políticas en algunos países, prioritariamente con aquellos gobiernos que aceptan incorporarse a esa nueva división internacional del trabajo.

¹⁶ Guerrero Serón, A. (2003)



En las últimas décadas, la teoría del “capital humano”, como expresión de la relación educación – economía, adquiere nuevas características que se adaptan a las necesidades requeridas por la globalización económica, aunque manteniendo sus valores y principios.

A la lógica del razonamiento basado en el cálculo “costo – beneficio”, e “inversión – productividad” que era el sentido originario de la teoría, se le agrega otra que evalúa los resultados a partir de la ecuación “insumo – producto”. Mediante esta relación, se busca en el ámbito de la educación, lograr cambios en la cultura institucional, en los valores que guían las prácticas docentes, en la forma como los padres deben observar y evaluar las instituciones, etc. Todas estas cuestiones, asumen como principio la búsqueda de la eficiencia en la inversión que se logra, cuando se produce un mayor control sobre la productividad. El término “*accountability*” (que se reconoce que no posee traducción directa al español), es el concepto que expresa esta tendencia y el mismo “*se refiere(...) primeramente a los resultados en términos de aprendizaje y a la utilización que los actores han hecho de los recursos para conseguir ese objetivo*”.¹⁷

De acuerdo con este razonamiento “... (con dos expresiones utilizadas para la traducción) “*rendición de cuentas*” y “*responsabilización*” podemos tener un acercamiento a la temática en cuestión, entendiendo que la *accountability* alude a ambos sentidos: en parte es una rendición a los interesados o involucrados por los resultados del proceso educativo, lo que a su vez se espera tenga como consecuencia un aumento de los niveles de responsabilización de cada actor sobre tal proceso. (...) La rendición de cuentas en la *accountability* educacional se refiere entonces primeramente a los resultados en términos de aprendizajes y a la utilización que los actores han hecho de los recursos para conseguir ese objetivo” (Corvalán: 11)¹⁸

Estas ideas, que fueron introducidas desde la economía a la educación, incorporan un nuevo razonamiento a la evaluación de los resultados de los procesos educativos y sirven de argumento a los programas políticos que utilizan la “eficiencia” como principio rector de las políticas públicas.

¹⁷ Corvalán – Mc Meekin (2006) .

¹⁸ “El término proviene de la esfera financiera y describe la responsabilidad que le cabe a las personas a quienes se confía dinero. Esto significa informar respecto de todo desembolso de fondos, entregar una “cuenta” de cómo se utilizaron dichos fondos y qué se logró con ellos.” (McMeekin, op.cit. pág. 20)



En base a estas premisas, los buenos resultados de la educación se reconocen, por un lado, a partir de una ecuación que evalúa los resultados en relación con la inversión realizada, en la búsqueda por lograr mayor competitividad de la economía y por otro, cuando los agentes involucrados (directivos y docentes) se responsabilizan por los logros o fracasos en la adquisición de las capacidades requeridas por el modelo social. El principio de la competencia se encuentra implícito en esta propuesta y por ello las decisiones políticas cuando están regidas por esa lógica económica, asumen una escala de valores basada en el cálculo que mide la relación “costo – beneficio”, desplazando a las que poseen como referentes, valores que califican las prácticas sociales desde una perspectiva solidaria y no mercantilizada.

En la década de los '90 en la mayoría de los países latinoamericanos, se ejecutaron políticas económicas y sociales con un contenido neoliberal y en algunos de ellos (Chile, Argentina, etc) fueron el fundamento a las reformas educativas. En esos casos, la “sociedad” como ámbito de expresión de la voluntad y el interés privado, debía reemplazar al Estado en funciones y responsabilidades que históricamente, le habían sido asignadas y reconocidas.

En el contexto de esas reformas, la “*calidad de la educación*”, fue considerada como el resultado de la competencia de proyectos interinstitucionales, destinados a satisfacer las demandas que reclama cada individuo de acuerdo a sus expectativas, necesidades y posibilidades. Del acierto o no, de esa “libre elección”, dependerán sus posibilidades de logros en términos económicos y sociales. La responsabilidad es individual.

Calidad, entre lo “Público y Privado”.

En el análisis del tema de la calidad en educación, es también necesario tener presente, que en la mayoría de los sistemas educativos nacionales conviven dos ámbitos de pertenencia institucional: uno público estatal y otro privado. Las características y dimensiones de cada uno de ellos, reflejan las particularidades de sus procesos históricos.

En los momentos fundacionales de los Estados Nacionales, las condiciones políticas requerían del control estatal sobre la educación. Según una especialista,



“Los mismos fundamentos teóricos del Estado liberal, al romper con la sociedad estamental y proclamar la igualdad de los ciudadanos, dieron pie a la concepción de un sistema escolar al que todos los ciudadanos tendrían derecho a acceder y cuya posibilidad estaría garantizada por el Estado, mediante la organización de un sistema escolar público y universal”¹⁹.

Esta necesidad política implicaba en algunos países, una contradicción con algunos principios del liberalismo, fundamentalmente aquellos que le niegan al Estado potestades para intervenir sobre las decisiones que se consideran propias de los individuos en su ámbito privado. Sin embargo, frente al monopolio histórico de la Iglesia sobre la educación, la “razón de Estado” antepuso el interés general, al que podía ser considerado como el de un sector de la sociedad. Con posterioridad a estas primeras etapas, la definición sobre lo que es de responsabilidad o de interés público o privado, fue siempre motivo de controversias, ya que las cuestiones involucradas, como así también la definición de sus límites, constituyen un elemento central de la lucha política²⁰.

Por razones relacionadas con el control social, y teniendo en cuenta las funciones que cumple la educación en nuestras sociedades, el poder político necesita, para poder cumplir con sus objetivos, tener algún grado de injerencia en ambos circuitos. Sin embargo su mayor responsabilidad es la que se verifica a través del sistema público estatal, cuando es predominante.

Las formas y características de la vinculación entre el poder político y los intereses de los grupos o sectores sociales involucrados con la educación privada, estará determinada por el grado de afinidad entre los principios y valores, que sostienen ambos sectores.

En el ámbito privado, los ideales de formación y las características institucionales pueden adquirir, en general, mayor nivel de autonomía, al ser instituciones particulares que responden a intereses específicos. Educar en un sistema de valores religiosos o para insertarse con eficiencia en el mercado de las profesiones, o simplemente como inversión que ofrece buenos réditos, constituyen (solos o convergentes) los objetivos de los modelos de instituciones privadas, que existen en la mayoría de nuestros países.

¹⁹ Ossenbach Sauter, G. (2002)

²⁰ La Ley Federal de Educación de 1993, en Argentina, anuló la diferencia entre sistema público y privado, limitándola a una diferencia de gestión.



Los diferentes niveles del sistema educativo pueden ser motivo de particular interés para aquellos que se proponen, de forma prioritaria, alcanzar algunos de los objetivos mencionados y que evalúan que esa es la forma de lograrlo.

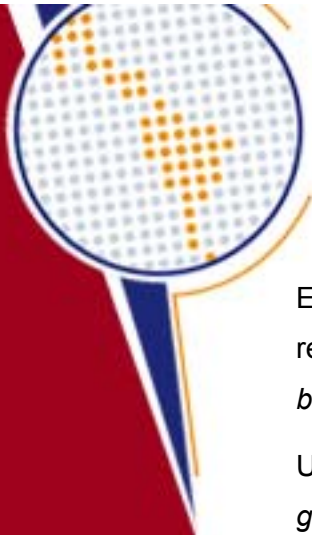
La selección e incorporación del cuerpo docente, los sistemas de ingreso de los estudiantes, el valor de las cuotas, la organización y los contenidos del currículum, el régimen disciplinario, el régimen institucional, etc., ponen en evidencia la filosofía que posee el proyecto educativo, aunque no siempre los reales intereses se manifiesten de forma explícita.

La “calidad” es uno de los términos más utilizado para presentar un modelo de educación desde el ámbito privado a la sociedad y esa apelación se encuentra asociada tanto al “sentido común” al que hicimos referencia anteriormente, como a los intereses sociales o ideológicos de los que pueden estar interesados en optar por esas instituciones.

Las razones expuestas nos permiten afirmar, que en los objetivos de esos proyectos educativos es posible identificar aquellos orientados a formar los “intelectuales tradicionales”, como también los destinados a generar los “intelectuales orgánicos” requeridos para la estabilidad y el desarrollo del sistema social.

En esas instituciones la apelación a la “calidad” presenta menos ambigüedades ya que la población que la requiere es más homogénea en términos sociales o ideológicos, y por lo tanto coincide el proyecto educativo con las expectativas de quienes los procuran. En algunos casos la calidad puede estar asociada a principios y valores religiosos (“buen devoto”), a capacidades instrumentales (“eficiente trabajador”), a una expectativa de inserción social (empresario/propietario/persona destacada) o a una libre combinación de ellas.

Lo expresado no significa desconocer la existencia de instituciones privadas, de orientación progresista, creadas desde posiciones alternativas al sistema oficial. Cooperativas, Asociaciones Comunitarias, Sindicatos, etc. ofrecen también propuestas distintas a las oficiales, aunque su desarrollo es menor comparado con los otros tipos de instituciones y en general atienden a una población más heterogénea, en términos sociales.



En relación con la “educación pública”, su origen como ya fue mencionado respondió a una necesidad política y se transformó, “en un logro histórico del bien común – (ya que) ella contribuye a crear ese bien..”²¹.

Una de las diferencias con la educación privada es que “el sistema público es gobernado por representantes de todo el público y no por personas particulares (como ocurre con lo privado). Lo público es lo que cae bajo la competencia del gobierno o de los gobiernos cuando hay diferentes niveles en la administración centralizada”(p18)

El autor introduce otro elemento al debate, ya que afirma que “la enseñanza pública es mantenida por el Estado, pero no debe ser estatalizada, aunque aquél tenga un papel muy importante que desempeñar, en tanto representa a los intereses de la sociedad en su conjunto. Lo público se opone tanto a lo que es privado (no disfrutado por todos) como a la apropiación que pueda hacer de él una parte de la sociedad, sustrayéndoselo a la totalidad de ésta...” (pág.25)

Esta definición de “lo público” como un espacio no limitado a las acciones generadas desde el Estado, (público = no estatal) posee dos variables de interpretación, una que responde a una visión ampliada del “Estado” es decir, como “sociedad política mas sociedad civil”²² y otra que invierte el sentido dado en la primera, asociando lo “público” con la mayoría de las relaciones que se establecen en la sociedad, orientadas y definidas por un natural y espontáneo “interés colectivo” que se articula y regula por el mismo principio que rige el intercambio de bienes en el mercado.

La primera interpretación sirve para promover acciones que favorezcan la generalización y ampliación de las prácticas democráticas, mientras que la segunda, al reducir las diferencias entre los ámbitos público y privado, pretende ampliar la privatización²³ del espacio social.²⁴

²¹ Gimeno Sacristán J. (2001)

²² Portelli, H. (1997)

²³ “La institucionalización de prácticas políticas que borran las diferencias entre esfera pública y esfera privada, reclusando el disenso a la esfera privada para construir el consenso en la esfera pública, disuelve la dimensión de lo político y ofrece la imagen de una sociedad exenta de política en la que desaparecen (se ocultan) el conflicto, la represión, el poder y la violencia. Interrumpe una concepción de la política como eje de transformaciones sociales, incorporando una racionalidad técnica que se expresa sólo en el plano instrumental, en la que prevalecen la neutralidad valorativa y la eficiencia de las consecuencias.” Almandoz, M (2005)

²⁴ Como modelos institucionales que expresan estas tendencias en educación, podemos mencionar la “Escola Cidadã” en Porto Alegre o las “Escuelas Charter” en Chile.



La definición de la “calidad de la educación” para el ámbito de lo público y teniendo en cuenta estas dos interpretaciones ponen en evidencia la confusión que se genera.

En esa disputa por otorgarle un contenido claro al concepto, Gimeno Sacristán reclama que en relación con la educación pública *“la calidad tiene que ser una característica esencial, no permitiendo que el debate en torno a esta exigencia lo monopolicen el conservadurismo político, los enfoques empresariales de la gestión o los tecnócratas asépticos dando su peculiar versión acerca de qué hemos de entender por calidad”*²⁵

Para este autor, las precisiones sobre lo que se entiende por calidad de la educación permitiría elaborar estrategias adecuadas para dar respuesta a las necesidades de las mayorías sociales, que son una responsabilidad del Estado como responsable por atender las necesidades del colectivo social

En los últimos años, las referencias a este tema han tomado una nueva dimensión constituyéndose en un tema central de los debates en los foros internacionales sobre educación.

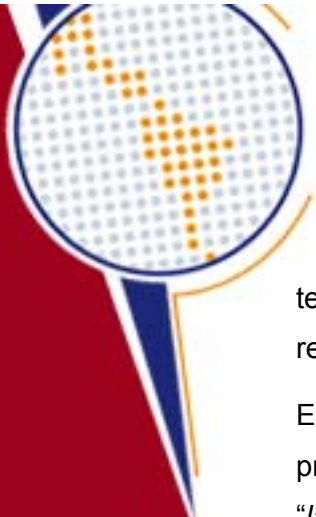
Calidad como preocupación, en los foros internacionales

La Conferencia de Jomtien (Tailandia) en 1990 fue uno de los principales ámbitos donde se reunieron gobiernos, agencias internacionales y diferentes organizaciones no gubernamentales relacionadas con la educación, para definir lineamientos y establecer compromisos para responder a las urgentes necesidades educativas de todos los países, pero en forma prioritaria a los de menor desarrollo económico.

La calidad, se transformó en el tema central de la segunda reunión realizada en Nueva Delhi, del “Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos”, que había sido creado en la Conferencia de Jomtien, para realizar un seguimiento, en los diferentes países, de los programas puestos en ejecución a partir de ese encuentro.

Simultáneamente y también al inicio de esa década '90, comienzan a realizarse las Cumbres Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, en las que se tratan

²⁵ Gimeno Sacristán. J. Op.Cit.



temas, que por su importancia, pueden requerir de esfuerzos comunes. En estas reuniones participan gobernantes de los países latinoamericanos y España y Portugal.

En las primeras, realizadas en México y Madrid, se discutieron las metas que se pretendían alcanzar en el decenio, tomando como punto de partida una crítica a las *“lacras que ha ido acarreado la región”*. Como uno de los temas importantes, se acordó que *“ la educación va a constar como un apartado específico dentro de un contexto, en el que los Jefes de Gobierno destacan también la insoslayable necesidad de incentivar el desarrollo económico y social” (...)* todos los representantes se comprometen con un profundo reajuste en las economías para lograr la recuperación y el crecimiento con eficiencia...”.²⁶

En la Cumbre realizada en 1995 en S.C. de Bariloche (Argentina) se acuerda, como objetivos de los gobiernos *“la democratización de la enseñanza, la generación de condiciones de calidad en educación y la atención que requiere el principio de equidad, concediendo para ello al Estado un papel estratégico”*.²⁷

Como resultado de estas reuniones se organizan las “Conferencias Iberoamericanas de Educación” de la que participan Ministros del área o Jefes de Delegación, y promovidas por la “Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)”. En esos ámbitos el tema de la *calidad* vuelve a ser incorporado, y el objetivo central es concretar y ejecutar los acuerdos alcanzados en las Conferencias de los Jefes de Estado.

Cada una de las reuniones establecía un tema central para ser debatido y el referido a la “calidad de la educación” se expone por primera vez en la V Conferencia realizada en Buenos Aires (1995). En esa oportunidad el eje se define como la búsqueda de un *“Compromiso con la calidad y la equidad, (la) modernización de las administraciones, formación en valores y equidad para un mundo en transformación”*²⁸

Como puede observarse, la calidad en esta oportunidad, está asociada a cambios a nivel de las instituciones educativas, como así también a los valores requeridos por esas transformaciones. En el caso de la Argentina, estas orientaciones se presentan en el momento de la instrumentación de la Ley Federal de Educación, que introduce modificaciones en el Sistema Educativo, con una clara orientación

²⁶ Martínez Usarralde M.J. (2005)

²⁷ Idem

²⁸ Idem. Pág .53



neoliberal. Un ejemplo de ello es la caracterización de la “educación pública” como ámbito único, en consecuencia la diferencia entre “público y privado” quedaba reducido a una forma de “gestión”.

El tema vuelve a ser priorizado en la Conferencia de La Habana en 1999, a través del eje: *“Calidad de la Educación: calidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización”*.

En este caso, la calidad está relacionada con una perspectiva macro “la globalización” asociada al desarrollo y la integración. La diferencia de dimensión, en relación a la realizada en Buenos Aires, es evidente

Todas estas referencias ponen en evidencia cómo y en qué momento comienza a instalarse en la agenda pública este tema y ello confirma que, como expresa Edelman, *“ los problemas entran en el discurso y por lo tanto en la existencia, como refuerzos de la ideología, no simplemente porque están allí o porque son importantes para el bienestar”*²⁹

Esta definición sirve para comprender que la “calidad de la educación” es una preocupación política, surgida en un momento de la historia de nuestras sociedades y prioritariamente asociada a evaluaciones de resultados, en el campo del desarrollo económico.

Si bien, como se puede observar, el tema fue abordado en dos reuniones, en la realizada en Buenos Aires los debates estaban orientados a definir nuevos modelos institucionales y de gestión. Para el caso de los primeros, se presentan en sociedad los modelos de escuelas “Charter”, como también las propuestas de financiamiento a través de los “bonos educativos” o de diferentes formas de “autogestión”

En la Conferencia de La Habana (Cuba), la “globalización” fue definida como un “reto”, es decir un desafío político al que se enfrentaban los países, y es de suponer, que lo harían desde el proyecto político que consideren conveniente.

En la Argentina y en la mayoría de los países de América Latina, las propuestas mencionadas fueron impulsadas y financiadas por el Banco Mundial, institución comprometida con la estrategia de los EEUU para estabilizar un sistema unipolar. Entre los desafíos que según esta institución se enfrentaban los “países en desarrollo”, se

²⁹ Edelman, M. (1991)



destacaba el de la “*calidad vista como un problema generalizado que afecta a todo el mundo en desarrollo*”³⁰

Sin embargo para para R.M. Torres “*La calidad educativa, en la concepción del Banco Mundial, sería el resultado de la presencia de determinados “insumos” que intervienen en la escolaridad*”³¹. El elemento común de las propuestas del Banco es el sesgo economicista de sus programas que promovían, entre otras políticas: limitación de la responsabilidad del Estado en el sostenimiento del sistema educativo, estableciendo como prioridad el nivel básico de formación; la introducción de los mecanismos de mercado en las relaciones entre los “insumos” que intervienen en el proceso educativo, involucrando a la familia en su financiamiento; la promoción de los valores propios del ideario neoliberal como modelo social, etc.

Todas las propuestas de cambio fueron presentadas como estrategias necesarias para modernizar las sociedades e integrarse al nuevo orden mundial. El “desarrollo económico” era considerado como la consecuencia natural de la aplicación de un modelo, que requería cambios a nivel de la economía, legislación social, relaciones del Estado con la sociedad, etc., pero fundamentalmente, un cambio en los principios y valores sociales.

Esos modelos no contemplaban particularidades.

Un ejemplo nos lo ofrece esta misma investigadora, cuando cuenta su experiencia como asesora educativa de UNICEF en oportunidad de un viaje a un “país caribeño”.

El relato comienza con estas palabras:

“El Ministro de Educación de este país caribeño, se acerca a su escritorio y con gran satisfacción me alcanza tres volúmenes, Diagnóstico, Recomendaciones y Plan, respectivamente, para la educación de su país en los próximos cinco años. (...) Con sólo hojear el primer volumen, confirmo lo que me temía: se trata del diagnóstico estándar en torno a la educación y sus problemas, el que se repite con asombrosa uniformidad (...) en los países del llamado Tercer Mundo y en los de América Latina y el Caribe, en particular”.

Quien prologa el libro del que extrajimos la cita, destaca que una de las cualidades de esta investigadora, es su capacidad de observación minuciosa que se refleja en la

³⁰ Coraggio / Torres (1997)

³¹ idem.



descripción de las características del país que visitaba y que permiten reconocerlo, como uno de los más pobres y atrasados de América Latina. Al finalizar el capítulo, concluye que:

“El ministro de este pequeño país caribeño me pide opinión y yo, con toda franqueza, se la doy. Por más que he hurgado, tratando de leer entre líneas y entre cuadros, no he encontrado a su país en estos informes”. (...) el Diagnóstico, las Recomendaciones y el Plan podrían referirse a prácticamente cualquier país del planeta. Detrás del frío lenguaje tecnocrático y la impersonalidad de las cifras no hay historia, no se percibe una pizca de

*cultura, algo que permita entender qué clase de país es éste, por qué y cómo llegó a donde está, cómo es su gente, su juventud, sus maestros..., qué piensa la gente sobre la educación que tiene, qué clase de educación querría tener”.*³²

Este relato pone en evidencia, cómo muchos de los programas y propuestas elaboradas desde diferentes organismos internacionales, no tienen como objetivo atender las necesidades específicas de las sociedades en las que se aplican, sino que responden al interés por generar procesos compatibles con el de los países que fijan las políticas de esos organismos.

Lo expresado hasta aquí, permite reconocer el contenido ideológico del concepto de “calidad” cuando se lo vincula con la educación.

El propio concepto de “calidad” se convierte en un dilema para la definición de las políticas educacionales, ya que puede ser utilizado con sentidos y contenidos muy diferentes y en algunos casos pueden llegar a ser antagónicos.

En su origen y en las orientaciones de los programas de instituciones internacionales como el Banco Mundial y de los gobiernos de la mayoría de los países capitalistas desarrollados que son también quienes definen las políticas de esos organismos, la “calidad de la educación” se mide por el grado de integración y adaptación a las condiciones requeridas por ese modelo social, adaptado a las condiciones históricas existentes.

Este es el sentido originario del término y la forma más generalizada de utilización, lo que lo transforma en una expresión ligada al pensamiento hegemónico en las sociedades capitalistas. Es por ello que la propuesta de una “educación de calidad” se

³² Torres, R.M. (2005)



convierte en un elemento vinculado de forma directa a las prácticas y a las condiciones de existencia de ciertos grupos o clases sociales, mientras se convierte en un referente ambiguo, impreciso y confuso cuando se lo vincula con la educación que se ofrece para las mayorías sociales.

Por lo expresado, surge un interrogante que nos coloca frente a una disyuntiva:

¿Es posible utilizar el concepto “calidad de la educación” para definir los objetivos de un proyecto o programa educacional que se proponga constituir una alternativa liberadora, frente a la alienación de la que es portadora la sociedad capitalista? ¿una educación contribuya a la formación de un sujeto social que pueda orientar sus pensamientos y acciones para construir una sociedad distinta en valores y objetivos, a los de las sociedades capitalistas, puede ser calificada como una “educación de calidad”?

“Educación con Sentido y Contenido”

Boaventura de Souza Santos, sostiene que *“los instrumentos hegemónicos que tenemos son las semánticas legítimas de la convivencia política y social. (...) (esto) Es un problema complicado porque si son instrumentos hegemónicos, por definición no van a resolver nuestras inquietudes, nuestras aspiraciones y no van a conseguir lo que queremos lograr, que es una sociedad más justa, reinventar la emancipación social”*.³³

Desde este punto de vista la confusión que ha generado el concepto de calidad de la educación, esta instalada en la sociedad. Por lo expuesto hasta aquí, vemos que se pueden hacer referencias a esa idea desde posiciones políticas e ideológicas distantes entre sí. El Banco Mundial promueve cambios en los sistemas educativos, con el supuesto fin de mejorar la calidad; la UNESCO organiza foros y programas de seguimiento de los acuerdos intergubernamentales sobre la calidad de la educación; en las últimas Cumbres de gobernantes y en las Conferencias Iberoamericana de Educación, gobiernos de países con condiciones y proyectos políticos – sociales diferentes, se refirieron a la importancia de una educación de calidad.

³³ Souza Santos, B. (2006)



Sin embargo, no es posible afirmar que esas referencias tengan muchos puntos en común o que exista total coincidencia sobre el contenido que se le asigna a ese concepto, al contrario, las diferencias existentes en los proyectos políticos y modelos sociales de los involucrados, permite deducir que cada uno lo interpreta desde su propia óptica y en función de sus propios intereses y necesidades.

Si esto fuese así, ¿se puede entender la idea de *calidad de la educación*, como un concepto que puede expresar un interés común de todas las sociedades? ¿cuál es el interés político por la generalización de ese concepto? ¿a quien favorece la confusión que genera esa formulación?

Quizás ha llegado el momento de comenzar a pensar en utilizar otros conceptos para referirnos a propuestas de política educacional que tengan como objetivo promover una educación que considere al ser humano como una totalidad que debe interactuar con la sociedad de forma consciente y no como quien está llamado a concretar un legado natural.

En búsqueda de un discurso alternativo, podemos pensar en la idea de una educación que sea portadora de “*sentido*” y “*contenido*”. Esta calificación de la educación implica la necesidad de desarrollar, en los seres humanos, las dos dimensiones requeridas para asumir una actitud participante y crítica en la sociedad.

Una educación con “*sentido*” puede ser definida como aquella que contribuye al desarrollo de capacidades que le permiten al sujeto comprender los procesos sociales como materialización de las acciones humanas como así también el conocimiento de las formas como se genera la riqueza y los diferentes mecanismos que pueden ser utilizados para su distribución. Esto además, supone el desarrollo de capacidades que permitan diferenciar las virtudes, defectos y potencialidades de la Democracia para favorecer una convivencia inclusiva fundada en valores que recuperen una perspectiva integral, una “ecología de saberes”³⁴; la comprensión de las importancia de generalizar los conocimientos científicos para lograr mejorar las condiciones de vida en la sociedad; y el reconocimiento de la cultura como resultado de las prácticas sociales a través de su propia historia.

³⁴ “(...) la ciencia moderna se desarrolló totalmente en el marco del “conocimiento – regulación”,(CR) que recodificó, canibalizó, pervirtió las posibilidades del “conocimiento – emancipación” (CE). Y es por eso que el CE tiene que ser una ecología de saberes, no puede ser simplemente el saber moderno, científico que tenemos, éste es importante pero tiene que estar incluido en una ecología de saberes más amplia”. Souza Santos, B. (op.cit pág:45).



Una educación con “*contenido*”, puede ser considerada aquella que puede brindar una formación adecuada para actuar sobre la propia realidad social, pero no como sujeto sobredeterminado por alguna razón genética, cultural o metafísica, sino como sujeto histórico que puede formarse para el trabajo y no solamente para el empleo, que puede conocer y desarrollar la ciencia para utilizarla en beneficio de la sociedad, en otras palabras los conocimientos que permiten actuar sobre la realidad social, en la perspectiva de implicarse con la construcción de una sociedad más justa.

Estos conceptos, asociados a la educación pretenden señalar una diferencia entre una idea que se basa en la vinculación de los cálculos: “costo – beneficio”; “insumos – producto”; “utilidad – inutilidad”; “ganancias – pérdida”; y otra relación que toma como punto de partida el reconocimiento del ser humano de forma integral a partir del desarrollo de todas sus capacidades y no solamente de aquellas que son necesarias para la reproducción y permanencia (continuidad) de un determinado orden social.

Una educación con “*sentido y contenido*” puede constituir una alternativa a la idea de una “*educación de calidad*”, ya que esta última definición posee una mayor vinculación con las teorías educacionales que relacionan prioritariamente la educación con la economía, como una de las funciones necesarias para abastecer de insumos, al modo de producción capitalista.

No es posible referirnos a una “*educación de calidad*”, si el modelo de hombre que se pretende formar no posee las “*virtudes*” que le demanda un modelo social basado en la competencia y la lucha por la apropiación ilimitada de bienes materiales. La idea de una “*educación de calidad*” no puede ser separada de la concepción del “*desarrollo*” en una sociedad capitalista.

¿Es posible interpretar que cuando se reclama una “*educación de calidad*” se está haciendo referencia a contenidos destinados a formar en valores que otorguen prioridad al “*ser*” sobre el “*tener*”, conciben las formas de producción protegiendo a sus actores y al medio ambiente, reconozcan al ser humano como una realidad heterogénea en tanto, características físicas y culturales, pero con capacidades que permiten la convivencia; y otros tantos objetivos alejados de una concepción que otorga sentido y valor de mercancía a todo lo que se encuentra en su ámbito de relaciones?

Es probable que en los niveles de decisión política de nuestras sociedades necesiten mantener el concepto de una “*educación de calidad*” para continuar relacionándose con los organismos internacionales o concurrir a los foros donde se analicen estos temas



como también para otorgarle legalidad a las acciones desarrolladas en el sistema de educación privada ya que en ese ámbito, los que definen la orientación, sentido y contenido del concepto de “calidad” de sus propuestas educativas son los propietarios, de acuerdo a sus intereses económicos, ideológicos o una combinación de ambos.

En las actuales condiciones económico – sociales de nuestros países, el sistema público de enseñanza siempre va a estar en desventaja frente al privado cuando se proponga utilizar la “calidad” en el sentido que le otorga un sistema de competencia para insertarse en el mercado. Las excepciones que puedan existir, (colegios públicos de “calidad”) sólo confirman la regla.

La posibilidad de elaborar una Política Educacional alternativa a la perspectiva economicista, debe comenzar por diferenciarse en sus objetivos de formación y esa diferenciación debe expresarse a nivel del propio discurso.

Una educación que forme para el cambio social, no puede ser medida como de “buena o mala calidad” ya que su función no está orientada a la mera adaptación a las condiciones sociales existentes, sino a la búsqueda permanente por aportar a la mejora de las condiciones de vida de la sociedad.

A modo de conclusión, aunque sin pretender concluir.

Según Tenti Fanfani “ *La escuela tiene como objetivo influir en la formación de las subjetividades de las nuevas generaciones y de ese modo prepararlas para integrarse a las sociedad en su conjunto*”.

De acuerdo con esta afirmación, surgen algunos interrogantes: ¿cuáles son las subjetividades que se deben formar? ¿cómo se considera que deben integrarse a la sociedad, estas nuevas generaciones?

Las respuestas a estas preguntas, suponen decisiones en el nivel de las políticas educativas, las que pueden derivar de por lo menos dos matrices teóricas:

- Una es la que concibe a la integración de las personas, como proceso destinado a mantener y reproducir las condiciones sociales existentes, adquiriendo conocimientos y habilidades útiles para interactuar con la sociedad.



Ello supone adquirir saberes que lo hagan más eficiente en el mundo laboral, en el uso de las nuevas tecnologías y en las actividades relacionadas con la legitimación del orden político. En otras palabras, incorporarse a la vida social, naturalizando los procesos histórico – sociales desde una perspectiva de adaptación y aceptación del orden social existente.

Otra matriz teórica, es cualitativamente diferente, ya que entiende la integración como un proceso de adquisición de conocimientos y habilidades para conocer, comprender e interpretar la realidad social, como resultado de un desarrollo histórico en la que los propios sujetos son responsables del orden social vigente. En ese sentido, la integración no es una acción meramente adaptativa sino que supone un situarse “en y con” el mundo, incorporando los saberes necesarios para poder concebir y construir relaciones sociales solidarias.

Para el autor mencionado, en la cada vez más compleja realidad social, “los *agentes escolares deben tener una mirada más atenta y fina de lo que sucede en la sociedad. (...) El conocimiento de la estructura y la lógica de desarrollo de las principales dimensiones de la vida social es cada vez más necesario , tanto para hacer política educativa como para ejercer la acción pedagógica en las instituciones y aulas escolares*”.³⁵

En el discurso político que predomina en la mayoría de los centros académicos de los países capitalistas desarrollados, como así también en los contenidos de muchos de los programas y propuestas de organismos internacionales que promueven cambios en los sistemas educativos nacionales, las apelaciones a la búsqueda de una “educación de calidad” está más en relación con la primera perspectiva, ya que fue en ese contexto en el que surgió y se constituyó en el principio que, de manera explícita o implícita, sirvió de fundamento a los programas de organismos internacionales, como también a las políticas ejecutadas en los países subdesarrollados en la década de los '90. Reformas curriculares, modelos institucionales, contenidos para la formación docente, legislación laboral, fueron algunos de los ámbitos en los que se impuso esta filosofía.

Una perspectiva crítica de las condiciones sociales existentes y realizada desde una propuesta de educación alternativa, no permite ser evaluada como de “buena o mala calidad”, porque, en realidad, constituye una necesidad histórica y social de nuestras

³⁵ Tenti Fanfani (2008)



sociedades para romper con el colonialismo cultural y el histórico sometimiento a los “paradigmas” elaborados para mantener modelos sociales basados en la desigualdad.

Se hace necesario recuperar el legado de las corrientes sociales críticas, para poder recrear una pedagogía que sirva para identificarnos como sociedades que todavía no alcanzamos completar nuestros proyectos emancipatorios. Es necesario recuperar las ideas de pensadores como Paulo Freire, quien desnudó, hace muchas décadas, los verdaderos sentidos de las prácticas pedagógicas “bancarias” que estaban destinadas a promover actitudes de mera adaptación o “integración”. Una educación que pretenda convertirse en una “práctica de la libertad”, no es de buena o mala calidad, es el imperativo que reclaman los sectores populares y principalmente los postergados, sometidos, marginados y excluidos, que están en esa situación porque muchos de los que los, marginan, excluyen o someten, recibieron una “*educación de calidad*”.



BIBLIOGRAFIA

ALMANDOZ, M. (2005) "Las lógicas de las decisiones políticas en educación" en "Educar ese acto político" Frigerio/Diker. Del Estante Edit. Bs.As.

AGUERRONDO, I. "La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación". En Doc. de la OEI.

CASASSUS, J. (2003) "La escuela y la (des)igualdad". LOM Ediciones. Santiago. (Chile)

CORAGGIO / TORRES (1997) "La Educación según el Banco Mundial". Miño y Dávila Editores .Bs.As.

CORVALÁN – MC MEEKIN (Editores) (2006) "Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional". CIDE – PREAL . Santiago – Chile.

FELDFEBER, M y SAFORCADA F. (2005) " La Educación en las cumbres de las Américas. LPP. Miño y Dávila. Bs.As.

SOUZA SANTOS, B. De (2006) "Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social", CLACSO Libros. Bs.As.

SVERDLICK, I. (1997) "Buscando la calidad educativa" Crítica Educativa Nro 2. Bs As

----- .(2001), La evaluación universitaria. La calidad como asunto político.

Revista "Páginas del área educación" Nro. 2 Univ. Católica de Uruguay . ISSN 0797-8057.

EDELMAN, M. (1991) "La construcción del Espectáculo Político" Ed. Manantial. Bs.As.

Escudero, Juan M.(1999) "Calidad de la educación entre la seducción y las sospechas". www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n5.htm

GIL VILLA, F. Teoría Sociológica de la Educación. Amaru Ediciones. Salamanca 1994.

GUERRERO SERÓN, A. (2003) "Enseñanza y sociedad". Edit. Siglo XXI. Madrid. España

GIMENO SACRISTÁN J. (2001) "Los retos de la enseñanza pública". Akal Ed.. Madrid.



MARTINEZ USARRALDE M.J. (2005) “ La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad”. Edit. Octaedro. Barcelona. España

OSSENBACH SAUTER,G. (2002) “Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental” En Historia de la Educación (Edad Contemporánea) UNED. Madrid. España

PEDRÓ F Y PUIG,I. (1998) “Las reformas educativas” Edit. Paidós. Barcelona (España)

PORTELLI, H. (1997) “ Gramsci y el bloque histórico” Siglo XXI Editores. México

SVERDLICK,I. (1997)“Buscando la calidad educativa” Crítica Educativa Nro 2. Bs. As.

TENTI FANFANI (2008) “Nuevos temas en la agenda de Política Educativa”.IPE/ Siglo XXI Editores. Bs.As.

TORRES, C.A. (1986) “Nation at Risk. La educación neoconservadora”. En Nueva Sociedad N°84.Venezuela

TORRES, R.M. (2005) “Itinerarios por la educación latinoamericana”. Paidós. Convenio Andrés Bello. Bs.As.