



Calidad en educación y derroteros



SINEACE

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Calidad en Educación y Derroteros



Consejo Directivo Ad hoc

Peregrina Morgan Lora, Presidenta
Gisella Orjeda Fernández
Jorge Víctor Zegarra Pellanne

Secretaría Técnica

Carolina Barrios Valdivia

Comité de Calidad

Manuel Bello Domínguez
Julio Cáceda Salazar
Ricardo Cuenca Pareja
Santiago Cueto Caballero
Alejandro Cussiánovich Villarán
Gastón Garatea Yori
Cesar Guadalupe Mendizabal
Patricia McLauchlan De Arregui
Carmen Montero Checa
María Amelia Palacios Vallejo
Mario Rivera Orams

Sistematización encargada al consultor Alejandro Cussiánovich Villarán.

Cuidado de la edición

Centro de Información y Referencia
César Arriaga Herrera, Coordinador

Oficina de Comunicaciones
César La Serna Venegas, Responsable

Diseño y diagramación

Rubén Colonia

Impresión

Editorial Súper Gráfica E.I.R.L.
Av. Naciones Unidas 1830, Lima
edsupergrafica@gmail.com

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2015-14704
ISBN N° 978-612-46478-2-6

Tiraje: 2000 ejemplares

Primera edición

Lima, agosto del 2015

© **Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa**

Calle Manuel Miota 235, Urb. San Antonio, Miraflores, Lima 18, Perú

Teléfonos: (51-1) 221-4826, (51-1) 221-4807 anexo 108

E-mail: cir@sineace.gob.pe / www.sineace.gob.pe

TABLA DE CONTENIDO

Presentación	6
Introducción	8
<hr/>	
Primera parte	17
Capítulo 1: Aportes iniciales	18
Capítulo 2: Construcción histórico cultural de lo que se va entendiendo por calidad educativa	29
Capítulo 3: La categoría calidad entre la racionalidad occidental y la relacionalidad de la filosofía andina y amazónica	35
Capítulo 4: Calidad proyecto como exigencia y política	41
Capítulo 5: Medir, evaluar la calidad proyecto: ni determinismos ni ingenuidades	47
Capítulo 6: Calidad, sistema educativo y praxis educativa: escenarios de profundas transformaciones	51
<hr/>	
Segunda parte	57
Capítulo 1: Reflexiones para seguir deseando	58
Capítulo 2: Una agenda abierta	66
<hr/>	
Anexos	75
Anexo 1: Apreciación global sobre calidad educativa en algunos materiales del IPEBA	76
Anexo 2: Archivo bibliográfico	79

Presentación

“Calidad” suele ser parte del vocabulario común, aunque no se entienda lo mismo; más aun cuando la referencia es a “calidad educativa” y se tiene clara la necesidad de un concepto compartido para alcanzarla, sobre todo en un país tan diverso como es el Perú.

La ley General de Educación establece que calidad educativa es el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos de desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida. Es esta noción, base, fundamento, que integra las corrientes de pensamiento en educación. A partir de lo establecido en la citada ley, el SINEACE consideró necesario esclarecer calidad en educación, a la luz de las diferencias que conviven en el país y la complejidad de sus culturas. Para ello convocó a un grupo de personalidades. El presente documento sistematiza los valiosos aportes de quienes conformaron el Comité de Calidad.

Alejandro Cusianovich, destacado educador y amauta, miembro del comité, realizó la hazaña de conjugar los múltiples enfoques, documentando la sistematización con la amplia bibliografía consultada. Como él afirma “...conviene adelantar de forma sintética algunos de los ejes conceptuales que permiten comprender la complejidad y el amplio espectro conceptual y práctico que subyace bajo la escueta categoría calidad, en especial cuando se trata de establecer criterios o parámetros de comprensión y reconocimiento en materia educativa.....Es que operar en el ámbito de lo que llamamos educación nos remite a un permanente y complejo proceso de socialización, de ir apropiándose de la cultura en la que se nace y se va formando cada uno. Estamos en el corazón de procesos que toman su tiempo y que finalmente son personalizados y van constituyéndose...”

Es de esperar que esta publicación estimule la reflexión y el debate acerca de un tema que compromete a toda la sociedad peruana. De ahí su título: “Calidad en educación y Derroteros”

Consejo Directivo Ad Hoc

Introducción

La calidad educativa trasciende su aprehensión conceptual y refleja la angustia de sus buscadores. Máxime en una época como la nuestra que el obtenerlo prestigia y otorga seguridades. Nada más deseable en el ámbito de la educación que la calidad. Nada más inseguro, si no se tiene la certeza que se está cerca o se la ha alcanzado.

Esto es lo que queda explícito tras un rápido recorrido por la literatura nacional e internacional sobre la llamada calidad educativa, que revela cómo esta categoría está expuesta a subjetividades que la hace de difícil y precisa circunscripción conceptual. Todo ello crea la responsabilidad de un ajuste científico o de una mayor precisión filosófica que permitan finalmente lograr un piso nocional que asegure consensos necesarios para poder reconocerla en la vida práctica, en las distintas labores educativas, o a proponerla como un criterio de garantía. Dicho de otra manera, para hacer de ella una verificable franquicia de calidad.

Una situación como esta abre las puertas, entre otras, a dos eventuales tendencias. La primera es transformar el discurso de la calidad educativa en una bandera de acción, en una consigna, en una patente de honor, en un lema que encierra los propósitos a lograr en una política social.

La segunda es desprenderla de su imbricación a procesos histórico sociales dentro de los cuales se explica el sentido y la significación que va teniendo. De ser así, resultan significativas las apreciaciones de Edwards que afirma que “podríamos decir que (calidad) ha llegado a ser un concepto vacío”⁴⁰.

40 X. Roegiers, op.cit, p.22.; ver EPT/PRELAC, op.cit, p.8, n.13., 25: “...fenómeno de la calidad. Con frecuencia, ésta se vincula con eficiencia Verónica Edwards Risopatrón, “El concepto de calidad en educación”, 1991, UNESCO/OREALC,Stgo., p. 14.

En el caso peruano, en particular, habría que añadir un factor más. En educación superior, y específicamente en el nivel universitario, se puede constatar, de acuerdo con la reciente observación de Cuenca (2014)⁴¹ que el 63% de las universidades creadas a partir de 1996 operan con una licencia provisional y solo 12 carreras con acreditación han sido reconocidas oficialmente. La instancia responsable de las autorizaciones de funcionamiento, el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU)⁴², no tiene ningún vínculo, ni formal ni funcional, con la institución responsable de la acreditación, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU)⁴³.

En ese sentido, conviene adelantar de forma sintética algunos de los ejes conceptuales que permiten comprender la complejidad y el amplio espectro conceptual y práctico que subyace bajo la escueta categoría calidad, en especial cuando se trata de establecer criterios o parámetros de comprensión y reconocimiento en materia educativa.

Es que operar en el ámbito de lo que llamamos educación nos remite a un permanente y complejo proceso de socialización, de ir apropiándose de la cultura en la que se nace y se va formando cada uno. Estamos en el corazón de procesos que toman su tiempo y que finalmente son personalizados y van constituyéndose. Veamos algunos de estos goznes sobre los que gira la convicción y el compromiso por la educación con calidad.

La calidad como categoría histórica, contextual

Las categorías son y van siendo hijas de su tiempo. Todas deben su episteme a significados que desde contextos sociohistóricos y culturales surgen, y que una vez instalados suelen volverse en sentido común; solo así sirven para comunicarse y entenderse. Pero si bien la morfología puede quedar intocada en el tiempo, su significado varía permanentemente y suele tener resonancias emocionales, afectivas, subjetivas igualmente variables.

40 X. Roegiers, op.cit, p.22.; ver EPT/PRELAC, op.cit, p.8, n.13., 25: "...fenómeno de la calidad. Con frecuencia, ésta se vincula con eficiencia Verónica Edwards Risopatrón, "El concepto de calidad en educación", 1991, UNESCO/OREALC,Stgo., p. 14.

41 Ricardo Cuenca, "Universidad de calidad, Ya", 2014, Boletín, n.7, Fac. de Educación, UPCH.

42 El CONAFU es un órgano autónomo de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), creado por Ley N° 26439 (21 enero 1995), como ente rector del funcionamiento de las universidades del país bajo su competencia.

43 El CONEAU es un órgano operador del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), creada por Ley N° 28740 (23 mayo 2006)

Recordar que calidad es un constructo histórico cuya fuerza significativa depende de los contextos en los que se emplee, de la finalidad a la que se aspire y de la funcionalidad a intereses fijados, nos permite hacer lo que los escolásticos llamaban la explicatio terminorum como condición para dialogar acortando márgenes de incomunicación. Probablemente es en esta perspectiva que deba entenderse aquello que M. Woodhead (1996) nos recuerda: “La calidad es relativa, pero no arbitraria”⁴⁴, en particular si entendemos relativo como en relación a, comprensible si se le entiende como cobrando significación de su relacionamiento con.

Calidad como inherente a la dignidad

Es evidente que calidad no puede ser sinónimo obligado y equivalente de perfección, toda vez que no se trata de un producto desligado de su sentido y función social. Cuando hablamos de calidad en el ámbito de lo educativo, se alude a aquello que involucra el logro de un modo de vida que se inscribe en la condición humana, en el ser miembro de la especie homo sapiens. En ese sentido, calidad hace referencia a una cuestión del espíritu, lo que García Hoz llama disposición, una forma de vida⁴⁵.

Expresado de modo inequívoco, la calidad entendida en esta perspectiva amplia y transversal al quehacer de las personas, revela lo mejor del ser humano, su propia conciencia de dignidad. A esto apunta Grajeda Gómez cuando señala:

“...la preocupación por la calidad es uno de los signos de los tiempos, sobre todo la calidad referida al ser humano. Y la misión de la educación es precisamente esa: crear seres humanos de calidad”⁴⁶

Es en este sentido que la calidad es un insoslayable componente de todo discurso denotativo sobre dignidad y de todo logro descriptivo de dicha dignidad.

44 Citado en M. Victoria Peralta, “El concepto de calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente”, s/f en portal oas.org.

45 Citado en Miguel Velásquez Mercado, “La calidad en la educación y la calidad educativa”, 2004, Lima en p.9, 10.

46 Juan Grajeda Gómez, en Prólogo, p. XIV al texto de Sylvia Schmelkes, “Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas” 1994, interamer 32, serie educativa, 94 págs.

Calidad como derecho y responsabilidad

No basta pertenecer a la especie humana, la mera existencia de un ser humano es ya un evento socio histórico y cultural inicial que conlleva el derecho a que se cuente con todas las oportunidades para que sus potencialidades florezcan. Una educación con calidad se inscribe, entonces, como un imperativo, como un derecho que trae consigo la responsabilidad de garantizarlo. En ese camino, el horizonte se presenta como una utopía, necesaria cuando se sostiene en los esfuerzos de indagación teórica sobre lo que se va alcanzando (como calidad de la labor educativa), y como exigencia ética por ser actores de un proceso de humanización ininterrumpible que anima la razón pedagógica y la razón política.

Calidad como imperativo ético y político

Si calidad se entronca con dignidad, su aliento ético y político preconiza la centralidad de la condición humana de cada ser persona. Ello no implica de por sí sostener un miope antropocentrismo, el mismo que caracterizó históricamente la cultura occidental. Por el contrario, nos invita a reelaborar una visión de la continuación y significación histórica, y amplía su densidad existencial. Y es que “el concepto de calidad, conlleva posicionamiento político, social, cultural frente a lo educativo”, recuerda Edwards⁴⁷.

La calidad como imperativo ético y político exige ser igualmente considerada desde una perspectiva de interculturalidad crítica. En este sentido, la calidad ligada a la finalidad de toda praxis educativa; es decir, a la contribución en la constitución de personas que exhiban mejores niveles de humanización, conduce a lo que Kant llamaba “el ser humano es un fin, jamás un medio”. Es aquí que la calidad deviene en un imperativo ético.

Calidad proyecto

El concepto de proyecto es útil cuando se piensa en calidad educativa toda vez que incluye una idea de lo que se quiere lograr, qué se quiere alcanzar. Esta última pregunta es referente al valor que entraña, la significación personal y social que

47 Citada por M. VelásquezM, op.cit, p.3-4.

contiene, pero además el concepto de proyecto sugiere algo abierto y en proceso de desarrollo.

Quizá la categoría calidad haya que Hermanarla con tres nociones: sentido, identidad y diseño. Desde este enfoque se evita la inmovilidad producida por todo intento de quedarse en el enfoque meramente esencialista.

El concepto de diseño ligado al de producción calza con la riqueza de la categoría griega de la poiesis⁴⁸.

Ante la necesidad de ir más allá, calidad proyecto constituye un factor, desde el plano filosófico y epistemológico, que considera no solo los conocimientos, los aprendizajes que las materias escolares deben garantizar, sino las posibilidades de asegurar el bien común a las futuras generaciones; sin desconocer que otras dimensiones de la vida social deben igualmente estar presente aunque en un segundo momento, en palabras de Roegiers⁴⁹.

La calidad se anuda a componentes esenciales de la praxis educativa: a la intencionalidad mayor de la educación que no es otra que la plenitud humana y su relación fecunda con el entorno; a la alteridad de todo ser humano; al cuidado y desarrollo de la vida; al goce y felicidad como señal de sentido de vida. De ser así, acercarse a la noción compleja de calidad proyecto exige una permanente ponderación del sentido emancipador y productor de calidad de vida.

Riesgos en los discursos sobre calidad educativa

Santos Guerra habla de las trampas de la calidad⁵⁰, entre ellas menciona desde factores intrínsecos, la abusiva simplificación, la confusión con condiciones, la distorsión provocada por dejar de lado aspectos como los juicios éticos, ya que todo

48 Ver la relación que establece Enrique Dussel en "Filosofía de la producción", 1984, edit. NuevaAmérica, entrepoiesis y diseño en págs.208-226.

49 Xavier Roegiers, "Savoir, savoir-faire, compétence : que peut-on attendre d'un dispositif éducatif de qualité ? en Lise Corriveau et Alii, « La qualité éducative : un enjeu de Collaboration à cerner », 2009, La Revue de l'innovation dans le secteur publique, vol.14(3), art.5, Université de Sherbrooke, Québec-Canada, p.22.

50 Citado por Wanda Rodríguez, A, "El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural", 2010, en Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica, vol.10, n.1, p.14-15.

se reduce al rendimiento que grafican los porcentajes (%), el criterio de objetividad y todo ello orquestado con el discurso de que la competitividad es la única forma de prosperidad, amén de la extrapolación del modelo empresarial a la escuela. Y es que se ha construido una significación gerencial del concepto de calidad, con sus bondades y sus bemoles, tendríamos que añadir.

Una de las dificultades está en que la amplia circulación de las invocaciones por la calidad educativa ha devenido para gruesos sectores de la población en una muletilla, en una palabra, de carácter vago, resultado de un énfasis injustificado sobre el tema de la calidad, así como su manipulación ideológica⁵¹.

Y Jaramillo la califica como un término multifacético que favorece una “comprensión acomodaticia”⁵². En realidad, adolecemos de lo que Bachelard refería como obstáculo epistemológico⁵³, como vacío epistemológico cuando se impone “la endósmosis abusiva de lo asertórico en lo apodíctico, de la memoria en la razón”⁵⁴ refiriéndose al periodo pre-científico.

Sayed en 1997 advertía que “el concepto de calidad en educación es elusivo y (...) con frecuencia usado, pero no definido y se sigue discutiendo cómo sus múltiples significados reflejan diferentes valores ideológicos, sociales y políticos”⁵⁵.

Otro riesgo tiene su origen en el hecho de que la categoría calidad evoca un campo semántico amplio al ubicarse “en las fronteras de varios conceptos que es bueno distinguir”, como, por ejemplo, cambio, innovación, mejoramiento cuando se inscriben en la lógica de la emancipación social”⁵⁶.

51 Ramiro Jaramillo Roldán, “La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia”, 1999, en Revista Educación y Psicología, vol. XVI, n.38, p.93

52 Ibidem, p. 93.

53 Luis E Villamil M, “La noción de obstáculo epistemológico en Gastón Bachelard”, <http://www.ucm.es/info/espectaculo/numero38/pbstepis.html>, consultado el 9/5/2014.

54 Citado por R. Jaramillo, op.cit., p.95.

55 Citado en Angeline M BanetAlili, “The concept of quality in education: a review of international literatura on the concept of quality in education” 2006, Edit. Working Paper, n.3, Univ. of Bristol, UK, Univ.of Bath, UK.

56 Marc Demeusse, “Les attentes des partenaires de l'Éducation en matière de qualité », 2009,citado por Lise Corriveau et alii, op.cit, p.4

Un riesgo adicional es el señalado por varios autores que indican que "...con frecuencia las discusiones sobre calidad de educación se quedan entrapadas por falta de claridad, como por la comprensión común del significado de "calidad" y esto se debería a que "calidad en educación más que ser un concepto operacional es una noción que nos remite/contiene una comprensión semejantemente intuitiva"⁵⁷.

Se trata, entonces, de los eventuales riesgos que crean una tensión entre calidad como mero discurso, con el riesgo del reduccionismo en el que aprende o catapultarla a una cuestión de insumos, de procesos, de resultados; o la interacción entre comunidad, escuela, entorno económico social, políticas del sector o a las limitaciones, de existir, del sistema de calidad.

Necesidad de una mirada-otra sobre calidad educativa

En los escenarios nacionales nos encontramos con múltiples acepciones y prácticas de lo que es la calidad educativa. Por ello, al hablar de una mirada-otra se precisa señalar en qué consistiría esa mirada-otra y no solo imaginar una más.

Si la calidad educativa tiene como horizonte, la utilidad social; vale decir, a qué proyecto de vida, de desarrollo humano, de bienestar y de sociedad, de valores y humanismo aspira a contribuir, la reflexión, entonces, se coloca al nivel de preguntas fundamentales como: ¿qué tipo de humanidad somos?, ¿qué tipo de subjetividades se están constituyendo en contextos marcados por la centralidad del dinero, el hiperindividualismo, el sufrimiento de la miseria a la que se ven relegadas millones de personas en el mundo?, ¿qué necesitamos para evitar el deterioro de la vida del planeta?, ¿para hacer de la paz y la justicia una experiencia real, cotidiana y duradera?, ¿para encarar conciencias masivamente ocupadas⁵⁸ por las ofertas del mercado y la ideología que reduce la condición ciudadana a la del buen consumidor?, entre otras interrogantes.

57 Sobhi Tawil, Adeljalil Akkari, Beatriz Macado, « Beyond the Conceptual Mazc Approaches to quality in Education », 2011, UNESCO, ERF, Occasional Papers, n.2, Oct., 2011, p.1

58 Anibal Quijano, "...Otro sentido histórico", 2009, ALAI, Quito, n.441.

Una mirada-otra no puede caer ni en la ceguera del conocimiento, como afirma Morin⁵⁹, ni en la razón indolente, hija del pensamiento abismal del que nos habla Santos⁶⁰.

El pensamiento reflexivo y crítico, y la pedagogía crítica constituyen un elemento necesario para una resignificación de lo que se va entendiendo por calidad desde una perspectiva emancipadora de todo aquello que actualmente representa un obstáculo para la comprensión y el logro de la misma, de su significado y su sentido. En síntesis, y en palabras de Jaramillo, se trata...

“de visualizar un concepto de calidad de la educación más orientado al desarrollo humano”⁶¹.

Calidad y las resistencias frente a paradigmas de interculturalidad crítica

Es pertinente recoger las reflexiones de Habermas, cuando advierte sobre la necesidad de especificar el concepto de reificación, desnaturalizando fenómenos y desvestirlos del carácter construido de realidad inevitable así como realizar un análisis de las potencialidades de resistencia⁶². Pero las mayores resistencias se dan cuando se intenta considerar el tema educativo y su calidad en relación con la situación del sistema político hegemónico, cuando -sin descuidar los aspectos técnicos que supone medir, evaluar, validar la calidad educativa- se pone en cuestión la calidad educativa como parte de un ejercicio de poder funcional a intereses de control de dicho poder; y es que estamos ante nuevas y sutiles formas de autoritarismo propias del sistema capitalista neoliberal⁶³.

59 Edgard Morin, “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, 2001, UNESCO, ed. Paidós, p. 25-39.

60 Boaventura de Sousa Santos, “Una epistemología del SUR”, 2009, CLACSO, S.XXI, p.160ss.

61 Opus cit. p.97

62 Citado ad sensum por Wanda Rodríguez Arocho, “El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural”, 2010, en Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica, vol.10, n.1, p.21

63 J. Fisco. Pullo-Socarrás, op.cit, quien llega a decir que estamos ante anocracias neoliberales, es decir, en regímenes políticos “parte democracia, parte dictadura”, p.14. Ver además las notas críticas de Antonio Viñao Frago, “El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)”, 1999, AMYDEP, Murcia, 25 pp. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=4667

Conviene no olvidar que los discursos sobre educación con calidad son parte de una pugna más amplia “por las reapropiaciones que sufren los discursos” y que en el contexto actual terminan por someter el sistema educativo a la lógica del capital “dejar abierta la discusión significa replantear las críticas clausurantes y derogatorias que se configuran en las estrategias generales del dogmatismo”⁶⁴, en el neodogmatismo graficado en el CADE 2013: “la educación privada no es una alternativa. Es la única alternativa”, expresó el economista Fritz Dubois (+)(2013)⁶⁵, pero también en las vetustas formas de dogmatismo pretendidamente necesarias para la reforma del sistema educativo ⁶⁶. Ninguna de estas versiones asume realmente un paradigma de interculturalidad crítica como lo llama Mejía⁶⁷.

Tanto los discursos sobre inclusión social como los de la educación intercultural bilingüe se mueven, en la práctica, dentro de este otro horizonte global, con intentos, hasta cierto punto, acotados a regiones específicas del país y que pueden reconocerse en alguno de los Proyectos Regionales de Educación.

La calidad exige un sólido marco conceptual

“El desarrollo de la investigación y la innovación educativa, como componentes de la calidad, exigen una clara concepción educativa. La calidad de la educación no puede construirse al interior de una concepción educativa vaga, imprecisa, fragmentaria, sino que debe estar claramente precisado y definido qué entendemos por educación, hacia dónde va el rumbo educativo nacional, cuáles son las dimensiones esenciales de la educación nacional. Teniendo en cuenta lo señalado, una gestión pedagógica moderna se orienta, precisamente, a apuntalar una concepción educativa integral en el contexto de los nuevos tiempos en que vivimos; una concepción abierta y flexible y no atrapada por fundamentalismos de índole alguna”.

César Picón

64 Mario Díaz V, “Poder, Sujeto y Discurso Pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein”, p.9,

65 Cf. “El Mercantilismo en la Educación, y la salud mental” disponible en el blog Defendiendo la salud mental. <http://andreszevallos.blogspot.com/2013/05/el-mercantilismo-en-la-educacion-y-la.html>

66 Ver Juan Carlos Tedesco, “Educación y justicia social en América Latina”, 2012, FCE, p.80-81: “Los movimientos alternativos, sin embargo, tampoco contribuyeron a mejorar la calidad de la demanda educativa de los sectores más pobres, al identificar la escuela como una institución responsable de los procesos de legitimación de las desigualdades sociales”.

67 Marco Raúl Mejía, op.cit. passim

Primera Parte

Aportes Iniciales

I.- Ensayar una definición de calidad en la educación

Este fue el primer eje organizador de la reflexión de miembros del Comité de Calidad convocado por el SINEACE. Se asumió en bloque la necesaria pregunta por las condiciones institucionales del país. Sobre estos aportes brindamos algunas consideraciones.

Importancia de un piso conceptual compartido sobre educación con calidad

Esta importancia motivó, comprensiblemente, la interrogante de si se podría llegar a un consenso de qué entendemos por calidad educativa⁶⁸.

En realidad hay dos aspectos centrales que preocupan. Uno de ellos es la pretensión de llegar a una definición, con el supuesto de que ello permitiría lograr cierta base de consenso conceptual que ayudaría a superar esa especie de imprecisión o de multiplicidad de sentidos y alcances que exhibe hoy la reflexión y el debate sobre calidad educativa en el ámbito de las entidades que se ocupan y/u ofertan educación. Podríamos decir que estamos ante el imperio de la subjetividad, ante una especie de educación con calidad selfmade. Frente a ello se impone un primer barrido de cuestiones que conforman el campo semántico-afectivo y el imaginario de lo que provoca el solo hecho de hablar de calidad educativa hoy en el país.

68 Ricardo Cuenca, en Informe de la Primera Reunión del Comité de Calidad, 2014, COSUSINEACE, sin publicar, p.1.

Un segundo aspecto refiere a todo lo que se relaciona con cómo se prueba, cómo se reconoce objetivamente que estamos realmente asegurando una educación con calidad. Pero además, sobre quiénes recae esta responsabilidad de vigilar y exigir o de establecer los estándares y criterios que validen y respalden la eventual certificación de la calidad.

Todo ello expresa una cuestión fundamental que no se puede obviar cualquiera sea el tono y los acentos que se quieran usar al dar una apreciación sobre la suerte que corren los discursos y proclamas sobre calidad educativa. Dicha cuestión fundamental nos remite a la pregunta de dónde estamos hablando de educación con calidad. Al respecto, se afirma que “la educación está metida en el lucro, es un comercio”, y una vez más, se nos recuerda que “más que una definición es una decisión de hacia dónde nos orientamos”⁶⁹.

Ambas afirmaciones nos colocan directamente sobre lo que sería la impescindibilidad de relacionar educación con calidad como práctica social en el contexto socio-histórico y cultural y cómo esta no puede abordarse despojándola conceptualmente de las estructuras complejas de la sociedad en la que se pretende que la educación con calidad juegue un rol significativo en la calidad de vida y la transformación social.

Resulta pertinente preguntarse: ¿puede haber calidad en el marco en el que interactuamos? Vemos que esta interrogante no expresa ni determinismo sobre la acción educativa ni pesimismo sobre la vocación emancipadora de la educación. Por el contrario, se está sugiriendo que si ese marco (social, político, económico, cultural) es una amenaza a la educación con calidad, es un factor necesario de cambio de dicho marco. Por tanto, ya se preguntaría lo siguiente: ¿es compatible la calidad con el lucro?⁷⁰.

Sin embargo, estas preguntas iniciales nos introducen directamente en el horizonte dentro del cual es posible reconocer eso que vamos llamando calidad de la educación o calidad educativa: ¿al servicio de qué proyecto está la educación? No nos referimos a un proyecto pedagógico o didáctico o de tecnología educativa, sino al servicio de qué proyecto de humanidad, de bienestar global y de felicidad.

69 Gastón Garatea, *ibidem*, p.4; R. Cuenca, *ib.*, p.4.

70 Manuel Bello, *ibidem*, p.2.

La educación como derecho humano, servicio o ¿mercancía?

Conviene precisar que la educación es un derecho humano fundamental, o dicho de otro modo, es un derecho fundamental de todas las personas que, como lo sostiene Unesco, permite promover “la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo”. Las Naciones Unidas y la Unesco han estipulado las obligaciones jurídicas internacionales del derecho a la educación. Han proveído de instrumentos que “promueven el derecho de cada persona a disfrutar del acceso a la educación de calidad, sin discriminación ni exclusión”⁷¹. El Perú como estado miembro las ha suscrito y así la ha considerado en la Ley General de Educación⁷². La pregunta que surge es en qué ha devenido este derecho fundamental, en un servicio o mercancía dadas las prácticas que se observan en el país.

Formulada de este modo, la reflexión sobre calidad deriva en un necesario abordaje sobre la relación entre educación y sistema global dominante, en el que la llamada sociedad de mercado viene haciendo del servicio educativo una mercancía ofrecida y demandada.

Desde la consideración de la calidad educativa, y del rol que el Estado debería asumir como garante de los derechos humanos, sociales, económicos y culturales, se constata que se está violentando un derecho⁷³. Esto nos conduce no solo al derecho a la educación como servicio, sino a la educación con calidad como derecho de los ciudadanos y ciudadanas, toda vez que el servicio deviene en la concreción histórico-social del goce del derecho humano al que está llamado a dar efectivo ejercicio. Esta reflexión nos coloca en primer lugar frente a la responsabilidad directa del Estado, pero sustantivamente frente al sistema hegemónico pretendidamente civilizatorio⁷⁴ y desde el que obligadamente se requiere colocar todo debate sobre educación con calidad.

De tal modo, resultan pertinentes estas cuestiones: “¿hasta qué punto se puede regular una sociedad de mercado?, ¿qué tanto se puede regular la calidad?”⁷⁵. Incluso en las circunstancias actuales emerge una seria preocupación ligada a la temática

71 Cf. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>

72 Cf. Ley General de Educación Ley N° 28044 (28 julio 2003) “Artículo 3°.- La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. (...)”

73 C. Montero, ib.p.2

74 Ver José Fscó. Puello-Socarrás, “8 Tesis sobre el neoliberalismo(1973-2013)”, quien en su 8va tesis afirma que el neoliberalismo es esencialmente colonialista: ¿la tercera edición de la servidumbre?, p.15-18, en josephco@yahoo.com

75 M. Bello, en Primera Reunión Comité de Calidad...op.cit .p.2

de la calidad educativa, como a la escuela pública y la escuela privada, la universidad pública y la universidad privada, a la tendencia a concesionar lo público a entidades privadas bajo la idea de que se esté asegurando calidad en el servicio y, por ende, funcionalidad a las necesidades del país; es decir, el mercado.

En un contexto en que sufrimos de una especie de violencia epistémica respecto a lo que se busca presentar y demostrar como calidad requerida para que se logren las metas, se constata que la pregunta “¿calidad para qué?”⁷⁶, encuentra respuesta, obviamente, en la obtención de utilidades y la producción de dinero al costo que fuere necesario⁷⁷.

Pues calidad hoy, insoslayablemente, “plantea el tema de lucro en educación”⁷⁸.

Si calidad es simplemente: “si es que se aprende”⁷⁹, retornamos a la necesidad de preguntarnos por ¿qué es calidad, entonces? Se plantea así la pertinencia de “fomentar una noción de calidad que emerge de abajo hacia arriba”⁸⁰. Apunte que puede referirse al sistema educativo, y podría implicitar que ese desde abajo tendría que ser las experiencias divergentes o alternativas o incluso de regiones o de contextos culturales que exigen un pensamiento diferencial cuando de sistema educativo y calidad se refiere y que han demostrado haber alcanzado los estándares de educación con calidad consensuadamente asumidos.

Esta concepción nos invita a pensar calidad educativa “desde la provisión del servicio de abajo hacia arriba”, entendida esta como un servicio educativo con calidad⁸¹, pues no es apenas una cuestión meramente topográfica, sino de proyecto, de método, de estrategias que en ese “desde abajo” conforman experiencias significativas de logros y desarrollo de las personas.

76 G. Garatea, op.cit, p.4

77 Ver las reflexiones de Santiago Castro-Gómez, “Crítica de la razón Latinoamericana”, 2011, 2da. Ed., P.U. Javeriana, Bogotá, p.150ss.

78 Mario Rivera, en Primera Reunión Comité de calidad...p.3

79 Santiago Cueto, en Primera Reunión Comité de Calidad..., p.3.

80 Ib.p.3

81 Marita Palacios, ib., p.3

La educación con calidad como contenido del derecho a la educación

Es este horizonte conceptual en el que hay que abordar la cuestión de la calidad como un reto de “dar contenido a lo que es el derecho a la educación”⁸². El fundamento de la permanente búsqueda de la calidad en el quehacer profesional en materia educativa encuentra en esta perspectiva su fuerza y su transcendencia. “Si no tenemos una concepción de lo que es calidad, no podemos defender el derecho”⁸³. El enfoque de derecho⁸⁴, nos remite a “definir calidad de qué, del sistema educativo, de las instituciones educativas, de los aprendizajes que se logran”⁸⁵, pues en todas estas instancias, aunque no las únicas, es donde se juega el ejercicio del derecho a la educación como un derecho inherente a la condición humana, un derecho esencial a las personas.

El derecho a la educación con calidad encuentra en los diversos niveles educativos, una situación de desarticulación que “la calidad educativa tiene que ver con ese contexto planteado”⁸⁶. Respecto al nivel de la educación superior universitaria llama la atención sobre el eventual impasse entre el principio de autonomía universitaria y la eventual verificación, medición, evaluación y certificación de la calidad educativa en dicha institución: “Cómo crear calidad educativa en la educación superior si tienen autonomía?”⁸⁷.

El enfoque de derechos para trabajar sobre una noción de calidad educativa que responda a la complejidad y heterogeneidad de nuestra realidad social y cultural como país, nos obliga a reconocer la responsabilidad que le corresponde a la sociedad y al Estado. Ni la ciudadanía ni el Estado pueden renunciar ni sustraerse de la responsabilidad que emana de considerar la educación con calidad un derecho humano. Esto resulta evidente al afirmarse que “el Estado tiene un rol importante al ofrecer calidad”⁸⁸ precisamente por su naturaleza de garante; es decir, demandable.

82 Carmen Montero, *op.cit.*, p.3

83 M. Palacios, *op.cit.*, p.3.

84 *Op.cit.*, p.4.

85 César Guadalupe, *Primera Reunión...*, *op.cit.*, p.2.

86 Manuel Burga, *Primera Reunión...*, *op.cit.*, p.2.

87 *Ibidem*, p.2.

88 M. Rivera, *op.cit.*, p.3

A modo de síntesis

- Resulta fundamental reconocer que no se maneja una noción suficientemente flexible, conceptuada y consensuada para asumirla como referente a nivel nacional, que atienda la complejidad y heterogeneidad de la realidad del país, así como los distintos niveles considerados por la propia Ley 28044, la que debería “definir la calidad del aprendizaje”⁸⁹.
- Los ejes centrales de los desafíos conceptuales que se han apuntado nos exigen preguntarnos por los contextos internos y externos a la práctica educativa en función de los cuales se incide en la búsqueda de calidad educativa.
- Se considera oportuno reconocer que “calidad no tiene identidad” si se expresa como un simple significante pasible de ser cargado de innúmeros significados.
- Respecto al concepto o noción de calidad educativa, se ha señalado de forma general algunos condicionantes que pueden explicar la falta de consenso en su definición, tales como la condición de país diverso que somos; la asunción del derecho a una educación de calidad; la orientación y riesgo de la mercantilización y el lucro de la educación; la definición de calidad del aprendizaje; las disyuntivas en torno a selectividad y calidad, autonomía y calidad, calidad y condiciones mínimas, necesidad de control social y participación en el proceso de calidad educativa; entre otros.

89 C. Guadalupe, op.cit, p.3

II.- CONDICIONES INSTITUCIONALES DEL PAÍS

Hay una serie de anotaciones que abren un panorama amplio de los factores que inciden finalmente en lo que se busca cuando de educación con calidad se trata. En cuatro ejes pueden organizarse algunos de estos aportes, sin ser aquéllos exhaustivos.

No se parte de cero

Se constata que desde años los propósitos de las normas, políticas sociales y propuestas en materia educativa hacen el llamado a la calidad educativa. De igual manera, los calores que desde hace más de una década pasan las autoridades, los padres de familia y los propios docentes frente a los resultados de las pruebas estandarizadas de carácter internacional comparativo a las que el Perú ha sido sometido, la prueba PISA⁹⁰ en especial, aluden al carácter de la calidad. Sin embargo, también hay signos de logros puntuales que alivian la preocupación, aunque no constituyen hasta la fecha una real alternativa al tema de la educación con calidad. Ciertamente, resulta sugerente considerar que: “No hay que partir de cero, hay marcos de buen desempeño de la gestión (IPEBA), matriz de gestión, marco de desempeño del servidor público”⁹¹, y la necesidad de “avanzar sobre lo mejor que se hizo antes”⁹².

No obstante, se hace indispensable preguntarse por la disponibilidad de insumos, por los procesos y por los resultados obtenidos. Para esto se requiere reconocer y encarar la tensión entre abordar la calidad educativa desde los derechos y las dificultades para lograr resultados; de allí que sea necesario pensar la relación indispensable entre la “definición y el proyecto”⁹³, tópico que nos devuelve a la cuestión del

90 PISA es el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El Perú ha participado en diversas pruebas desde el año 2000 y sus resultados han sido desfavorables. Puede consultarse el documento: “PISA 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú. Diciembre 2013”. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Informes_de_resultados/Informe_PISA_2012_Peru.pdf

91 M.Palacios, op.cit. p. 3.

92 Ibidem, p.3

93 R.Cuenca, op.cit.p. 4.

horizonte, saber desde qué proyecto definimos la educación con calidad y si esta se refiere indirectamente a la propuesta del Banco Mundial, de Unesco y de Cepal; o decididamente a lo señalado por el Proyecto Educativo Nacional que emanara del Consejo Nacional de Educación hace ya casi una década.

Instituciones y el derecho a la educación con calidad

Entre las instituciones rectoras está el MINEDU y los órganos operadores independientes creados para afrontar la complejidad de la educación con calidad en las distintas modalidades y niveles en que sea necesario.

Por ello, la tarea es reflexionar en sobre las reales facilidades, otorgadas o no, para el buen funcionamiento y cumplimiento de los distintos fines para las que se crearon dichos órganos operadores. Surgen así las preguntas: ¿cómo luego de siete años de creación del SINEACE, se ha evaluado su marcha en relación a los objetivos y las leyes respectivas? ¿existe coherencia entre su trabajo y lo que se denuncia? A lo que añade que si han venido desarrollando trabajos diferentes, ¿cómo así son compatibles las variables e indicadores a partir de los cuales se ha evaluado?⁹⁴

Órganos como el SINEACE se encuentran limitados y no se les permite cumplir con la misión para la que fueron creados⁹⁵. Cuestión que merece ser profundizada, toda vez que no se trata sólo de dialogar y referirse al conjunto de las políticas públicas, sino al contexto político. Y es importante este aspecto pues si la calidad en materia educativa refiere al desarrollo de las personas, al proyecto que apunte al bienestar, a una convivencia marcada por el respeto y el reconocimiento, la justicia y la paz, la garantía de avanzar en esta perspectiva constituye un referente necesario para evaluar las políticas sociales en materia educativa y es desde allí que habría que abordar, también órganos eminentemente técnicos como los que se ocupan de la educación con calidad; evaluar el contexto político si tiene incidencia directa en la vigencia real o no de las políticas sociales y el cumplimiento de la misión asignada a las instancias operadoras. Por ello, es importante que se haya colocado el tema de la financiación, de los recursos que el Estado dispone para honrar su responsabilidad de garante.

94 M. Bello, op. cit., p.2.

95 M. Palacios, op. cit., p.3.

Medir, evaluar, reconocer, acreditar, regular, dar seguimiento

Una agenda de cuestiones que deberán ser atendidas oportunamente son:

- ¿Cómo se garantiza la educación con calidad?, ¿quién cierra las instituciones educativas que no brindan calidad?, ¿quién propone estándares de calidad (sería el SINEACE)?, ¿debe el sector privado regularse básicamente por el mercado o qué proponer al respecto?
- La cuestión de estándares hace de estos portadores de un concepto de calidad. No se trata de establecer estándares sin más, sin tomar en cuenta este señalamiento.
- Se corre el riesgo de moverse de forma pendular entre los dos extremos: o vamos a regular todo, o el mercado lo regula todo. Es pertinente afinar y manejar esta tensión.
- Resulta indispensable que el sistema de calidad cuente con sistemas de control social. Este aspecto merece profundizarse y definir si se trata de valerse de los resultados de pruebas y censos o encuestas, o si estamos ante el reto de lograr una cultura ciudadana que ejerza dicho control y que cuente con formas más institucionalizadas para ello.
- Tenemos cuatro puntos que deben considerarse: la perspectiva central debe enfocarse más en la acreditación y certificación; ante la pobreza de la calidad educativa es preciso ver el rol de los directores cuando de acreditación escolar se trate, incluidos los Institutos Superiores Pedagógicos, Tecnológicos y de Formación Artística, los Colegios Profesionales; la importancia de la certificación de los docentes; y precisar sobre el rol del SINEACE en materia de evaluación de los resultados sobre calidad.

III.- CUATRO SUGERENCIAS

1. **El tema del control social puede completarse con la urgencia de edificar una gran instancia moral que pueda ser respetada y escuchada en materia de educación con calidad a todo nivel.**

A nivel de la sociedad civil existen múltiples redes, coaliciones que podrían jugar un rol importante en esta necesidad de contar con ciudadanos y ciudadanas que levanten de forma regular sus pensamientos y sus voces para mejorar un concepto o noción de calidad en materia educativa, y que contribuyan a la constitución de una amplia conciencia nacional sobre una educación con calidad dentro y fuera del sistema escolar, en la familia, en el distrito, en la región, etc. Por ejemplo sería Foro Educativo. Y desde el ámbito formal como organismo independiente, el Consejo Nacional de Educación.

2. **La urgencia de contribuir a una cultura de la calidad como expresión de dignidad. Es decir, motivar interés en la calidad, aunar dignidad con calidad en todas las dimensiones de la vida. Ello permitirá hacer realidad de que la calidad es tarea de todos y hace bien a todos.**

En el contexto actual con esta tendencia a la mediocridad, a salir del paso, a banalizar la dedicación y la fineza, a contentarse con lo básico o elemental deviene en significación ética y política el hacer desde la educación con calidad escolar, desde el sistema educativo o desde ámbitos como el familiar o el social un factor indispensable de emancipación de modos de vida reñidos con el placer de buscar siempre la calidad en todo quehacer humano.

3. Fomentar la creatividad constituye un camino indispensable para entender lo que es calidad. La creatividad encarna el dinamismo del espíritu de inquietud, de sana insatisfacción, de reconocerse a sí mismo y de experimentar la significación social de lo que uno logra producir.

Calidad para qué. El llamado a la creatividad obliga a plantearse el sentido de una cabal respuesta a esta pregunta. Respuesta siempre sorprendente pues la creatividad como un referente, como un criterio para pensar la calidad educativa, involucra el conocimiento y la capacidad de reconocer la complejidad del camino a la calidad y la incertidumbre de lo que llamamos creatividad. La calidad puede expresarse en la ampliación de capacidades, necesarias también para desarrollar la creatividad.

4. Se requiere un esfuerzo por recoger todo lo que se ha intentado en estos años en torno a la búsqueda de una educación con calidad en las distintas modalidades educativas que la propia Ley 28044 contempla. Es una invitación para lograr respuestas plausibles a las interrogantes que la educación con calidad deja abiertas. Está presente la necesidad de sistematizar para avanzar en ello.

Vemos la sistematización como tiempo de reconocimiento, volver a conocer, posibilidad de abrirse a re-aprender lo que entendemos como calidad educativa; afianzar lo que se verifique como acertado; indagar por los factores que no permitieron el logro esperado en materia de educación con calidad. Todo ello podrá permitir tomar mejores decisiones y no dejar que se desperdicie la información que puede abrir nuestra imaginación para nuevos pasos en este empeño.

CAPÍTULO 2

Construcción histórico cultural de lo que se va entendiendo por calidad educativa

Calidad, un concepto socialmente producido

Resulta relevante la necesidad del enfoque histórico cultural, pues la conciencia se forma y se transforma en el curso de las actividades humanas, las mismas que están mediadas por herramientas, por signos producidos por la cultura e históricamente situados. El análisis de los conceptos científicos es una condición necesaria para una práctica reflexiva.

Como lo expresa Rodríguez:

“Tomar conciencia del origen sociocultural del concepto es una condición necesaria para construir significados alternos al término calidad y darle otro sentido en su práctica”⁹⁶.

En ese sentido, se impone, entonces, la urgencia de problematizar el concepto, dominante o no, de calidad educativa, solo así se podrá proponer alternativas para replantear su significado y su sentido⁹⁷.

La calidad es un **significante**, no un **significado**. Y es que el significante puede adquirir múltiples significados dado que estos dependerán de la perspectiva social, de los sujetos y del contexto, nos recuerda Velásquez⁹⁸. El significante es un referente

96 Wanda Rodríguez A, op.cit, p.1

97 Ibidem, p.1-2

98 M. Velásquez, op.cit., p.3

históricamente producido, y por ello no puede definirse en términos esenciales ni absolutos, aunque tampoco es un concepto neutro.

“Al dar por supuesto el concepto de calidad y solo operar con él, este aparece como si fuera neutro y universal. Sin embargo, la definición de la calidad de la educación conlleva posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo”⁹⁹.

Por ello, calidad es una categoría que desde el punto de vista histórico se mueve entre subjetividad y ajuste científico, entre cultura y tekné, entre poiesis y repetición; entre crear y producir. Y en este abordaje es reconocible la dimensión lúdico-recreativa de la calidad entendida como poiesis; vale decir, la educación para cumplir la finalidad de su razón de ser deberá ser de calidad. Esta educación poiética con calidad es acción transformadora y productora –reproductora de calidad¹⁰⁰.

Si bien, como recuerda Jaramillo, cada concepto depende de quien lo formule, estamos frente a un concepto referencial que se deberá traducir en operacional y referirse a un objeto concreto; en este sentido, la calidad será entonces, un concepto que hay que recrear a partir de relaciones y características de objeto específico¹⁰¹.

“La calidad de la educación siempre está en el centro del debate y es una aspiración constante de los sistemas educativos en todos los países. Se trata de un concepto con una gran diversidad de significados con frecuencia no coincidentes entre los distintos actores, porque implica un juicio de valor respecto al tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad”.

EPT/PREALC, *“Educación de calidad para todos. Un asunto de Derechos Humanos”, 2007, Buenos Aires, Unesco, p. 25.*

99 V.Edwards R, op.cit, p.15

100 Ver sobre la dimensión poiética las reflexiones de Enrique Dussel, op.cit, p.100 Aclaración semántica y diacrónica del concepto subjetivo de poiesis.

101 R. Jaramillo,op.cit., p.96-97.

El poder de inventar al “otro no-calidad”

La calidad es una fuente de poder; este inventa, produce al otro, es decir al no calidad como condición de su propia pretensión hegemónica.

Reconocer que estamos ante un proceso histórico cultural permanente de esta producción, equivale a asumir que estamos en un horizonte que desborda lo estrictamente educativo. Ello obliga a no aislar la reflexión sobre calidad educativa del resto de intereses que están en juego en una sociedad dada. Por ello, los discursos sobre educación con calidad no son ajenos a los factores que sostienen las configuraciones del poder global.

Hoy, en el marco de la sociedad mercado, de un invasivo proceso de transformación de la educación como mercancía, la educación es parte de nuevas formas de colonialidad que traen consigo planteamientos como los del Banco Mundial y organismos económicos, comerciales y financieros¹⁰². Pero lo más delicado es el poder libidinal que ejercen en la sociedad, en el imaginario colectivo.

EL PODER LIBIDINAL

“El poder libidinal de la posmodernidad pretende modelar la totalidad de la psicología de los individuos, de tal manera que cada cual pueda construir reflexivamente su propia subjetividad sin necesidad de oponerse al sistema. Por el contrario son los recursos ofrecidos por el sistema mismo los que permiten la construcción diferencial de “Selbest”. Para cualquier estilo de vida que uno elija, para cualquier proyecto de autoinversión, para cualquier ejercicio de escribir la propia bibliografía, siempre hay una oferta en el mercado y un ‘sistema experto’ que garantiza su confiabilidad. Antes que reprimir las diferencias, como hacía el poder disciplinar de la modernidad, el poder libidinal de la posmodernidad las estimula y las produce”.

Santiago Castro-Gómez

“Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro” en CLACSO, 2003, La colonialidad del saber..., p. 156.

102 Ver José Rivero H, “Educación, docencia y clase política en el Perú”, 2002, Tarea, p.94-103; ver además J.C. Tedesco, op.cit, p.83-107.

Podría decirse que la calidad educativa como discurso, como promesa, como tarjeta de presentación, exhibe entre otras, dos características. La primera es que el otro de la calidad es el saber tradicional, las creencias, las tradiciones, los usos culturales, los saberes ancestrales que suelen estar representados por los sectores populares, empobrecidos, migrantes, analfabetos, desescolarizados, etc.

El poder hegemónico necesita subjetividades adictas

Una segunda característica, estrechamente ligada a la anterior, es el tipo de subjetividades que contribuye a constituir, subjetividades en riesgo de autocensura frente a lo propio, de superación como negación de lo que suele no ser reconocido ni valorado en otro ámbito cultural o social.

Hoy se va generalizando ese eufemismo llamado flexibilidad, que sirve para traerse abajo los derechos laborales conquistados bajo la consigna de la flexibilidad laboral. Esta flexibilidad de las personas, sus tradiciones y convicciones actúan como nuevas formas de sutiles modalidades de servidumbre y colonialidad del sistema hegemónico, como lo señala Puello-Socarrás¹⁰³.

El mundo de la educación, a nivel de la llamada educación básica y educación superior incluida, va siendo presa de lo que se llamó la sociedad espectáculo. Sociedad centrada en el valor de cambio así como la llamada sociedad de la distinción; es decir, está basada en la diferencia y formalmente aparece valorando la diversidad como clima en el que las proclamas de calidad, asegurar calidad, estar a la vanguardia de la calidad, encubren su estrategia de producir dinero. De allí, entonces, la pertinencia de contar con las mejores herramientas conceptuales y prácticas para acercarse a la educación con calidad de manera integral.

Significante vacío o ¿disponible?

En realidad, en cuanto significativo, el concepto calidad no ofrecería mayor dificultad. De allí que mantenerla como un discurso, como un axioma, resulta no tanto vacío de contenido, sino de disponible a ser significado desde la visión y los intereses de quienes tienen el poder de ofrecer y crear significados funcionales a intereses

103 Op.cit., 8va. Tesis: El neoliberalismo es eminentemente colonialista: ¿la tercera edición de la servidumbre?

particulares desde cualquier lado del espectro histórico cultural que se quiera. Este tema no toca directamente el plano conceptual, teórico, sino el debate central de qué es lo que hay que medir, qué es lo que hay que reconocer, qué es lo que me sirve de real indicador de la llamada calidad total de la educación con calidad, entendiendo por total la complejidad de lo educativo desde su finalidad irrenunciable (que es la de la condición humana de insoslayable del resto de objetivos como conocimientos, competencias, habilidades o creatividad, destrezas, convertibilidad, previsibilidad, etc.

Pero el concepto de calidad total, categoría que irrumpe desde el mundo de la cultura empresarial y en el marco de la sociedad mercado, se entiende, desde otra mirada, como equivalente de lo que se conoce como hologramática; vale decir, la relación entre el todo y la parte, asumiendo que en la parte está el todo y este no es apenas la suma de sus partes. Conviene recordar lo que afirma Laclau cuando se pregunta ¿por qué los significantes vacíos son importantes para la política?¹⁰⁴

Calidad es sinónimo de valor

Demostrar que algo es de calidad es aludir al valor. Sin embargo, cuando calidad deviene apenas un flatus vocis (sonido de voz), pues las pruebas basadas en indicadores técnicamente consensuados demuestran que tal valor es inexistente, nos enfrentamos a un permanente cambio de significados atribuidos que tienen una base en el tipo de percepciones y de sentimientos que emergen ante dichas constataciones.

Edwards tiene razón cuando nos dice que “la calidad es un valor y en este sentido es natural”. Aunque con esta explicación “se niega el carácter histórico de atribución de valor mediado por un arbitrario cultural que se superpone a otros”¹⁰⁵. Y es que la calidad de la educación no es natural ni evidente ni obvia. Tampoco es una concepción esencialista que termine naturalizando el valor que en distintas culturas y tiempos se le suele asignar a la calidad educativa; por el contrario, es una construcción histórico cultural. El juicio de valor implica un ejercicio de comparación o de contraste con lo que se considere deseable.

104 Ernest Laclau, “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”, en *Emancipación y Diferencia*, 1996, ed. Ariel, Bs.As. Ver además Santiago Duhalde, “La eficacia política del significante: hegemonía y dominación”, 2007, UNCUYO, Mendoza, *Memorias de las XI Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*, 14 págs.

105 V. Edwards R, op.cit., p. 16

No compartimos la idea de que el precio de algo en el mercado marca el valor o calidad del producto. Algo así como “si cuesta tanto, es porque es de marca, de alta calidad”, o “la franquicia lograda, cuesta”¹⁰⁶.

Calidad en la cultura productivista

La imposición del paradigma productivista que caracterizara a la cultura industrial, trastocó el sentido y la significación del deseo de saber y la convirtió en necesidad de producir. La calidad de la educación se entendió como un elemento del contrato social, propio del llamado Estado de bienestar, hoy venido a menos a nivel mundial. La escuela, y con ella el discurso sobre calidad educativa, devino en una presión creciente por evaluar rendimientos, aprendizajes y su utilidad en función de la producción. Pedro Demo sintetiza esta dinámica cuando contrapone calidad de índole cultural más que tecnológica; o calidad entendida como de índole artística más que productivista; o la calidad de índole lúdica más que meramente eficiente; y calidad de índole de la sabiduría más que escuetamente científica¹⁰⁷.

Zenón de Paz, refiriéndose a la educación superior universitaria, afirma:

“La universidad experimenta además el impacto decisivo de la noción tecno-burocrática de excelencia y rendimiento que hoy la impregna, contribuyendo a su mayor complejidad y situándola en una encrucijada en cuanto a la comprensión de su propia naturaleza”¹⁰⁸.

106 Visitado el 3/5/2014: <http://cursos.aiu.edu/calidad/PDF/tema%202.pdf> Ver además Roberto Gutiérrez Camps, “Filosofía de la Calidad Total en la Educación, visitado el 3 de mayo 2014: <http://www.educoca.org> 2010.

107 Pedro Demo, “Evaluación cualitativa”, 1987, CINTERPLAN, S.Paulo, ed. Cortez, passim.

108 Citado en Emilio Morillo, “Educación e interculturalidad. Desafíos perentorios.”, 2014, de próxima aparición por la U. Cayetano Heredia. Y en el blog Yunta.....consultado el 24 de mayo 2014.

CAPÍTULO 3

La categoría calidad entre la racionalidad occidental y la relacionalidad de la filosofía andino amazónica

Entre el reconocimiento como barbarie y la colonialidad “civilizadora”

En realidad resulta un tanto restrictivo hablar de culturas andinas o amazónicas cuando en el país conocemos una amplia diversidad étnica cultural. Las poblaciones afro descendientes son de larga data en nuestra historia nacional y guardando las diferencias, podría decirse de que con las culturas china y japonesa sucedió algo similar. Pero el grueso demográfico está en el mundo andino y amazónico, por siglos históricamente fue reconocido como objeto de contraste, colonizante.

Por cierto, “la calidad de la educación está vinculada con la cultura y debe respetar las que conforman la realidad de nuestros países”¹⁰⁹.

Es desde este enfoque que cabe referirse a la larga historia de exclusión a la que fueron sometidas nuestras poblaciones originarias. Resabios de esta mentalidad colonizante sobreviven reformulados en la actual sociedad peruana. Baste tener presente los conflictos actuales con las poblaciones de sierra y selva en las que, en pleno siglo XXI, las concesiones a las mineras, por ejemplo, permiten constatar la sobrevivencia de políticas que atentan contra el medioambiente y contra los pueblos originarios, que no cuentan con una ley vinculante de consulta previa y, cuando esta existe, con frecuencia es burlada con artificios.

109 A.Magenzo, “La calidad de la educación y su relación con la cultura. Síntesis de una investigación en un área indígena de Guatemala”, 1984, PIIE, Stgo. *passim*. Ver además Marco Raúl Mejía, “La calidad de la educación en experiencias alternativas: un problema de sentido en la cultura. La experiencia AIPE”, 1989, UNESCO-OREALC, *passim*.

Entre el legado de la modernidad y la Sumak Qamaña/Sumac Kausay

La modernidad nos legó un concepto de progreso que equivale al progreso en las condiciones de sobrevivencia y de vida, al perfeccionamiento de la dominación de la naturaleza por el hombre y al ejercicio de la organización de la colectividad en función de los poderes que se iban haciendo dominantes y hegemónicos. En ese contexto fue haciéndose de la fuerza del pensamiento, de los conocimientos y de las tecnologías un factor gradual de dominación en el campo político-económico y de progreso en las condiciones materiales e inmateriales de la vida¹¹⁰.

El espíritu colonialista hace de este proceso un camino a la discriminación, a nuevas formas de servidumbre, a la ideología de la raza, a lo que se conoce como la relación entre civilización y barbarie.

Desde nuestros pueblos originarios de la Abya-Yala, se levanta una ancestral experiencia que constituye una frontal crítica¹¹¹ a esta concepción de la modernidad, toda vez que articula una cosmovisión no antropocéntrica y, por ende, una relación-otra con la naturaleza, con el entorno material, sentido, entendido y vivido como transcendencia, como materialidad espiritual y como espiritualidad material.

En esta cosmovisión podemos fácilmente reconocer lo que podría entenderse por educación y específicamente por educación con calidad. La calidad está pensada por recoger, expresar y desarrollar el vivir bien, el Sumak Qamaña: educación no reductible a aprendizajes funcionales a intereses que no tienen mayor horizonte en el tiempo e intensidad de la vida de la Pacha¹¹².

Ello refiere a la calidad del proyecto de humanización que debe ser asumido en el proceso de educación que la actual escuela, en tanto educación institucionalizada, está llamada a contribuir. De otro modo, si calidad educativa equivale reductivamente a la sociedad mercado y a la ética que la sostiene y pretende justificar al homo

110 Ver María Florez Gutiérrez, "Filosofía Andina. El humnsmo ecológico", 2011, Edit. San Marcos, p.27-38.

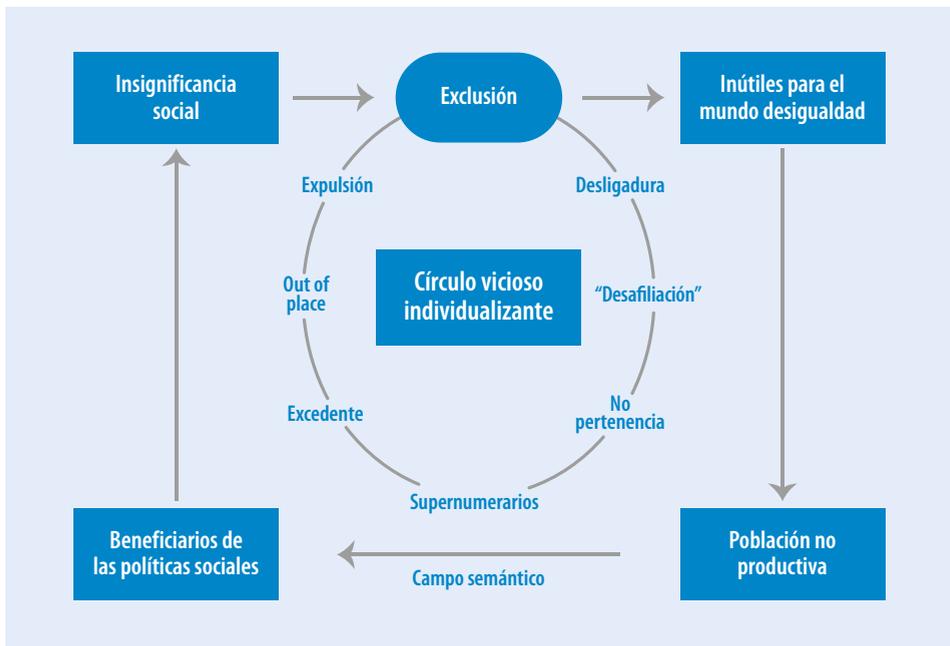
111 Ver Francois Houtart, "El concepto de Sumak Kausay(buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad", 2011, Revista de Filosofía, n.69, p. 15-19.

112 Existen nociones similares en otras poblaciones originarias en toda la región desde México hasta Chile con los Mapuches y los Guaraníes. Ver A.Paoli, "Educación, Autonomía y Lekil Kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los Tseltales", 2003, UNAM, México, p.71 ss.

consumens, parte del homo demens como recuerda Morín, corremos el riesgo de yuxtaponer discursos que se mantienen como el símbolo de las dicotomías y paralelismos conceptuales y de vida que justifican las esquizofrenias que caracterizan hoy a los poderes dominantes en múltiples dimensiones de la vida en el planeta.

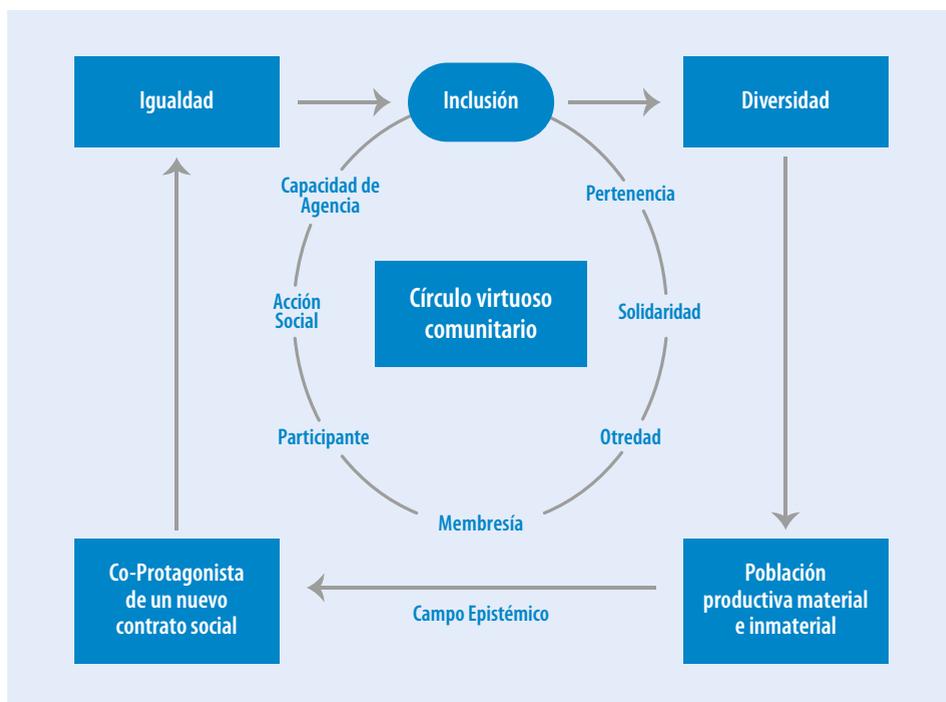
Las ambigüedades del discurso sobre la educación inclusiva

En contextos en los que la pluriculturalidad no solo es un hecho contundente, sino más que una consideración de la diversidad étnico-cultural, constituye un deber ético y político reconocer que esta diversidad expresa en general las desigualdades y discriminaciones de las que han sido objeto nuestras poblaciones originarias. Incluir, entonces, no puede ser apenas invitar a compartir lo que el modelo de humanidad ofrece. Se requiere de todo un discurso de inclusión consistente y crítico respecto de lo que se quiere incluir. Sin ello, la inclusión sería el nuevo nombre soft de integración, asimilación, de incorporar a lo establecido, a lo que predomina. La inclusión está llamada a responder a una insoslayable premisa: el diálogo intertranscultural. Vale decir, no hay inclusión sin justicia social, y su primer peldaño es el reconocimiento de los considerados históricamente fuera de la civilización, de la modernidad, de la racionalidad científica. Santos diría que no hay inclusión sin una real superación del pensamiento abismal, del pensamiento imperial abismal.



Desde la escuela, la universidad, se requiere asumir este esfuerzo por hacer de la inclusión un verdadero ejercicio de creación de una cultura cosmopolita. De no ser así,

el propio discurso de la inclusión devendría en “discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida”¹¹³.



113 Edgardo Lander, "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en AAVV, La colonialidad del saber: eurocentrismo y CCSS. Perspectivas latinoamericanas, Clacso, p.11-40.

La calidad como una cuestión de filosofía de la educación

El largo, como necesario, debate sobre lo que se conoce como filosofía latinoamericana, o filosofía de la liberación, forma parte del no menos necesario, como fecundo, desarrollo del pensamiento latinoamericano en las ciencias sociales¹¹⁴. Desde distintas partes de la región ha surgido muy pronto un pensamiento latinoamericano crítico de las marcas eurocéntricas¹¹⁵ que lo acompañaron por largas décadas, pero además es un pensamiento con rutas y horizontes surgidos de las matrices culturales y de la sabiduría expresadas en la valoración de logros en campos como la protección y crianza de la tierra, en la organización y producción de categorías que las lenguas originarias contienen.

Sería ingenuo pecar de purismo cultural, sobredimensionar los valores que nuestras culturas originarias han alcanzado o siguen logrando. Pero un esfuerzo por recuperar lo que se ha dado en llamar la filosofía andina nos puede facilitar respuesta a la pregunta: ¿qué vamos entendiendo por calidad de la educación desde cosmovisiones no occidentales? Entre otros, los trabajos de Estermann¹¹⁶ al respecto muestran un camino que permitiría estar mejor equipados conceptualmente para establecer criterios y perspectivas de un proyecto nacional de educación con calidad, ajustado a la heterogeneidad de un país como el Perú.

A modo de ejemplo podríamos apuntar al concepto de estar, más que al ser occidental y a la relacionalidad, como condición de racionalidad que establece la cotidianeidad y genera y sostiene el buen vivir¹¹⁷. Desde aquí se puede intuir una noosfera diferente para establecer la calidad no solo del formal acto educativo, sino de la educación como componente de proyecto de vida colectivo y personal. Y se podría estar mejor equipados para asumir un paradigma intercultural crítico¹¹⁸, del sistema ofertado desde el Estado en materia educativo regular. Igualmente debemos recordar que los principios en que se sustenta la Propuesta Curricular Regional de Puno y sus fuentes filosóficas, obligan a repensar indicadores de calidad educativa que no reproduzcan la segmentación

114 Var Augusto Salazar Bondy, "¿Existe una filosofía de nuestra América?", 1968, México; "Sentido y Problema del Pensamiento Filosófico Hispanoamericano", 1978, en Cuadernos de Cultura Latinoamericana 12, México; ver E. Dussel, "Introducción a la filosofía de la liberación", 1988, Bogotá, Nueva América (1990);

115 A. Quijano, "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", 1997, Anuario Mariateguino, ix/9, p.113-121; "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", 2003, en E. Lander, comp., La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, CLACSO, p.201-246.

116 Josef Estermann, "Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo", 2006, ISEAT, La Paz, 413 págs.

117 Categoría sobre la que hay voces críticas en cuanto a su historia y significado, ver: Alison Spedding Pallet, "Suma Qamaña, ¿kamsañmuni? (¿Qué quiere decir "vivir bien"?)", 2010, en Suma qamaña, 2da. Época, N.17, La Paz, Bolivia, p.4-39.; ver E. Gudyas, A. Acosta, "El Buen Vivir o la disolución de la idea de progreso", 2011, en Mariano Rojas, coord., "La medición del progreso y del bienestar", México, passim.

118 Interculturalidad difícil, la llama Estermann, ib. p. 309-319

de las realidades y de los conceptos que caracterizan la visión occidental moderna: el principio de correspondencia, el principio de complementariedad, el principio de relacionalidad, el principio de reciprocidad¹¹⁹ y, añadiríamos, el principio de equivalencia.

Sin embargo, el discurso de la calidad fue ya cooptado por la empresa, por la cultura industrial en el marco de la sociedad mercado y el conocimiento le es funcional en el horizonte de esta economía dominante. Alejado del campo de la vida cotidiana de los pueblos originarios, capaces de una mejora permanente de los códigos de comprensión de una vida en armonía y bienestar, de crianza y relacionalidad con el entorno y que se conoce en la Abya-Yala, continente maduro, como el buen vivir o vivir bien¹²⁰. Una revisión de los proyectos educativos de regiones como Puno o Cusco no permiten establecer de forma sistemática qué calidad es la que plantean cuando de educación con calidad tratan. Pero se señala que “ser un aprendiz simiyuq/arsuri permanente, (es) una persona que... se esmera por realizar acciones con calidad...”¹²¹. Y es que la cosmovisión de las poblaciones originarias encierran el tesoro de sus sabidurías, de la pachasofía (cosmología), runasofía ojaqisofía (antropología), ruwanasofía o lurañosofía (ética andina) y apusofía o tatasofía (teología andina), de acuerdo con Estermann. La calidad en educación no puede escapar a estas dimensiones de la vida de estas poblaciones y nos obligan a una compleja conceptualización de lo que podrían ser los núcleos mínimos nacionales en materia de calidad educativa.

“La antigua noción de calidad ha devenido obsoleta. No obstante los diferentes contextos, existen numerosos puntos comunes en la búsqueda de la educación de calidad que deberían permitir a cada individuo, mujer o varón, ser plenamente miembros activos de sus comunidades así como ciudadanos del mundo”.

Unesco, 2003, p. 19.

119 Ver Proyecto Curricular Regional Puno, p.64, 83.

120 Ver Maité Niel, “El concepto del Buen Vivir”, 2011, Getafe, Madrid, passim.

121 Expresión que no refiere a una preocupación ontologista o matematicista de la educación con calidad, sino a un espíritu, una forma cabal de ir estando, ir siendo, irse relacionando, etc. En PCR Puno, p.80

Calidad-proyecto como exigencia ética y política

Calidad-proyecto equivale a preguntarse por su epistemología

El concepto de proyecto incluye, a nuestro entender, la idea de finalidad; es decir, lo que se conoce como la teleología de la educación. “Es un prerrequisito el entendimiento de los propósitos educativos para cualquier consideración detallada de calidad”¹²².

El proyecto es el diseño detallado de lo que se quiere lograr de manera integral, como el conjunto de dimensiones que componen el buen vivir de las colectividades y de cada individuo en el cuidado de su entorno y el florecimiento de la vida toda.

a. ¿Eficacia institucional como sinónimo de calidad educativa?

Hoy se está frente a una concepción de calidad educativa que responde a la demanda del mercado, que termina canalizando los bienes que la población considera casi como de primera necesidad –y que en realidad son necesidades realmente sentidas-, aunque respondan a necesidades socialmente creadas y no sean fundamentales ni reales.

En sociedades que se rigen por el valor de cambio y no por el valor de uso¹²³, la calidad educativa deviene prisionera de la propaganda, de lo que se anida compulsivamente en la subjetividad, en el imaginario social, en los escondites de la sociedad del espectáculo.

122 Cf. Angeline M Banet et Alí, “The concept of quality in education: a review of the international literature on the concept of quality in education”, 2006, Edit. Working Paper, n. 3, Univ. of Bristol & Univ. of Bath, UK

EDUCACIÓN DE CALIDAD: UN ASUNTO DE DERECHOS HUMANOS

“...El fenómeno de la calidad. Con frecuencia, esta se asimila con eficiencia y eficacia considerando la educación como un producto y un servicio existente en el mercado que tiene que satisfacer a los usuarios. Obviamente, estas dimensiones son aspectos fundamentales para evaluar la calidad, pero la educación se sustenta en un conjunto de valores y concepciones que determinan en gran medida el juicio de valor que se haga sobre la calidad de la misma”.

EPT/PREALC, 2007, Unesco, Buenos Aires, p. 25, n. 1.

Del mismo modo, el concepto de eficacia hoy se tiende a asumirlo en el marco de la cultura empresarial, de nociones como eficiencia, rentabilidad, satisfacción del cliente. Pero cabe recordar que la escuela no es una empresa.

“El concepto que domina el discurso educativo en la actualidad según el cual la calidad se define a partir de parámetros derivados de una lógica empresarial, devela un origen asentado en el modelo neoliberal e impulsado por los procesos que caracterizan la globalización”.

W. Rodríguez Arocho, *op.cit.* p. 1¹²⁴.

123 Ver José Sánchez-Parga, en Rev.Sociedad y Participación, n. ., Desco,

124 Ver además, Laval, “La escuela no es una empresa”, 2004, p.15

Desde este enfoque, la llamada sociedad del conocimiento se ha concentrado en los aspectos cognitivos y reproduce la separación, bajo la pretensión de aclarar y precisar, pero que han terminado fragmentando realidades complejas.

A esto se añade lo señalado por Zárate: “La implementación en el plazo más breve de un sistema de calidad de la educación superior tendrá un efecto importante en la economía del país, en la mejora de los términos de competitividad del Perú, pero sobre todo en el desarrollo y progreso al que aspira el país”¹²⁵.

b. ¿Bien formados o bien capacitados?

La hegemonía cognitivista en pedagogía se vio en un primer momento cuestionada con lo que Gardner llamó la inteligencia emocional como una de las múltiples inteligencias que poseería el homo sapiens. Entonces la educación con calidad no es reducible a los meros aprendizajes, a los conocimientos y se hace necesario incorporar dimensiones que van más allá de lo cognitivo.

La calidad proyecto nos reenvía más allá del ámbito estrictamente educativo institucional y nos interpela por la finalidad histórico-social, ético-política y cultural que el proyecto enuncia.

Calidad y equidad son indisociables

Esta premisa implica asumir que la cuestión de una educación con calidad, es una cuestión de justicia social en el sentido amplio. La equidad en materia educativa toca todos los aspectos, desde el acceso al sistema, la calidad de la infraestructura, la preparación y capacidad docente, los materiales educativos, la posibilidad de contar con propuestas adecuadas al medio cultural y al territorio en el que la población tiene derecho a una educación por toda la vida, etc. Ello nos coloca ante una exigencia que desborda lo estrictamente pedagógico y didáctico, y obliga a pensar la educación desde las necesidades de la comunidad y no solo de sus niños o niñas de la llamada educación básica regular.

125 Jaime Zárate A, “Presentación”, p.7 a SINEACE, “Educación Superior en el Perú: Retos para el aseguramiento de la calidad”, 2013

EDUCACIÓN DE CALIDAD

“Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación”.

“La educación debe tratar en forma diferenciada lo que es desigual en el origen para llegar a resultados de aprendizaje equiparables y no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad”.

EPT/PREALC, p. 9, n. 14.

Calidad proyecto y la ética de la educación en el horizonte de plenitud

El concepto de horizonte de plenitud es un préstamo de Etxeberria¹²⁶ y sirve para señalar lo que se conoce desde el pensamiento aristotélico como fin o propósito inherente a la actividad profesional, así como aquellos fines que son externos pero igualmente inherentes al propósito de dicha actividad. Aristóteles entonces llama praxis al fin interno de una actividad, y poiesis al fin que esta actividad persigue. Ello nos permite reconocer cómo la acción educativa con calidad tiene fundamento ético como acto educativo y por su densidad y resonancia humana y social.

Y es que calidad proyecto se podría traducir en sus dos inseparables metas: como bien interno y como bien público. A ello alude la categoría de horizonte de plenitud. En estas dos dimensiones se juega la ética de la tarea educativa. La divergencia de dichas dimensiones abriría la puerta a formas perversas reñidas no solo con la ética, sino con los códigos elementales de moral profesional, de deontología profesional. No se trata de alternativas, sino de dimensiones que son portadoras de valencias

126 Citado por Miguel Ángel Polo Santillán, “Ética profesional”, 2003 en Gestión en el Tercer Milenio, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas, UNMSM, año 6, N.12, p.69-78.

interrelacionadas. La educación con calidad apunta al desarrollo de la condición humana en toda su complejidad, y por ende, al desarrollo del saber objetivo y del saber subjetivo, busca lograr que el saber objetivo devenga saber objetivado y el saber subjetivo saber recreado, como lo señala Chiroque¹²⁷. Este aspecto que pone el acento en lo cognitivo subyace a la polémica a nivel internacional entre el currículo por competencias o por capacidades. Walter Peñaloza, en nuestro medio, se inscribía fundadamente en los que preferían organizar el currículo desde las capacidades. Incluso la prueba de PISA en 2012 introdujo una cierta variante cuando antes que evaluar aprendizajes y dominios en lengua y matemática, plantea aspectos aplicativos de los aprendizajes logrados.

Pero nada de ello puede resolverse si no se plantea la educación con calidad que responda a las interrogantes como ¿para qué proyecto de vida?, ¿para qué proyecto de vida planetaria?, ¿para qué aprendizaje de la condición humana y en qué Pachamama?, ¿para qué democracia y gobernabilidad democrática?, ¿para qué humanismo?

Especialmente en educación superior, hoy se ha pasado casi mayoritariamente del modelo del humanismo en proyecto a la esperanza de empleabilidad y las buenas prácticas. Por ello, se requiere encontrar en cada estudiante un potencial de reflexión crítica que empate con su rol de ciudadanos. De otro modo el humanismo deviene vacío si no forma parte de un proyecto social de emancipación, y es que el estudiante no debe ser más un actor sino autor de su formación¹²⁸.

La no-calidad en educación es un factor de no-salud mental pública

La calidad es la columna vertebral de la teleología de todo proyecto y proceso educativo. La mediocridad, la deficiencia en la materialización de esta aspiración tiene consecuencias en las personas cuando estas han cifrado su desarrollo, su movilidad social y su éxito en la superación de las exigencias que el sistema educativo ha supuesto. Por ello es prioritaria las nuevas generaciones asediadas por múltiples (y no siempre deseables) alternativas que le ofrece la sociedad del consumo, del espectáculo y de las nuevas servidumbres. Competitividad, meritocracia,

128 Ver X.Roegiers, op. cit, p.24.; Ver UNESCO, "Global MonitoringReport, 2005", "El imperativo de la Calidad" que plantea el paradigma humanista, conductista y crítico, p.9.

individualismo; cada uno es responsable de lo que le sucede y el éxito social indica que se decidió ética y moralmente bien¹²⁹, o como suele graficar la frase: “cada uno tiene lo que se merece”.

“La falta de calidad, la calidad insuficiente, es un problema social...La falta de calidad...contiene un potencial subversivo de verdadera disolución social puesto que propicia el cinismo y la frustración colectiva, la simulación de todos contra todos”.

M. Ángel Granados Chapa,

1991, *Fundamecas, México*, p. 6, citado por S.Schmelkes.

“La calidad es relativa, pero no arbitraria. Como el arco iris, somos capaces de identificar ingredientes invariantes en el espectro de la calidad para la temprana infancia, pero el espectro no está fijo porque emerge de una combinación de circunstancias particulares, enfocadas desde particulares perspectivas. Todo programa educativo es un complejo sistema humano que involucra muchas personas y grupos interesados, por lo que hay potencialmente muchos criterios de calidad que están estrechamente unidos a creencias sobre objetivos y funciones.

Martin Woodhead (1996)¹³⁰.

129 Antonio ViñaoFrago, “El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)”, p. 4, citado en S. Schmelkes, op.cit, passim.

130 Citado por S. Schmelkes, op.cit., p.5

CAPÍTULO 5

Medir, evaluar la calidad-proyecto: ni determinismos ni ingenuidades

Necesidad de evaluar para seguir aprendiendo

Luego de los magros resultados en materia de educación, tanto a nivel de pruebas internacionales como nacionales, no es posible caer en la trampa de apurados determinismos que nos señalan que el círculo perverso de la pobreza educativa seguirá mientras no se haga una real reforma educativa o mientras no se acabe con la pobreza y la desnutrición en los mayores porcentajes de la población.

Los resultados obtenidos no justifican actitudes deterministas, visiones pesimistas que terminan con un “así es mientras los maestros tengan el nivel que tienen”, o “así es la educación pública en el Perú”, o “solo los que tienen dinero mandan a sus hijos a esos buenos, aunque caros, colegios y universidades”, “para nosotros, la escolita fiscal”, como se la denominaba antes. Pero estas reflexiones tampoco se pasan por ingenuos voluntarismos ni demagogias.

Evaluar es más que medir

Puede ser interesante asumir la distinción hecha por Clénet, quien señala tres tipos de calidad: a) La calidad prescrita: formal, previsible y calculable; b) La calidad representada: más bien subjetiva, idealizada, temporal; c) La calidad concebida: y a concebir, negociada, conveniente y que ofrece muchas incertidumbres¹³¹.

Y es que “evaluar no es solo medir, es sobre todo definir el objeto a evaluar, situarlo en un contexto y considerar a los actores, fijando los referentes, elaborando los

131 Ver Jean Clénet, “La qualité dans la formation des Adultes”, en Olivier Rey, op.cit. infra, p.8

criterios e indicadores de evaluación, precisar los indicadores con los elementos correspondientes y, por fin, interpretar y restituir los resultados”¹³². La lectura y la hermenéutica de la aritmética -y los gráficos que didácticamente la suelen acompañar- requieren de un sentido crítico y de la finalidad social, política y ética; es necesario leer lo que se estaría dejando de decir si nos quedamos en la superficie de los números, o lo que podría entenderse si los miramos desde otro ángulo¹³³.

La acción educativa es ante todo una práctica social de carácter cultural, tiene tiempos predecibles y deseables, pero no son una camisa de fuerza si de educación de sujetos y de educación personalizada hablamos. Los tiempos culturales suelen ser divergentes a los tiempos estrictamente biológicos o naturales. Los tiempos educativos son tiempos epigenéticos se podría decir, y los factores que intervienen son múltiples y complejos.

Con mucha razón Schmelkes nos recuerda que la calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola de sus áreas¹³⁴, sino de la globalidad del proceso educativo contextualizado y desde un enfoque histórico cultural como enfatizara Vygotski. “La evaluación de la calidad de la educación debe insertarse en los marcos de una evaluación cultural”, señala Edwards¹³⁵.

ENFOQUE DESDE EL SUJETO

“Conceptualizar la calidad de la educación desde una perspectiva que no se reduzca a la eficiencia ni a la demanda (ingenuamente entendida) implica hacerlo con un enfoque que se sitúe desde el sujeto. Resituar la centralidad del sujeto en la pregunta sobre calidad es descentrarla del sistema educativo que ocupa un lugar privilegiado en los estudios acerca del mejoramiento de la calidad de la educación” (pp.44-45).

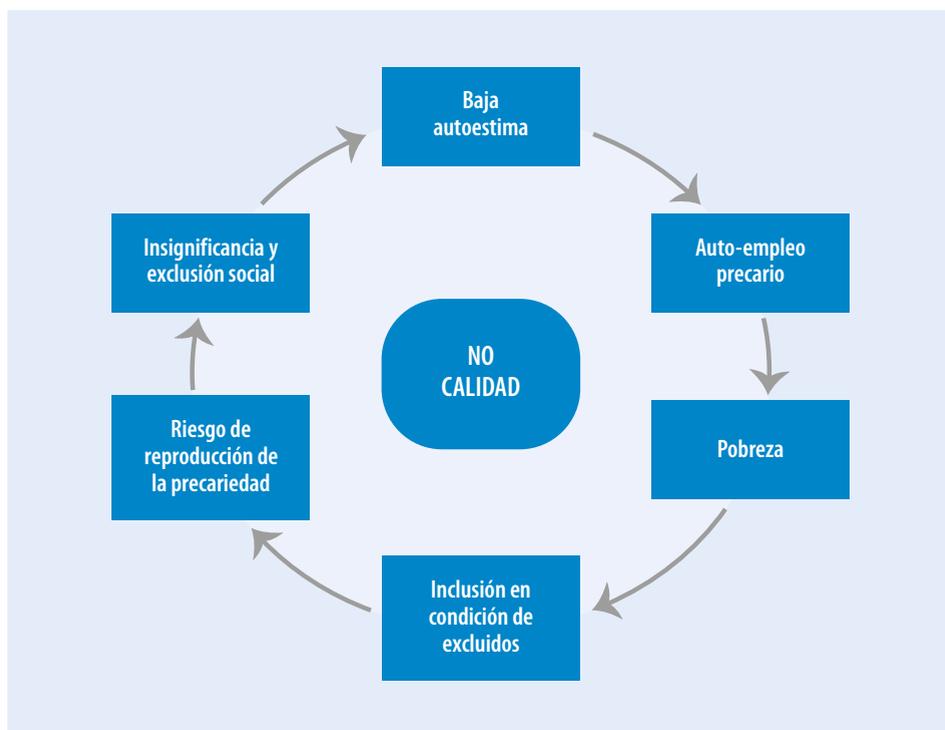
132 Marc Demeuse, “Les attentes des partenaires de l’Éducation en matière de qualité”, p.4 en Olivier Rey, « Introduction à “Regards croisés sur la Qualité en Éducation et Formation. Compte-rendu du Séminaire du 22-2223/11/2011 », Lyon, 32 pages.

133 Cristina Rocha, M. Ferreira, Tiago Neves, “O que as estatísticas nos “contam” quando as crianças são contadas” ou... as crianças são estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal, 1875-1925)”, 2002, Educação, Sociedade & Culturas, n.17, p.33-65.

134 Schmelkes, 2000, op.cit.: “La calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola de sus áreas”, p.5.

135 Edwards, op.cit., p.39. Es decir asumiendo de forma crítica lo que muy bien apunta Viñao, op.cit: Evaluar para asignar recursos por resultados y en Ranking público, p.6; dos conceptos de calidad: como satisfacción de los clientes, p.7 como sensación o satisfacción subjetiva, p.7; como rendimiento académico o nivel de conocimientos que sirve para armar el Ranking, ib.

¿Educación sin calidad?



Lo que se presenta como objetivo es una elección también subjetiva

Los indicadores cuantitativos encubren su dimensión subjetiva. No hablamos de engaño, sino de selección de criterios que por más consensuados que pudieran ser, devienen en una construcción social. La buena voluntad y las encomiables intenciones no cancelan el componente histórico cultural que las acompaña ni los intereses que están en juego¹³⁶. En esa medida, el riesgo de dejar de lado la dimensión ética, las cuestiones que refieren a las relaciones humanas que se establecen en el ámbito institucional educativo y que conforman el clima en el que se forja la autoestima, el sentido de la vida, la voluntad de servir, el aprender a convivir, no suelen formar

136 En ese sentido, ver Santos Guerra (1999, a) citado por W.Rodríguez A, op.cit., p.20.

parte de mediciones de calidad, cuyas inclinaciones con frecuencia son en el logro de aprendizajes. Podríamos decir que las dificultades en el logro de aprendizajes no determinan la vida ni la calidad de personas que puedan llegar a ser los educandos.

En síntesis

Medir en educación, en los términos ya descritos, es un imperativo para que los aprendizajes no se queden en el nivel de lo cognitivo.

Concebir la educación como proyecto y concretarla en educación de calidad, nos reta a abordar dimensiones que exceden el ámbito de la escuela como servicio y como institución. Debe enfatizarse la calidad de la condición humana, del proceso de humanización de los estudiantes, de la relación escuela-comunidad.

La educación con calidad es formar ciudadanos éticos, solidarios, que vivan en democracia, y que trabajen por la justicia y la paz. Estos son los grandes principios de la Ley 28044.

Calidad, sistema educativo y praxis educativa

Escenarios de profundas transformaciones

Transformaciones y derroteros

En acertadas palabras de Edwards: “el problema que enfrentamos hoy es un problema teórico: la construcción de significados que contribuyan a otorgarle una mayor precisión al concepto de calidad y el mejoramiento de la misma”¹³⁷.

Pero la calidad educativa no es solo un reto teórico, lo es también técnico y de diseño del sistema ofertado. Por ejemplo, puede apreciarse que en el ámbito de la Ley N° 28044 Ley General de Educación, el acento privilegiado está puesto en la Educación Básica Regular. Ni la norma, ni la cultura instalada en el imaginario social logran aventurar una real opción menos tradicional a las casi secularmente establecidas. Una prueba de ello es la significación que tiene en concreto para la inversión en educación tanto la Educación Básica Alternativa (EBA) como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la Educación Técnico Productiva (ETP).

Entre los principios de la educación peruana y la institucionalidad acordada para su puesta en marcha, vemos un desencuentro, el mismo que termina reforzando en la educación pública formas de asegurar el derecho a la educación con calidad, e

137 Edwards, op.cit.p.14

incluso el derecho al servicio educativo, que están condenados a quedar rezagados antes de treinta o cuarenta años. Dicho de otra manera, las tendencias van en otra dirección. Incluso la tendencia a ponerse al día en los avances de la tecnología informática haciendo que esta esté al alcance de todos los participantes del sistema educativo enfrenta desafíos en cuanto a su actualización, pero muy en particular, en lo que significa para las subjetividades de las nuevas generaciones que acceden a la escuela y a los medios de comunicación¹³⁸.

Entonces, la calidad que pretende ser medida también por su pertinencia social, política, laboral o de empleabilidad, quedará cuestionada por los procesos de transformación acelerada de la que el país será una reserva aunque debilitada posiblemente luego de más de medio siglo del extractivismo de sus recursos naturales. Las mayorías seguirán por debajo de la calidad educativa requerida para las nuevas formas de reproducción de la vida ampliada, la convivencia y el cuidado del planeta.

Así entonces, se visualiza el panorama:

“La calidad, en uno de sus sentidos fundamentales, es una categoría valórica de logro en la que se subsume un conjunto de atributos. Incluso en el lenguaje cotidiano cuando hablamos de calidad lo que queremos significar es que un determinado producto es bueno, durable, de garantía, confiable, de utilidad para el propósito al que está destinado. En sentido técnico algo de calidad es pertinente, relevante, eficaz, eficiente, significativo, de impacto, sostenible. La calidad, siendo una categoría valórica, es de carácter universal. Sin embargo, cobra significancia real cuando se refiere a determinadas realidades, a contextos específicos. De ahí que dos de sus criterios principales sean la pertinencia y la relevancia. Por esta razón una variable es el contexto: la situación socioeconómica y el nivel de desarrollo de una sociedad nacional y su ser cultural.”

138 Ver Ademar Díaz Aparicio, “El escenario futuro del niño en el ojo de la tecnología”, en Escenarios Futuros para la Niñez peruana, 2014, SCC, p.64-100.

De la referencia precedente se infiere que la calidad de la educación tiene que estar debidamente contextualizada. No hay fórmulas, esquemas ni modelos únicos. Los caminos para construir la calidad de la educación pueden ser diversos, dependiendo de las particularidades nacionales y de los momentos históricos que ellas viven.

El fenómeno de la calidad de la educación, que es por esencia multifactorial o multidimensional, no puede ser construido por una respuesta factorial aislada, sino por una amplia gama de factores, elementos o componentes que tienen definidos sus campos de competencia y están debidamente articulados dentro de un sistema de trabajo. Algunos de ellos y de particular relevancia estratégica son:

** Para construir la calidad de la educación tiene que haber voluntad política del país para hacer rupturas con el paradigma educativo vigente y construir uno nuevo, de carácter referencial, en una perspectiva transformadora.*

** Voluntad política de invertir más y mejor en educación, con el fin de lograr niveles crecientes de calidad de la educación que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida y de calidad de vida de las personas de todos los sectores de la población nacional, sin exclusiones de índole alguna.*

** Desarrollo educativo con una gestión educativa innovadora en articulación con el desarrollo nacional en todas sus expresiones e instancias, con las reformas estructurales que se den en los diferentes sectores de la vida nacional y en articulación con las prácticas amplias de lucha contra la pobreza y la exclusión, todo ello dentro del horizonte de la transformación de la sociedad nacional y de su educación y de una genuina descentralización del país, sea este un estado unitario o un estado federativo.*

* *Construcción de una nueva institucionalidad educativa, algunos de cuyos subproductos sean escuelas y programas educativos diferentes e innovadores para el siglo XXI, que tenemos el desafío de inventar o reinventar en nuestros países.*

* *Fomento y desarrollo de procesos clave como la investigación, la innovación educativa, la sistematización, la evaluación, la comunicación, la certificación, el acompañamiento en el terreno de operaciones, la vigilancia social y la rendición de cuentas.*

* *Desarrollo magisterial integral que comprenda: la formación docente inicial y continua; un escalafón magisterial flexible y con múltiples opciones, dentro del cual el personal docente no requiere llegar a puestos directivos si no corresponde a su vocación y habilidades para acceder a los más altos niveles de su categorización para fines salariales y del régimen de pensiones y jubilaciones; servicios de bienestar magisterial que atiendan aspectos financieros, de desarrollo humano y profesional a lo largo de la vida, de salud, de actividades culturales y de servicio voluntario, así como de recreación.*

* *Participación activa de las comunidades educativas y de las instancias de participación establecidas, asumiendo responsabilidades compartidas y específicas en apoyo al proceso global de construcción de la educación de calidad, así como de su correspondiente vigilancia social”.*

César Picón, 2014.

Tendrán libertad de enseñanza

El concepto y la práctica de la libertad de enseñanza, afirma Picón, no serán en el siglo XXI privativos de las instituciones educativas privadas y de la educación superior. Ella se practicará, progresivamente, también en el espacio educativo escolar público.

Dentro del contexto señalado, las instituciones educativas, impulsadas por sus

respectivas redes u otras formas asociativas de trabajo, generarán sus propios paradigmas. Dichos paradigmas tendrán en cuenta el patrimonio educativo mundial y latinoamericano, las políticas y orientaciones pedagógicas de carácter nacional, las políticas y estrategias de desarrollo regional y local, así como sus propias políticas y estrategias institucionales, en aras de una autonomía escolar bien entendida, que funcione con una permanente vigilancia social de la comunidad educativa¹³⁹.

Surgen preguntas pertinentes: ¿cómo medir la calidad educativa en ese nuevo panorama?, ¿cómo se podrá dar esto en el campo educativo, si a nivel laboral se habrá producido una mayor reproducción del capital de la mano con una profunda e irreversible transformación de las fuerzas productivas y del trabajo?, ¿qué tipo de subjetividades se habrán constituido en las generaciones de transiciones del cambio de época?, ¿cómo se irá reformulando la universidad que tenemos desde propuestas como las de Picón y otros?, ¿qué quedará de lo que hoy llamamos la sociedad del conocimiento y el poder de ciertos sectores?, ¿qué nuevas formas de servidumbre se están ya produciendo en el mundo y cómo será esta en los próximos cincuenta años? Pero también se abren fantásticas posibilidades para el pleno desarrollo del proceso de humanización, ¿bajo qué condiciones?, y ¿cuál será el rol de la nueva educación?, ¿qué será ser maestro?

Resultan significativos las consideraciones de Yamada et ál., cuando nos ofrecen un panorama de la educación superior que debería tomarse en cuenta:

“El camino que debe recorrer el Perú para garantizar una educación superior de calidad es todavía largo... [pues] aparece en el puesto 67 de 142 países en el último ranking de competitividad económica internacional producido por el Foro Económico Mundial (2011-2012)... Existen cuatro pilares que conforman los requisitos básicos de la competitividad (calidad de las instituciones, infraestructura, estabilidad macroeconómica, salud y educación primaria). En este último pilar, el Perú ocupa el puesto 97 a

139 Ver Ademar Díaz Aparicio, “El escenario futuro del niño en el ojo de la tecnología”, en Escenarios Futuros para la Niñez peruana, 2014, 133 Referencias ampliatorias sobre la libertad de enseñanza y otros temas, en la perspectiva de la Ley General de Educación del Perú, pueden encontrar las personas interesadas en este tópico, leyendo a: PICÓN, César. Apuntes sobre la Ley General de Educación. En: Esperanzas y utopías educativas. Apuntes para el diálogo nacional. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, pp. 85- 174, 2005.

nivel mundial, afectado por la percepción entre los empresarios de una deficiente calidad educativa (puesto 135).

En el pilar de educación superior y capacitación nos encontramos en el puesto 77 a nivel mundial, afectados por la percepción de una pobre calidad en la enseñanza superior en general (puesto 128), y de las matemáticas y ciencias en particular (puesto 135)... [En relación a] la capacidad de innovación, aquí nos encontramos en el puesto 113 a escala mundial por las siguientes razones: bajísima calidad de las instituciones de investigación científica (puesto 109), disminuida inversión en investigación y desarrollo por parte de las empresas (puesto 118), escasa colaboración entre las universidades y las empresas en el campo de la investigación (puesto 103), y la reducida disponibilidad de ingenieros y científicos (puesto 102).

Se requiere una educación superior con una estructura flexible e instituciones que puedan adaptarse rápidamente a las nuevas necesidades del mercado”.

G. Yamada et ál. “Educación Superior en el Perú: retos para el aseguramiento de la calidad”, 2013, SINEACE, pp.16-17.

Necesidad de analizar las nuevas subjetividades

La calidad en educación refiere también a lo que hoy conocemos como la emergencia de nuevas subjetividades resultado de las grandes transformaciones y transiciones culturales. Ya Tedesco señalaba la urgencia de políticas sociales públicas de subjetividad¹⁴⁰. Ellas refieren al corazón de la educación integral con calidad humana, cívica, planetaria; pero también demandan la reinención de las didácticas, materiales educativos, lenguajes, y la propia institución educativa (escuela, instituto o universidad). Pero lo definitivamente central, es el sentido de la institución educativa y su rol en el marco del proyecto país que se vaya definiendo.

140 Ver Juan Carlos Tedesco, “Educación y Justicia Social en América Latina”, 2012, Fce, p.207-216.

Segunda Parte

CAPÍTULO 1

Reflexiones para seguir deseando

1. Educación con calidad

En este texto hemos empleado casi indistintamente la expresión calidad educativa, calidad de la educación y educación con calidad. Preferiríamos esta última pues coloca a la educación como lo central de la acción, de la praxis social. Pero para que dicha praxis sea emancipadora deberá ser de calidad. Y la calidad es un componente insoslayable de todo lo que llamemos transformación, innovación, en la perspectiva del sentido hondo del quehacer educativo. Sin embargo, es necesario “rechazar la posibilidad de aceptar una definición única de calidad”, como sugiere Harvey y Green¹⁴¹.

2. Articular ciencias-humanidades-tecnología

La educación con calidad vuelve a poner sobre el tapete y exige replantear la relación entre ciencia y humanidades; entre tecnología y condición humana. Y ello desde los inicios del recorrido por el sistema educativo, el existente como las nuevas, flexibles y sorprendentes formas que en los escenarios futuros de los próximos veinticinco años irá tomando eso que hoy llamamos sistema educativo.

3. Saberes y sabidurías ancestrales y su encuentro con la sociedad del conocimiento propia de la segunda modernidad

De allí surge la exigencia de interesarse por las capacidades y competencias, por el dominio y valoración de los saberes, de la cultura y lo que esta brinda como

141 En G.Yamada et álii, op.cit, p. 18.

experiencia de humanización, de equilibrio con el entorno y de experiencia de buen vivir¹⁴². Ello exige, como apunta Jaramillo, que “la calidad será entonces, un concepto que hay que recrear a partir de relaciones y características del objeto al cual se refiere”¹⁴³. Pero también a partir de los vínculos que permita la educación con calidad establecer con el entorno. La reliance integral que se establezca es también un indicador de la calidad de la educación que se ponga en práctica.

4. Las mediciones estandarizadas: utilidad y límites

Estamos atrapados por evaluaciones estandarizadas funcionales al modelo hegemónico y a lo que requiere el mercado. Ello nos lleva a sustituir el fin (las personas) por los medios (aprendizajes), como señala Tovar¹⁴⁴. ¿Qué hacer frente al modelo civilizatorio que constituye el escenario actual y pretende quedarse por muchos años más? Y entre las mediaciones, además de la familia, de los educadores, están los grandes medios de comunicación y la revolución informática y comunicacional que trae consigo.

Existen sesgos reales cuando se busca “definir la calidad de la educación solamente por los resultados de aprendizajes en determinadas áreas”. Estos son: “reduccionismo instrumental” como resultado de las pruebas estandarizadas, la tendencia a una “normativa engañosa” basada en dicho reduccionismo y lo que se ha dado en llamar el “reduccionismo racionalista” al confundir los fenómenos con la interpretación de los mismos¹⁴⁵, y a que hay dimensiones subjetivas, relaciones y emociones en el aprendizaje, cuya transformación es más compleja e imprevisible¹⁴⁶.

5. Educar: como resignificar y producir sentidos

Buscar sentidos, dice Dahleberg: proyectos y sus significados. La producción de sentido y de significados es eminentemente tarea de la praxis educativa; este es territorio de la resistencia, de la emancipación y de la reserva de humanización necesaria para la especie y su entorno natural y social¹⁴⁷. Pero construir sentido

142 Ver Lucy Trapnell F, “Avances y dilemas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú”, 2013, en Foro Educativo, “Balance de la educación 2011-2013. Avances y retos”, p.65-76 143 Jaramillo, op. cit. p. 97

144 T. Tovar, “La gestión educativa y la agenda país”, 2003, Foro Educativo, p.9.

145 Ver EPT/PRELAC. “Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos”, 2007, p.25-26

146 Ibidem, p. 26.

147 En V.Peralta, op.cit., passim.

presupone la formación del pensamiento crítico, complejo, y una real actitud de incertidumbre que permita sortear determinismos y fundamentalismos.

6. Educación con calidad para una democracia de calidad

La participación es una condición necesaria para la calidad, en la medida que por esta somos interlocutores válidos, ciudadanos y ciudadanas que existen, porque hay un reconocimiento social de su voz individual como colectiva. Sin un proyecto de democracia que se inscriba en el horizonte de dimensiones deliberativas, la educación confrontará serias dificultades para el logro de la calidad en la tarea de formar ciudadanos éticos, solidarios, responsables como lo plantea la Ley N° 28044 Ley General de Educación¹⁴⁸.

“Si se mantiene el presupuesto del carácter social y, por ende, público de la educación, se entiende que la calidad es consubstancial a ella. Se trata de visualizar un concepto de calidad de la educación más orientado al desarrollo humano”¹⁴⁹.

7. La calidad de la acción humana expresa autoestima

Sería pertinente partir de la convicción básica de que “hacer las cosas bien humaniza a las personas, que le encuentran sentido a su quehacer”¹⁵⁰. La calidad está en todos los pasos del proceso, si se quiere que esté también al término del mismo. La calidad es un concepto relativo y dinámico. No se puede definir en términos absolutos¹⁵¹. No hay tal cosa como “niveles aceptables de calidad”. La calidad necesita la participación de la comunidad¹⁵². La calidad implica crítica y autocrítica, valorar la diversidad, consensos, relevancia; es decir, acceso a conocimientos socialmente significativos¹⁵³ como la justicia, creer en nuestros alumnos, compartir y no competir¹⁵⁴.

148 Ver Teresa Tovar S, “Los límites de la democracia y los desafíos de la educación ciudadana”, en Foro Educativo, 2013, op.cit, p.16-19.;
Ibidem, “La calidad de la educación en debate”, p. 19-22.

149 Jaramillo, op.cit p.97

150 S.Schmelkes,op.cit. p.17

151 Ibidem, p.31

152 Ibidem, p. 69

153 Ibidem, ps. 79, 80, 81.

154 Ibidem, ps. 82, 83.

8. La calidad educativa y modelo civilizatorio neoliberal

¿Será que el libre juego de las fuerzas del mercado y de la competencia pueden asegurar la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes? El modelo civilizatorio está marcado por discursos como el de saber competir, ser vencedores, ser emprendedores exitosos, etc.; están dominados por una moral que empuja al hiperindividualismo, a ser individuos por exceso a costa de que -otros por su responsabilidad- deban ser individuos por defecto. El modelo civilizatorio neoliberal es no solo autoritario, sino además, colonizador. ¿Qué es entonces una educación con calidad en un contexto como este?¹⁵⁵

9. Las nuevas formas de barbarie y servidumbre son anticalidad educativa

Una posible respuesta que se viene vislumbrando en la civilización occidental es la emergencia de un nuevo humanismo que postule que nuestra civilización no debe caer en los extremos del materialismo, sino, por el contrario aprovechar los beneficios de la revolución científica y tecnológica de nuestra era para el bienestar humano y la construcción de una civilización con niveles crecientes de espiritualidad, de tolerancia a la multiculturalidad e interculturalidad, en sentido más amplio, en el espíritu y quehacer social de las personas, de los pueblos, de las civilizaciones, como apunta Picón.

10. El trinomio calidad-equidad-pertinencia

“En educación, no trabajar sino sobre la calidad en detrimento de la pertinencia y de la equidad es igualmente aberrante”, en palabras de Roegiers¹⁵⁶. Uno de los retos mayores a la educación con calidad refiere a la desigualdad en relación al género. Los estudios muestran que la mujer (niña, adolescente y adulta) sigue siendo sujeto de una educación que no logra reducir significativamente para muchas de ellas, la inequidad que padecen.

155 Ver Kenneth Delgado Santa Gadea, “Calidad de la Educación y Revolución Educativa”, 2013. En Foro Educativo, op. cit., p.99-111.

156 X. Roegiers, op.cit, p.22.; ver EPT/PRELAC, op.cit, p.8, n.13., 25: “...fenómeno de la calidad. Con frecuencia, ésta se vincula con eficiencia y eficacia considerando la educación como un producto y un servicio existente en el mercado que tiene que satisfacer a los usuarios. Obviamente, estas dimensiones son aspectos fundamentales para evaluar la calidad, pero la educación se sustenta en un conjunto de valores y concepciones que determinan en gran medida el juicio de valor que se haga sobre la calidad de la misma”.

Como apunta acertadamente Yamada, se debe mejorar la equidad sin comprometer la calidad¹⁵⁷

11. Medir la calidad, sí, pero no solo lo cognitivo

Éric Guillot señala dos reacciones comprobables frente a la cuestión de calidad educativa. Los que están a favor de los indicadores, “turiferarios de la mensurabilidad (ideología) y su mercantilización”¹⁵⁸. Y, por otro lado, los que están en contra, guarnecidos con los escudos de la pedagogía de los buenos sentimientos, vestidos por la escuela pública, sobrevivientes de la falta de medios y del juicio moral. Ambos enfrentan la cuestión de la durabilidad de los saberes adquiridos y la escalabilidad del saber hacer¹⁵⁹.

12. La educación con calidad en los nuevos escenarios de las ciencias

Las innovaciones educativas se fortalecerían significativamente en nuestros países, acota César Picón, si se contara con una instancia descentralizada y genuinamente autónoma adscrita al sector educación, encargada de fomentar el desarrollo educativo en general, dentro de la cual podrían establecerse una dependencia responsable de la investigación en neurociencias y, adicionalmente, de otras disciplinas científicas que son contribuyentes al desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura. En la Reunión de Expertos convocada por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana para discutir el Marco de Criterios de Innovación y Buenas Prácticas Educativas del Perú, que se realizó en Lima el 11 de septiembre de 2013, los objetivos de la referida dependencia respecto a la neurociencia, sugeridos por el científico peruano Modesto Montoya, fueron los siguientes:

- “Generar conocimiento sobre ciencias cognitivas y procesos educativos que obtengan lo mejor posible de las potencialidades intelectuales de los sujetos educativos, particularmente de las niñas y niños peruanos”.
- “Como producto de la investigación generar buenas prácticas que tomen en cuenta la innovación”.

157 Op.cit., p.69.

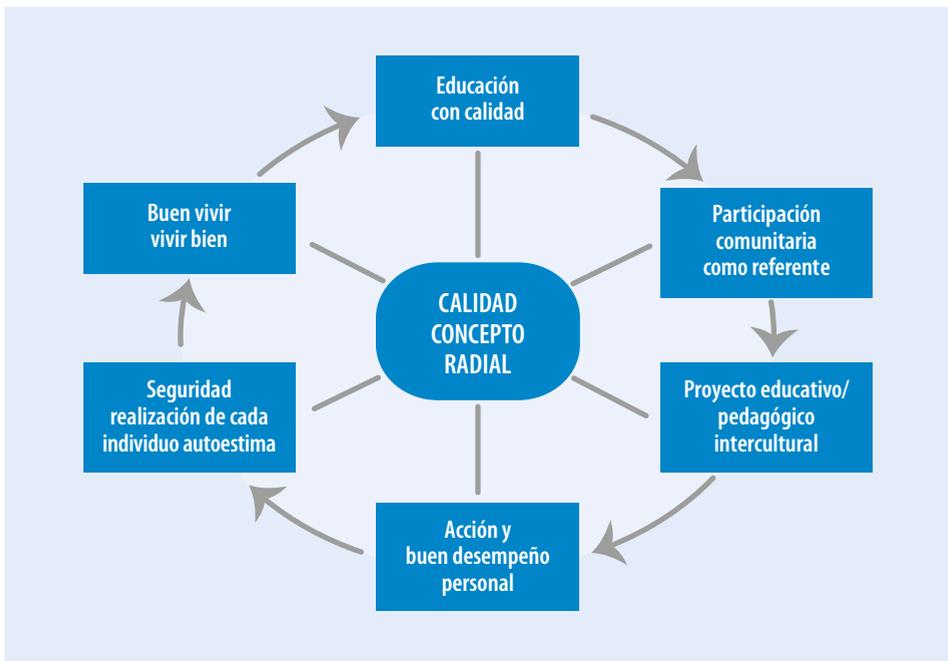
158 Éric Guillot, Conclusions en Olivier Rey, «Introduction à “Regards croisés sur la Qualité en Éducation et Formation. Compte-rendu du Séminaire du 22-23/11/2011», Lyon, 25

159 Ibidem, p.26.

- “Investigar las formas de aprovechar los recursos naturales en los procesos educativos”.
- “Investigar procesos de educación en ciencia basados en la observación, la experimentación, la interpretación y la aplicación”¹⁶⁰.

La innovación debe ser un tema prioritario en la formación inicial y continua del personal docente del espacio educativo-institucional, así y de los técnicos facilitadores de los espacios extraescolares de aprendizaje. Tal capacidad implica la adquisición de informaciones y conocimientos, para lograr capacidades, habilidades y destrezas vinculadas con los contenidos y los recursos tecnológicos que se requieran con visión de futuro, así como el cultivo de las actitudes positivas y valores, y una indispensable capacidad de gestión para el fomento y desarrollo de las innovaciones educativas.

13. Calidad como concepto radial



160 Citado en César Picón, op.cit. passim.

14. ¿Estándares de educación con calidad diversificados?

Cabe reconocer que la Ley N° 28044 Ley General de Educación asigna una importancia necesaria a la Educación Básica Regular (EBR) ya que sigue las pautas internacionales sobre la importancia de esta¹⁶¹. Sin embargo, por la pluralidad que presenta el país y por las distintas modalidades que contempla el sistema, se requiere asegurar estándares que se ajusten a las metas sociales y técnicas que exige una educación de calidad¹⁶².

“Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación. La educación debe tratar de forma diferenciada lo que es desigual en el origen para llegar a resultados de aprendizaje equiparables y no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad”.

EPT/PREALC, *op. cit.*, p. 9, n. 14

En el terreno de lo práctico, es evidente que los Proyectos Educativos Regionales están llamados a asegurar la construcción de un referente que se inscriba como propuesta al país. Este referente debe responder a la diversidad de ámbitos, de requerimientos para alcanzar la calidad (tal como ya está siendo definida) y la mejora continua, sin que ello deba incluir escalas de calidad o complacencia con logros subjetivamente considerados de calidad. Ello puede ser considerado como la unidiversidad o unidualidad de la que nos habla Morin. En relación a los grandes principios que rigen la educación nacional, es evidente que los Proyectos Educativos Regionales, podrán concretar esta exigencia, habida cuenta de los objetivos señalados por el Proyecto Educativo Nacional en sus objetivos.

161 Ver los aportes al respecto de Dina Kalinowsky E, “La educación de jóvenes y adultos: visión y realidad”, en Foro Educativo, 2013, *op.cit.* p.77-88.

162 Ver ETP/PREALC, *op. cit.*, p.8, n.13.

15. La educación con calidad: posibilidad de encarar la ambigüedad de los discursos de inclusión

Los discursos sobre la inclusión son con frecuencia lanzados como el gran objetivo social y político para superar discriminaciones y desigualdades. No por ello dejan de ser ambiguos, ya sea por el contexto en el que se dan. Históricamente, desde la modernidad, se buscó incluir a todos sin discriminación como sujetos que gozaban de los mismos derechos. Pero quedaron incluidos en condición de excluidos, las mujeres, los indígenas y los menores de edad, y vulnerados en el ejercicio de los derechos que formalmente se les decía que gozaban.

Hoy, el llamado más fuerte a la inclusión formal viene del mercado, donde todos y todas son potenciales clientes y consumidores. El mercado abre sus brazos para incluirnos a todos. Formalmente no excluye. Quien se queda fuera, se ha autoexcluido. En materia educativa, sucede algo similar al parecer. El que rinde va adelante. El que no rinde se autoexcluye. Por ende, la inclusión es cuestión del éxito de cada cual. La no-calidad educativa atenta contra las posibilidades de ser incluidos en condición de excluidos, de insignificantes, de población excedente.

16. Pensar una educación con calidad para un proyecto social emancipante

Si bien “con frecuencia las discusiones sobre calidad educativa se quedan entrampadas por falta de claridad como por la comprensión común de qué significa el término calidad”¹⁶³. Consideramos que lo que incide en esta falta de precisión es el proyecto social, cultural o el modelo de bienestar y de vida colectiva que está en juego y al cuál la educación con calidad busca contribuir. El tema no es epistemológico o conceptual, estamos ante una cuestión mayor para el futuro de la humanidad y del planeta, para encarar la barbarie del espíritu, como la llama E. Morin¹⁶⁴. Pero ello no equivale a dejar de actuar hoy por asegurar lo mejor que podamos hacer en la búsqueda de la calidad integral en el quehacer educativo. Este empeño concreto expresa la urgencia de mantener simultáneamente una mirada otra sobre la condición humana desde el mirador extraordinario que es la acción educativa y el contacto cotidiano con personas.

163 SobhiTawil, AdeljalilAkkari, Beatriz Mercado, “Beyond the Conceptual Maze. Approaches to quality in education”, 2011, UNESCO,ERF, Occasional Papers, n.2, October.

164 E.Morin, “La Méthode 6 Éthique”, 2004, Seuil, p.69.

Una agenda abierta

1. Componentes de una estrategia de fomento de la calidad educativa

La calidad educativa es una expresión indispensable para ir gestando una cultura de calidad en un país diverso y complejo como el nuestro. Como todo proceso de transición y transformación cultural, la conformación de una cultura de calidad como experiencia dinámica, diversa y de inter transculturalidad será un aprendizaje que supone plazos largos para configurar un estado que recoja el sentido de dignidad que una cultura de calidad entraña.

Esto implica:

- Conciencia y acción ciudadana por la justicia y equidad en el país desigual que hoy tenemos.
- Impulsar una cultura democrática y ciudadana como le mileu para impulsar la educación con calidad desde la familia, la comunidad, la escuela, etc.
- Combate frontal a toda forma de discriminación negativa y humillante.
- Desarrollar procesos de formación a todo nivel y en todos los espacios para el incentivo de un pensamiento reflexivo y crítico indispensable para gestar una cultura de la calidad en todo como expresión de dignidad personal y colectiva.
- Fomento del espíritu de la innovación desde la familia, la escuela, etc.
- Aprender a investigar, a descubrir.
- Estimular todas las formas de creatividad.
- Alentar la calidad como un bien público.
- Desarrollar el coraje de una conciencia ética para la actuación pública.

2. Valoración crítico-constructiva de lo avanzado en educación con calidad

No es un discurso nuevo el de la calidad. Sin embargo, si concebimos la calidad como un significante que requiere de significados que se correspondan con la complejidad y unidad múltiple del país, se requiere instaurar un sistema de permanente valoración crítica sobre lo que nombramos como calidad, sobre todo en el campo de la educación.

En un contexto en el que crece en el imaginario, la percepción de que lo público, lo estatal es de inferior calidad a lo particular, lo privado, es parte de la tarea demostrar que ello no es inexorablemente así. La eficiencia del servicio educativo, la cultura burocrática estatal, el talante de la empleocracia, el trato de los servidores públicos, la transparencia de la gestión pública y la lucha contra la corrupción en instancias del Estado, son factores necesarios para que los discursos sobre educación pública con calidad sean creíbles.

3. Ampliar la acreditación educativa a todos los niveles del sistema

La acreditación no constituye un juicio que fiscalice la marcha de las instituciones educativas aunque así pudiera ser percibida aun cuando fuese una condición para la vigencia de estas. Ninguna iniciativa educativa del Estado o de la sociedad gozando de la autorización del mismo para funcionar, debería ser eximida de aceptar la exigencia de su acreditación para cada quinquenio de vida activa.

La acreditación tiene como razón de ser como sistema, el garantizar la calidad de lo que las instituciones educativas hacen con autorización del Estado. Tendríamos que emplear, entonces, el criterio de la fecha de vencimiento de ciertos conocimientos y técnicas, lo que exige una permanente renovación. Pero a ello cabe añadirse que en los procesos de cambio social y cultural se van constituyendo subjetividades en distintas generaciones, modos de sentir, de pensar, de valorar, de autoimagen y de aspiraciones o expectativas que tienen impacto en los procesos educativos y en la convivencia social.

4. Repensar la calidad en educación superior habida cuenta la aprobación de una nueva ley

Con la eventual publicación y reglamentación de la nueva ley universitaria, el sistema en su conjunto entra en un proceso de reordenamiento, que tomará un cierto tiempo. Sin embargo, dentro de los márgenes establecidos por la ley y a la espera de su reglamentación, el tema de la calidad de la educación superior y universitaria constituye el objetivo central al cual deberán ajustarse otras exigencias que hagan de la universidad peruana la institución de alta significación para la vida nacional, la democracia, la reconciliación nacional, el desarrollo y la convivencia ciudadana en un país pluricultural y multilingüe como el Perú.

La calidad como excelencia científica encarnada en su vocación social y ética de sus docentes, estudiantes y egresados. Pero “es aquí donde el Estado asume su papel de garante de derechos e interviene para evitar inequidades. Sin mecanismos de regulación –que bajo ningún concepto significa intervencionismo- no hay posibilidad de aproximarnos a la calidad”¹⁶⁵.

5. Elaborar estándares e indicadores para la Educación Especial

El Estado apuesta hoy por atender la calidad de la Educación Especial, y por una transformación cultural y global de la sociedad peruana, sobre todo a este sector de la población, a sus familias, a la escuela y a los servicios públicos. Lo avanzado en legislación y normativa, representa un avance en el país. Por ello, debemos trabajar en las reales condiciones de la educación inclusiva, para que esta transforme la subjetividad social respecto de la población requerida de atención especial.

6. Sistematizar las experiencias de logros destacados en educación con calidad

Esta labor puede contribuir a recuperar la memoria de experiencias que han aportado al tema, ya sea formando personas, como el alto nivel de capacidad específica profesional, el logro de objetivos personales, familiares, sociales, en otras personas, bienestar. Será entonces necesario tomar en cuenta las experiencias hechas en el sector público así como en el privado. Experiencias de educación en los distintos

niveles como modalidades actualmente vigentes en la normativa nacional. De estas sistematizaciones, se podrá reconocer el campo semántico que se ha ido asignando a la calidad educativa, las estrategias desarrolladas para su logro, las dificultades encontradas, las lecciones aprendidas y las sugerencias que pudieran emanar.

7. Evaluar lo que se entiende por calidad educativa en los Proyectos Regionales de Desarrollo y Proyectos Regionales Educativos.

Hablamos de veinticinco Proyectos de Desarrollo Regional y de unos quince Proyectos Educativos Regionales que actualmente están vigentes. La relación entre ambos proyectos resulta interesante ya que permitiría establecer el mapa de relaciones entre la educación y su finalidad con los grandes objetivos de los Proyectos de Desarrollo Regional. Se podría decir que estos últimos expresan las visiones de desarrollo de cada región y el tipo de educación pertinente. Ciertamente, todo ello se inscribe en la dimensión país y no sólo de una región. Dicha relación supone pensar local, regional, nacional e internacionalmente lo que una educación con calidad le demanda.

8. Sistematizar experiencias de Educación Comunitaria desde su perspectiva de calidad educativa

Reconocida por la Ley N° 28044, la Educación Comunitaria enfrenta desafíos importantes. Uno de ellos es lo que respecta a su reconocimiento, validación y certificación. Las múltiples formas del quehacer comunitario, y su articulación con las tradiciones, los saberes y el sentido de utilidad social que estos traen consigo grafican la complejidad y diversidad del escenario que enfrentan tales desafíos. En sectores del país, se reconoce como evaluadores de la calidad de la educación comunitaria, a los poseedores de conocimientos y prácticas, a los sabios, a los ancianos, y existe resistencias a dejar esta labor en mano de criterios venidos de instancias ajenas a la dinámica cultural, a la historia ancestral. No es evidente que en los Proyectos Regionales de Educación y en los Proyectos Regionales de Desarrollo se considere de forma sistemática qué se entiende por calidad de la educación comunitaria.

Conviene anotar que la sistematización de experiencias de educación comunitaria que provienen de organizaciones sociales, tienen un potencial que podría ampliar el concepto de calidad educativa y enriquecer otras consideraciones generalmente

ausentes en la racionalidad habitual de calidad educativa; del mismo modo las que vienen de saberes intergeneracionales que se reproducen en el ámbito comunitario.

9. Profundizar la relación entre educación-capacitación-formación y calidad

Por calidad de la educación estamos entendiendo de manera global las distintas prácticas que apuntan a la socialización de las personas, a su inculturación, a todo lo que en su entorno refiere a su manera de entender la vida, a su cosmovisión, a sus subjetividades que van constituyendo en dichos procesos. No refiere únicamente al mundo de las instituciones educativas formales, incluye lo que los medios de comunicación muestran, lo que se conoce gracias a las TIC.

Cuando se habla de capacitación, se tiende a poner el acento en los conocimientos y técnicas que se requieren para actuar de forma acertada. Mientras que la formación es un resultado, es una manera de ser, es un modo de actuar ajustado a los aspectos técnico-cognitivos, y que refiere igualmente a la calidad humana, al sentido de vida, a los valores que hacen de alguien un ciudadano o persona positiva, la calidad entonces debe también pensarse para cada una de estas dimensiones del proceso de maduración a lo largo de la vida.

10. Analizar desde su impacto en la calidad educativa la empleabilidad, la formación laboral y calidad en el contexto actual

Estamos ante el reto de la relación entre educación y trabajo. La normativa nacional en materia educativa ha marcado para el nivel básico una serie de pistas. Respecto a la Educación Técnico Productiva, como se contempla en la Ley N° 28044, la formación laboral y las instituciones públicas que la aseguran, viven un profundo proceso de transformación, el mismo que no es ajeno a la revolución tecnológica a nivel mundial y a las políticas laborales.

En estos contextos de debilidad del Estado social, de la desaparición de la sociedad del empleo pleno y la explosión del trabajo independiente, solo 1 de cada 4 trabajadores, en el caso peruano, tiene un trabajo formal. En el marco de la llamada flexibilización laboral, los discursos sobre educación como respuesta a la pobreza

y a la inclusión social, son poco creíbles, y contribuyen a relativizar aquello de que “estudiar te hace empleable y te permite la movilidad social anhelada”. Al respecto, resultan pertinentes las reflexiones de Cuenca al relacionar el porcentaje de la PEA con estudios universitarios o el subempleo profesional que ha aumentado en los últimos años, apoyado en los datos de Yamada et ál. que estiman para el 2012 en un 40%¹⁶⁶ dicho subempleo.

“Mientras la tendencia latinoamericana se orienta a desarrollar sistemas que aseguran la calidad bajo la responsabilidad del Estado, en nuestro país asistimos a diputas por intereses particulares y a ociosos debates teóricos. El resto del mundo está preocupado por definir estándares mínimos para las universidades, por diseñar procedimientos confiables de evaluación de la calidad, de reflexionar sobre la relevancia de la formación integral, y acá nos enfrascamos en discutir si se desarrollan competencias laborales básicas para que los alumnos, formados como ciudadanos o no, logren generarse ingresos”.

R. Cuenca¹⁶⁷.

11. La responsabilidad social de la universidad peruana como componente de la calidad en la formación profesional

Ciertamente, este aspecto es central para reconocer el significado de la institución universitaria para el desarrollo del país, la satisfacción de las expectativas depositadas en la universidad por parte de la población. Quizá sea esta responsabilidad social el aspecto más sensible en la evaluación de la universidad peruana en los últimos cuarenta años. Indicadores de ello pueden ser los niveles de innovación logrados en el campo técnico-científico, en el volumen, pertinencia y calidad de las investigaciones, en la competencia de profesionales en el mundo de la política, etc.

166 S Ricardo Cuenca, “Universidad de Calidad, Ya”, 2014, Boletín n.7, Fac. de Educación, UPCH

167 Ibidem,

La explosión demográfica de la universidad peruana no se condice con la producción investigativa transformadora. Basta señalar la inexistencia de requerimientos nacionales para estudios e investigaciones necesarios para superar deficiencias en el campo de la salud, la educación, la producción agrícola, etc. La responsabilidad y finalidad de la universidad es dar su valiosa contribución a los problemas nacionales. Muchas de las tesis de grado y de posgrado, se hacen de espaldas a las necesidades reales que deberían ser sostenidas por investigaciones rigurosas y pertinentes. La preocupación por obtener el grado predomina sobre la utilidad social que dichas tesis estarían llamadas a tener.

12. Sistematizar experiencias de educación con calidad en EIB

Para nuestro país la educación intercultural bilingüe debería asumir la carta de ciudadanía real en el espectro educativo nacional. Lo que está en juego es una forma de entender la condición humana y no solo una preocupación por salvar la lengua y las costumbres ancestrales. Se busca reconocer y ahondar en la filosofía que sostiene dichos modos de vida y su aporte. Aquí, los criterios de calidad educativa encaran lo inmediato y la visión estratégica que el país debe dar habida cuenta la diversidad cultural.

Síntesis

El informe consta de una introducción, seis apartados, una reflexión y agenda abierta a modo de epílogo y dos anexos finales.

La introducción es de carácter reflexivo en torno a ocho ejes conceptuales que permiten comprender la complejidad y el amplio espectro conceptual y práctico que subyace bajo la escueta categoría de calidad.

A propósito de las seis partes del informe, la primera considera los aportes iniciales sobre la categoría calidad, y qué significa calidad en la educación o a qué se refieren los especialistas cuando hablan de calidad educativa. La segunda parte propone que la categoría calidad es un concepto producido en un contexto social específico, por lo tanto, es una construcción histórico cultural, además explora qué es lo que se va entendiendo por calidad educativa en ese constructo.

La tercera parte aborda la categoría calidad entre lo concebido por la racionalidad occidental y la propuesta de las filosofías andina y amazónica que colocan el acento en la relacionalidad, en el fundamental encuentro del hombre con su entorno y proyecto de vida. La cuarta parte es de carácter propositiva y sugiere que habría que asumir calidad como proyecto basado en la exigencia ética y política.

La quinta parte reflexiona el significado de medir y evaluar la calidad proyecto sin determinismos ni ingenuidades. En la sexta parte se analiza lo que sucede con la categoría calidad como aplicación en el sistema educativo y como praxis educativa.

Este informe presenta a modo de epílogo dos apartados: el primero de ellos "Reflexiones para seguir deseando", con dieciséis aspectos necesarios para abordar el tema; y, el segundo, "Una agenda abierta", con doce temas propuestos como discusión sobre la calidad educativa.

Para finalizar, contamos con dos anexos: El primero de ellos se refiere a una "Apreciación global sobre calidad educativa en algunos materiales del IPEBA" y se analizan cuatro documentos publicados. El segundo anexo, "Archivo Bibliográfico" da cuenta de la selección de 49 referencias bibliográficas organizadas en dos carpetas: la primera contiene las fichas comentadas y la segunda con los textos correspondientes a cada ficha. Ambos documentos están organizados por temas relacionados a acreditación, evaluación, información y documentación, indicadores, calidad e igualdad y, políticas públicas.

Anexos

Anexo 1

Apreciación global sobre calidad educativa en algunos materiales del Ipeba

Ciertamente, no se pretende hacer un análisis detenido de los abundantes y variados materiales que el IPEBA ha producido desde su constitución y que dicen bien de su capacidad de cubrir un amplio espectro en materia educativa, tanto formal como aquellas que, siendo consideradas por la Ley N° 28044, abren un interesante abanico de terrenos en los que la significación de asegurar una educación y capacitación con calidad es abordada de forma sistemática o referencial¹⁶⁸.

Se han analizado cuatro documentos técnicos y uno de la serie Estudios y Experiencias, en particular aquellos que directamente refieren al mundo de la ruralidad pues se considera que el reto mayor es para las poblaciones en las que el nivel de desarrollo educativo mantiene inocultables carencias que obligan a desfocalizar la mirada que privilegia lo urbano, lo moderno, lo productivista y lo funcional a la sociedad mercado; y demandan garantizar una educación a lo largo de la vida para los sectores rurales, las comunidades indígenas y las poblaciones periurbanas.

Ninguna percepción respecto a los pocos materiales analizados representa un juicio sobre el conjunto de valiosos materiales hasta la fecha producidos por IPEBA/ SINEACE. Se trata más bien de levantar preguntas e intentar reconocer la compleja e importante tarea de encontrar formas de asegurar calidad en la acción de educación, capacitación y formación en un fecundo encuentro con las modalidades de aprendizaje en poblaciones que se nutren no solo de la experiencia validada por la vida en el tiempo, sino por saberes que no siempre hemos mirado como consistentes y válidos para los requerimientos sociales de la comunidad y el buen vivir colectivo.

168 Ver Kenneth Delgado Santa Gadea, op.cit., p. 100-103 y su apreciación sobre SINEACE.

DOCUMENTO	Acción fundamental	Objetivo	Indicadores de calidad educativa	Observaciones
Saber hacer en los Andes del Perú	Certificación de competencias profesionales de extensionistas rurales en ganadería de bovinos	Valorar y recuperar los saberes ancestrales	Materialización de la Ley de Educación. Revalorar la Educación Comunitaria y su importancia en las comunidades rurales.	Respaldo social a los campesinos que forman a otros campesinos
Manual para elaborar perfiles profesionales	Metodologías de elaboración de perfiles: análisis funcional y la metodología DACUM.	Elaborar perfiles que relacionen la educación, la experiencia y la formación específica. No se parte de la realidad de los trabajadores y comuneros de las zonas rurales.	No se indica al aplicar la metodología, que recoja sus principios, sus ideas como, por ejemplo, el servicio a la comunidad, para elaborar los perfiles.	No contempla la dimensión ética en el sentido que suelen darle las comunidades de pueblos originarios.
Normas de competencia del extensionista rural especialista en ganadería de Bovinos	Reconocimiento de que en educación "formal" no hay centros que preparen a las personas para diversas actividades agropecuarias que se realizan en el campo.	Certificación a los campesinos.	Capacitación técnica al líder campesino.	Limita la calidad al insistir que la definición del perfil de competencias según el documento mencionado anteriormente. En la propuesta de las unidades de competencia: No se recoge el lenguaje, la concepción que tienen los campesinos con relación a la tierra, al medio ambiente, lo que significa para ellos cada animal, etc. Es un lenguaje urbano y técnico.
Normas de competencia del encofrador con en madera edificaciones	Dirigida a los obreros y operarios.	Unidades de competencia.	Desarrollo técnico, organización y planificación del trabajo, y todo lo referente a lo administrativo.	En las actitudes deseables no se contempla la importancia del trabajo en equipo, la valoración y el respeto del trabajo de cada uno.

De este rápido repaso se concluye que debería ser un punto de la agenda: sistematizar de los materiales producidos y leerlos desde la preocupación central que ocupa esta consultoría, qué se va entendiendo por calidad educativa y cómo esta se refleja en los perfiles profesionales que se intenta colocar como un requerimiento para el reconocimiento, la validación y la certificación institucional como de cada miembro de la misma.

Breves percepciones:

- En los textos analizados se percibe el uso de categorías en forma no concertada, lo que puede llevar a una lectura un tanto errática, como por ejemplo, hablar de líderes campesinos y referirse a ellos como profesionales y otras veces como técnicos; en otras oportunidades lo de profesional y técnico refiere a personas que no son obligatoriamente de la comunidad o que vienen de fuera de esta.
- En general, predomina como telón de fondo un lenguaje más adecuado al mundo urbano, incluso en materiales para el ámbito rural.
- Quizá es necesario precisar que los manuales y textos analizados están escritos de forma marcadamente técnica y que como tales no estarían destinados a la población a la que se le exigiría ajustarse a dichos requerimientos para ser validados y certificados eventualmente sus conocimientos y capacidades adquiridas.
- No se entiende a qué proyecto de sociedad se refieren los planteamientos que desde la educación y desarrollo de capacidades se apunta. Ello deja un sabor un tanto tecnocrático de los enfoques y los modelos propuestos.
- De ser acertado lo afirmado podría percibirse cierta tendencia eficientista, sin mayor desafío a pensar críticamente en función de qué proyecto de vida se busca hacer de la capacitación y formación una herramienta necesaria.
- En general, hay una ausencia de lo que solemos llamar la dimensión de la moral del productor o la ética del trabajo, y que en el mundo de las comunidades se expresa en el sentido de servicio o de utilidad social que el trabajo tiene; la finalidad que las actividades de producción conservan y que no están motivadas por el lucro que constituye un punto de quiebre con la cultura dominante que hace de aquel su razón casi hegemónica.

Anexo 2

Archivo Bibliográfico

Introducción

La necesidad de aportar elementos en el tema educativo que ayuden a proporcionar nuevas ideas sobre la importancia de la evaluación de la calidad educativa como componente de la acreditación en el sistema. En este documento se comentan algunos textos, entrevistas, ponencias o trabajos de entidades gubernamentales, entre otros, recogidos por el medio digital.

Se ha seleccionado documentos de mayor relevancia producidos en Francia, por la dedicación que le brinda al progreso y evaluación de su sistema educativo nacional como una tarea permanente de análisis y de discusión, lo que lo convierte en un referente. Existen evaluaciones internacionales, nacionales o regionales, así como trabajos comparativos sobre el éxito de la implementación de políticas educativas o de los fracasos de los mismos. Algunos documentos presentan la estructura, desarrollo, posición a nivel internacional, etc., de otros países como Canadá, Alemania, EE. UU., etc.

Este trabajo se compone de dos carpetas: la primera contiene las fichas comentadas y la segunda los textos correspondientes a cada ficha. Ambos documentos están organizados por temas relacionados a: acreditación, evaluación, información y documentación, indicadores, calidad e igualdad, políticas públicas.

Acreditación

1. MICHAVILA, Francisco / ZAMORANO, Silvia
“La acreditación en el espacio europeo de educación superior”
Artículo, 14p. (246 a 259). Idioma: español; palabra clave: acreditación.

Análisis sobre la importancia del diseño de las políticas de movilidad académica y laboral como garantía de calidad que representa la acreditación misma que lidera el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las políticas nacionales de acreditación son diversas, unas priorizan las instituciones y otras los programas, actualmente hay un gran debate sobre la “europeización” de la acreditación en la mejora de la calidad y del combate a la burocracia innecesaria.
2. NEMBRINI, Jean-Louis (Recteur de l’académie de Bordeaux, Chancelier des Universités d’Aquitaine) / GIRARD, Philippe (directeur de l’IUFM d’Aquitaine. Université Montesquieu Bordeaux IV) / BORGER, Gabriel (directeur de la pédagogie. Rectorat de l’Académie de Bordeaux)
“Dossier d’accréditation de l’école supérieur du professorat et de l’éducation. ESPE” Bordeaux, le 25 Mai 2013, 40p.; Langue: Français; MotClé: Accréditation.

Dossier de acreditación para la implementación de una Escuela Superior de Maestros con el objetivo de brindar una formación de alta calidad a profesores y al personal de la educación. Propone experimentar, en algunas escuelas, un programa a gran escala de “Formación de Formadores” en calidad de la educación.
3. BELLO, Manuel - IPEBA (Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica)
“Serie Estudios y Experiencias”
Lima, mayo 2011, 132p.; idioma: español; palabra clave: acreditación.
Este estudio impulsa el debate y reflexión sobre el mejoramiento de la calidad educativa. Es necesario brindar igualdad de oportunidades para la formación integral. Análisis sobre aspectos conceptuales de equidad, sus dimensiones y el impacto de modelos extranjeros en el Perú.

4. GOOGLE (direcciones electrónicas de documentos sobre acreditación)
“Accréditation de la qualité du système éducatif en France”
En: Google.mht; Mot Clé : Accréditation.

Conjunto de cuadros, organigramas, presentaciones en Power Point, etc. sobre el esquema jerárquico del sistema educativo francés, la acreditación, la organización del sistema y resoluciones ministeriales entre otros documentos.

5. Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA)
“National Accreditation Council”

Buscar en: ECAPedia.mht; idioma: inglés; palabra clave: acreditación. Agencia que supervisa la ejecución de las políticas de calidad educativa y los procesos de acreditación de los programas académicos. Este documento describe la estructura del sistema que asegura la calidad de la educación; está compuesta de 3 elementos: información, asesoría o evaluación y promoción. La asesoría tiene 2 niveles: registro de calificación y la acreditación de alta calidad.

Evaluación

6. AEFÉ – Système Éducatif Français à L’Étranger
“L’homologation des établissements: une garantie de qualité”
Articles en français, plusieurs auteurs; Mot Clé: Homologation.

La homologación de los centros de educativos es una garantía de calidad. La red educativa francesa tiene presencia en 130 países; en los últimos 20 años ha aumentado el número de docentes en 50%. Publicación informativa de carácter general.

7. ROYER, Monique
“Echec scolaire: Pour l’OCDE la France doit mieux faire”
Article dans la revue “Le Café Pédagogique”; idioma: francés; Palabra clave: equidad.

El medio socio-económico del alumno es determinante en el proceso de aprendizaje escolar. Las políticas sociales deben articularse, mediante servicios de alojamiento y salud, con las políticas educativas, a fin de reducir las desigualdades en el acceso al aprendizaje en todos los niveles escolares.

8. REVUE: Le Huffington Post (En association avec Le Groupe LE MONDE)
“Éducation: au classement PISA, la France perd deux places”
Article publié le 15 Avril 2014; Idioma: francés; palabra clave: evaluaciones estandarizadas.

La relación entre el medio socio-económico y el buen desempeño en el aprendizaje es cada vez más marcada. Las personas que provienen de un medio social desfavorecido tienen menos oportunidades de tener éxito en los estudios. Francia descendió dos puestos en la clasificación PISA (puesto 25 de los países pertenecientes a la OCDE).

9. PAMART, Marie-France
“Évaluation des systèmes éducatifs”
Article publié par CIEP – France, Février 2003; Idioma: francés; palabra clave: bibliografía.

Presenta información de obras recientes que se centran en la investigación de la evaluación de los sistemas y políticas de educación, gran parte de estos han sido producidos por instancias internacionales como la Unesco y la OCDE. Se clasifican en tres grupos: 1) evaluación: acercamiento teórico y obras de base; 2) la evaluación en el plan internacional; 3) reportes de organismos internacionales (OCDE, Unesco, IIPÉ, IEA, Eurydice) y estudios comparativos.

10. PAIR, Claude (Ancien recteur d’académie)
“Forces et faiblesses de l’évaluation du système éducatif en France”
Rapport établie à la demande de Haute Conseil de L’Évaluation de l’École; Octobre 2001, 61 p.; idioma: francés; palabra clave: evaluación

Trabajo que analiza el estado del sistema de evaluación de la educación en Francia organizado en 4 capítulos: 1) describe el contexto actual en el que se encuentra la escuela, respondiendo a tres interrogantes importantes como por qué evaluar,

en qué aspectos y cuáles son las preguntas a aclarar sobre la evaluación; 2) examina en cada tema las preguntas planteadas; 3) ubica la situación francesa en el contexto internacional, principalmente en el europeo; 4) ubica las fortalezas y debilidades transversalmente en los espacios de evaluación.

11. HUGON, Philippe (Professeur émérite Paris Ouest UNIVERSITÉ NANTERRE La Défense)
“La mesure du développement est-elle l’expression de rapports de pouvoir? Application au champ de l’éducation”

Colloque GEMDEV, le 16 Août 2011; idioma: francés; palabra clave: desarrollo de la educación, capital humano, crecimiento, eficiencia.

Debate sobre cómo medir el desarrollo, su evolución, su llegada y sus límites frente a los alcances del poder. Este debate mostrará los lazos existentes entre educación y desarrollo.

12. SÁNCHEZ GONZÁLEZ, Carmen Lilia / Moreno Méndez, Willebaldo
“La evaluación de la calidad educativa en instituciones de educación superior desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria”
Publicado por la Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia (FLEAD), Revista COGNICIÓN, n. 24; martes 15 de Abril 2014; idioma: español; palabra clave: evaluación.

La calidad de la educación es una aspiración constante de todos los sistemas educativos, compartida por el conjunto de la sociedad y uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de la región Latinoamericana y el Caribe. Se trata de un concepto con una gran variedad de significados, con frecuencia no coincidentes entre los distintos actores, porque implica un juicio de valor respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad. Las cualidades que se le exigen a la educación están condicionadas por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le asignan a la educación en un momento dado y en una sociedad concreta, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. La mayoría de los modelos de evaluación de las instituciones de educación superior muestran fines utilitarios, evalúan la calidad a partir de sus resultados y cómo estos se

relacionan con el cumplimiento de metas y objetivos, pero solo al interior de las mismas.

13. GERARD, F-M

“L'évaluation de la qualité des systèmes de formation”

Article publié au site “Mesure et évaluation en éducation”, vol. 24, n. 2-3, 53-77; idioma: francés; palabra clave: calidad.

Estos trabajos han sido promovidos, en su mayoría, por economistas de la educación y/o de la formación en donde la principal preocupación ha sido de optimizar al máximo el rendimiento de los sistemas. Esta perspectiva conduce a abordar la problemática bajo una dimensión económica a través de dos tipos de indicadores: aquellos ligados a la productividad de los sistemas; es decir, la eficiencia en términos de la producción obtenida; por otro lado, los indicadores ligados a las inversiones, especialmente sobre los costos de la formación, traduciéndose en el estudio de los logros del sistema.

14. TPE SYSTÈME SCOLAIRE Partie 2: Comparaison EUA / France

“Le système scolaire américain”

Idiomas: francés e inglés; palabra clave: educación comparada.

Este trabajo presenta una comparación entre el sistema escolar de EEUU y el francés con el propósito de identificar cuál de los dos sistemas es más eficiente a partir de un análisis entre sus similitudes y sus diferencias. El modelo americano se basa en el método anglosajón mientras que el modelo francés es la oposición de este. El modelo escolar norteamericano está descentralizado; es decir, que cada Estado dirige su sistema educativo tomando decisiones importantes a nivel de programas, manuales y presupuestos. Esto tiene como resultado que la educación sea preocupación de cada Estado federado y no del gobierno americano. En oposición a esta estrategia, el sistema escolar francés es muy centralizado y la educación está dirigida en gran parte por el gobierno francés, que es el que decide sobre los manuales a utilizar, los programas y el presupuesto anual para cada departamento.

15. CHARBONNIER, E. (OCDE)

“PISA: La France a un système éducatif moyen parce-que très inégalitaire”

Article revue "Provence Éducation. L'information au service de la communauté éducative"; publié le 4 Décembre 2013; idioma: francés; palabra clave: desigualdad.

Análisis sobre las crecientes diferencias entre los estudiantes con buenos resultados de aprendizaje (niveles 5 y 6) y los estudiantes con debilidades para alcanzar los resultados esperados (niveles 1 y 2). Revela que el determinismo social en Francia es muy fuerte, pues es un país que trabaja por su élite, que los niños provenientes de la inmigración parten con una desventaja raramente superada, mientras que en Alemania se ha logrado reducir esas diferencias. Se proponen como posibles soluciones: la formación de profesores, que la reforma de los ritmos puede contribuir a una mejora, examinar las tasas de repetición, la degradación del clima de la disciplina, probar que la inversión es causa de éxito, etc.

16. HAMIDOU NACUZON SALL (Université de DAKAR – École Normale Supérieure, DAKAR) /DE KETELE, Jean-Marie (Université Catholique de Louvain – École Normale Supérieure, DAKAR)

"L'Évaluation du rendement des systèmes éducatifs: Apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité"

Revue: "Mesure et évaluation en éducation", vol. 19, n. 3, 24 p. (119-142); idioma: francés e inglés; palabra clave: evaluación.

Los expertos internacionales articulan la problemática de la evaluación del sistema educativo a los conceptos claves de eficacia y de eficiencia. Esta tendencia que concuerda con el pensamiento neo-liberal, se acompaña de una importante evolución de la idea de integrar la dimensión social de desarrollo en los temas económicos. Respecto a la educación, la eficacia y la eficiencia no toman en cuenta las características personales de los individuos o de los grupos. Es importante integrar indicadores de equidad que permitan un mejor monitoreo del sistema educativo.

17. BEVAN, Timothy

“Développement d’un ensemble d’indicateurs pour l’éducation inclusive en Europe”

Brussels-Belgique: Publié par l’Agence européenne pour le développement de l’éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2009, 50 p.; idioma: francés; palabra clave: indicadores.

Reporte de resultados de investigación en el tema de inclusión realizada en 23 países con el fin de crear nuevos indicadores que ayuden a medir el desarrollo de la educación inclusiva. Centrado en tres elementos base: legislación y equilibrio/coherencia entre educación inclusiva y otras políticas educativas; participación de profesores, alumnos y padres de familia; financiamiento: desarrollar iniciativas para la atribución de recursos y apoyo a las escuelas en función a la evaluación de sus necesidades.

18. COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BÉLGIQUE

“Les indicateurs de l’enseignement”

Belgique: Article publié dans revue Les indicateurs de l’enseignement, 2010, 76 p.; idioma: francés; palabra clave: indicadores.

Los nuevos indicadores sobre la educación aportan interesantes reflexiones sobre las condiciones del financiamiento de las escuelas y sus consecuencias en el retraso a nivel escolar. Los resultados arrojados por los indicadores demuestran que es necesario un reajuste en la organización del sistema educativo readecuando el “cursusscolaire” con el fin de combatir el determinismo académico y de evitar el aumento de desigualdades debido a la creciente tasa de repetición y a la discriminación fundada en la pertenencia de determinada clase socioeconómica o cultural.

19. EUROPA. SYNTHÈSES DE LA LÉGISLATION DE L’UE

“Indicateurs sur la qualité de l’éducation scolaire”

Idioma: 15 idiomas; palabra clave: indicadores.

Reporte europeo sobre la calidad de la educación escolar (16 indicadores de calidad educativa). El cual tiene como objetivo cruzar los indicadores destinados a facilitar la evaluación del sistema a nivel nacional. Los indicadores pueden ser utilizados para identificarlas interrogantes que deben ser estudiadas con mayor atención, lo que permitirá a los países de la UE a mejorar sus sistemas educativos a partir de la comparación de resultados. Cuatro materias estudiadas: 1) niveles alcanzados en matemáticas, lectura, ciencias, lenguas extranjeras; 2) éxitos y transición: tasa de abandono, calidad de la enseñanza superior y las tasas de escolarización en la enseñanza superior; 3) seguimiento de la educación superior: participación de los actores del sistema a través de evaluaciones y seguimiento a la educación escolar así como a la participación de los padres de familia; 4) recursos y estructuras: indicadores sobre gastos en materia de educación por cada estudiante, sobre la educación y formación de los profesores, sobre las tasas de asistencia a un centro preescolar, así como el número de estudiantes por computadora.

20. LA FONDATION EUROPPÉENNE POUR LA FORMATION

“Indicateurs et politique éducatives: Une Guide Pratique”

Torino-Italia: Avril 2003, 66 p.; idioma: francés; palabra clave: indicadores.

Guía para la construcción de indicadores en calidad educativa. Definición de cuáles son los elementos necesarios para la construcción de óptimos indicadores, definiciones y generalidades de los mismos, cómo pasar de objetivos a indicadores, cómo clasificarlos, etapas para trabajar con indicadores, indicadores y políticas educativas, etc.

21. HENRY, G. et CRAHAY, M. (Professeurs UNIVERSITÉ DE LIÉGE) DUPONT, P. (Professeur UNIVERSITÉ DE MONS-HAINAUT)

“Les indicateurs internationaux de l’enseignement”

Forum: OCDE, 6 p.; idioma: francés; palabra clave: indicadores.

Estudio sobre la necesidad de definir indicadores de la eficacia de la educación. Basado en temas relativos a cómo se define un buen indicador en educación, por qué es necesario trabajar con un sistema de indicadores y no con indicadores unitarios o independientes y la importancia de los indicadores internacionales de eficacia educativa. CERI/OCDE.

22. CAMPUS FRANCE

“Les indicateurs d’internationalisation”

Publié par revue “Les Notes”, n. 38, Juin, 2012, 8 p.; idioma: francés; palabra clave: indicadores.

Presentación de siete artículos especializados en el tema de indicadores en educación. Los indicadores en la enseñanza superior francesa, la evaluación de la dimensión internacional en las escuelas francesas de educación superior, indicadores y políticas en el contexto del tercer reporte “Internacionalización de la educación superior: tendencias globales y perspectivas regionales”, iniciativas europeas, estudio de caso de un establecimiento francés de Educación Superior, la utilización de los indicadores en el desarrollo de la estrategia internacional y la presentación de la herramienta MINT (Mapping Internationalization).

23. PICHAU, Laurance

“L’évolution du système éducatif: Quels indicateurs de performances?”

France: Actes du Forum de la Régulation 2011, 11 p.; idioma: francés; palabra clave: indicadores.

Los indicadores de calidad permiten caracterizar la evolución de los sistemas educativos y contribuyen a la evaluación del nivel de la formación, a la lucha contra las desigualdades sociales y optimiza la relación entre el costo y la calidad del servicio. Análisis sobre las prácticas de la evaluación y la interpretación del funcionamiento de los sistemas educativos. Comparación entre Inglaterra y Francia sobre la evaluación y los criterios de éxito en los establecimientos escolares y universitarios.

24. VELÁSQUEZ DE ZAPATA, Carmen

“Criterios e indicadores para evaluar la calidad de la educación en instituciones de educación superior”

21p; idioma: español; palabra clave: indicadores.

Resultado de la revisión y análisis de la documentación existente, planteamientos teóricos, orientaciones y estrategias de evaluación de la calidad de la evaluación en instituciones de educación superior a nivel internacional.

25. AGEFA PME 2013

“Allemagne: ma voie Pro-Europe: Formation professionnelle”

En: agefapme 2013; idiomas: varios; palabra clave: calidad

Esquema del sistema educativo alemán. El “sistema dual” de formación profesional es una referencia en Europa, se desarrolla en la empresa y en la escuela profesional, lo cual garantiza la competitividad de la economía nacional.

26. UNESCO. Département Reconnaissance des Diplômes

“Información sobre los centros a nivel mundial”

En: Enic-naric.net; idioma: español, francés e inglés; palabra clave: políticas públicas.

The National Information Center(s) propone una guía informática sobre las instituciones que conforman el sistema, la calidad de la educación superior, las políticas y los procedimientos, entre otros temas afines.

27. FRANCE DIGITALE

“Inscrire l’Entrepreneuriat dans le Système Éducatif Français”

En France digitale; idioma: francés; palabra clave: competitividad.

Propuesta de creación de cursos empresariales en las escuelas. Se propone incentivar la divulgación de medios necesarios para capacitar a los estudiantes escolares en la formación de pequeños negocios. Este documento hace un llamado a los interesados para que contribuyan en la definición de la Misión y los Medios Pedagógicos.

28. TPE SYSTÈME SCOLAIRE

“La Bibliographie”

Toulouse, 9 Octobre 2012; <http://www.ecole-internationale.ac-aix-marseille.fr/spip.php?article>; idioma: francés.

Documento bibliográfico de consulta compuesto por numerosas direcciones digitales de sitios relacionados con el tema de educación.

29. THELO, Claude
“L'évaluation du système éducatif français”
Revue Scientifiques Françaises de Pédagogie. Année 1994 – Volume 107, n. 107, pp. 5 – 28; idioma: francés; palabra clave: calidad.

La evaluación es el centro del sistema educativo de los países desarrollados. Se analizan diversos niveles como: nivel global (costos, funcionamiento y resultados de la escuela); niveles intermedios (desigualdades regionales); nivel de los locales escolares (valor agregado de una escuela y cómo evaluarlo); en las aulas (para proporcionar a los maestros los útiles necesarios a fin de individualizar sus prácticas pedagógicas).

30. VARGAS, Jessica
“Références bibliographiques”
Québec: Thèse de Doctorat, 7 p.; idioma: español y francés; palabra clave: educación.
Bibliografía relacionada a temas de educación. BARNABE, C. “Introduction à la qualité totale en éducation”. BLAIS, J.; LAURIER, M; PELLETIER, G. “Regards sur la problématique de la production des Indicateurs en éducation”; etc.

31. ALTINOK, Nadir; DIEBOLT, Claude; DEMEULEMEESTER, Jean-Luc.
“Une nouvelle base de données pour comparer la qualité des systèmes éducatifs”
En: Slate.fr; Article publié par LE MONDE, le 7 Mai 2013; idioma: francés; palabra clave: calidad.

Análisis sobre la solidez de la relación entre la calidad de la educación y la performance económica de un país. Basados en datos relativos a la calidad de los sistemas educativos recogida en más de 100 países, han creado un índice que mide las capacidades escolares por grupos: zonas rurales y urbanas, niña o niño, a escala regional o nacional, etc.

32. PORTAIL FRANCO-ALLEMAND
“Zoom sur le système d'enseignement supérieur allemand”
Article publié en: Portail franco-allemand; Juin 2011; idioma: francés; palabra clave: política pública.

Información sobre el sistema educativo alemán. El 90% de los estudiantes lo hace en escuelas públicas, el 13% de universitarios son extranjeros. Se presenta un resumen sobre la organización y duración de los estudios, estudios de base y estudios principales, exámenes y diplomas, doctorados, etc.

Políticas públicas

33. AUJAME, Pascale

“Textes officiels et transformation du système éducatif depuis 1880”

Paris: Article publié par UPEC - IUFM CRETEIL, le 2 Septembre 2010, 20 p.; idioma: francés; palabra clave: transformación.

Compilación de documentación histórica sobre el tema de la transformación y evolución del sistema educativo francés a partir del año 1880. Cómo las políticas escolares y sus prácticas están dirigidas a preparar a los jóvenes a fin de estar aptos para enfrentar los procesos bélicos en Europa a partir de una disciplina educativa de defensa nacional. Análisis del proceso evolutivo que culmina con el sistema educativo actual.

34. CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUE

“Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative”

Paris: Revue publié par le Centre d'Analyse Stratégique, Janvier 2013, n. 313, 12 p.; idioma: francés; palabra clave: análisis estratégico.

Seis propuestas para mejorar la calidad educativa: 1) generalizar la formación del personal educativo escolar en la gestión de conflictos; 2) implementar programas de prevención contra el acoso y ciber-acoso apoyándose en las experiencias finlandesa y alemana; 3) desarrollar prácticas evaluativas de motivación; 4) sistematizar la realización de trabajos colectivos a lo largo de los estudios escolares para reforzar la cooperación entre los alumnos; 5) valorizar los proyectos de organización; 6) fomentar las buenas prácticas en materia de adecuación de espacios escolares que promuevan la realización de lugares más acogedores.

35.- DURU-BELLAT, Marie

“Les causes sociales des inégalités à l’école”

Observatoire des Inégalités Territoriales (Inégalités et Discriminations); Bourgogne: Article publié le 11 Mai 2014; idioma: francés; palabra clave: desigualdad.

Artículo que analiza las causas que generan desigualdad en la escuela y cómo reducirlas. La reforma educativa no es suficiente si el contexto social continúa creando desigualdad. Se constata que la principal causa de la desigualdad se funda en los orígenes sociales de la persona, a las probabilidades de oportunidades de acceso a los diferentes niveles de educación y particularmente a los niveles de educación profesional. Las desigualdades sociales son visibles a partir de la lógica verbal. Otros factores como la actividad profesional de los padres generan desigualdad al ubicarlo en determinada posición social y resume un conjunto de características del medio familiar.

36. KADRI, Aïssa

“La refonte du système éducatif en débat”

Paris: Article publié par dzfac.com (Université: jobs-formation); idioma: francés; palabra clave: modernización.

Varios especialistas analizan la necesidad de reflexionar sobre la creación del nuevo sistema de educación en la región del Maghreb al constatar la ineficiencia del sistema educativo en Argelia a partir de acciones tales como la de proteger a las nuevas generaciones de una escuela calcada de una sociedad mercantil, formar al maestro con una verdadera cultura pedagógica, hacer del acceso a la educación para todos un factor real de igualdad, hacer del árabe una lengua de enseñanza real, desideologizar los contenidos de la enseñanza, etc.

37.- LEPTITE, Pierre / LESNÉ, Jean-François / BARDI, Anne-Marie / PECKER, Arnaud / BASSY, Alain-Marie

“Rapport sur la contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif”

Paris: Rapport publié par la Mission d’audit de modernisation du Ministère de l’Éducation Nationale, Mars 2007, 54 p.; idioma: francés; palabra clave: pedagogía y motivación docente.

Propuesta de modernización del sistema educativo francés a partir de la evaluación de la contribución de las tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito educativo. Se ha constatado que el número de computadoras no indica en lo absoluto cual es el nivel de la calidad educativa. El sistema de enseñanza francés reposa sobre los cursos estructurados por el maestro y no sobre la conducción de proyectos proveniente de iniciativas propias de los estudiantes. La ausencia de objetivos claramente definidos y de una política nacional coherente, impiden evaluar el progreso de la modernización del sistema educativo.

38. Mc KINSEY & COMPANY FRANCE

“Les clés de l’amélioration des systèmes scolaires. Comment passer de ‘bon’ à ‘très bon’?”

Paris: Article publié par Mc Kinsey, Décembre 2010, 8 p.; idioma: francés; palabra clave: mejora educativa.

Estudio que busca identificar los elementos necesarios para mejorar el sistema educativo. Parte de la comparación de una veintena de países que han demostrado mejoras en sus sistemas educativos nacionales a partir de diversas evaluaciones internacionales, nacionales o regionales (PISA, TIMSS, NAEP). Lograr que la calidad educativa progrese depende básicamente del acompañamiento, monitoreo y seguimiento pedagógico de los nuevos profesores por lo más experimentados y de la preparación de los cursos entre ambos.

39.- PETIT, Raphaël

“L’impact du libéralisme sur la politique éducative”

Paris: Texte, 5 p.; idioma: francés; palabra clave: política educativa.

Análisis sobre el impacto negativo del liberalismo en la política educativa. La investigación, la educación y la conservación del patrimonio nacional son objeto de reformas que encuentran su coherencia apoyados en un proceso que destruye el conocimiento en las nuevas generaciones en Francia. Las reformas son el resultado de políticas inspiradas en el liberalismo económico que tiene como objetivo la privatización y el incremento del número de estudiantes y personal dentro del sistema educativo. La privatización del sistema educativo

elimina el servicio público a partir de una asfixiante agonía de carácter financiero, como consecuencia no logra cumplir con las misiones encargadas acumulando déficits, por lo tanto se propone una salida de ayuda de emergencia inyectando capital privado, iniciando así un proceso de privatización de la educación.

Calidad y equidad

40. ALTINOK BETA, Nadia / BOURDON, Jean

“Renforcer la mesure sur la qualité de l’éducation. Analyse comparative des évaluations sur les acquis des élèves au sein des pays en développement”

Revue “À savoir”, Décembre 2012, 184 p.; idioma: francés; palabra clave: calidad.

Reporte compuesto de dos partes: 1) diferenciación de los aportes disponibles que miden el logro del aprendizaje y su competitividad, complementando con un censo sobre el nivel de la participación de los países. Se presentan diversos tipos de evaluaciones tales como nacionales, regionales, internacionales, híbridas y las referidas a población adulta. Algunos países densamente poblados (China, India, Bangladesh y Nigeria) no participan pues rechazan el proceso; 2) comparación de las características técnicas de las evaluaciones, su contenido y sus resultados desde los logros alcanzados por los estudiantes. Este reporte muestra que existen muchas diferencias entre las evaluaciones estudiadas.

41. OCDE

“Équité et qualité dans l’éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés”

Article, 2012, 9 p.; www.oecd.org/edu/equity; idioma: francés; palabra clave: equidad, calidad, fracaso escolar.

La equidad en materia de educación demuestra que las condiciones personales o sociales tales como el género, el origen étnico o el medio familiar no son, en

ningún caso, obstáculos para desarrollar el potencial educativo. Para l'OCDE los sistemas educativos más eficientes son aquellos que combinan la equidad con la calidad, la falta de aplicación de estos factores incrementa las oportunidades de fracaso de los estudiantes. Se comenta sobre las políticas de inversión en la enseñanza inicial, primaria, secundaria y profesional; cómo revertir el fracaso anual (repetir el año); adaptar las exigencias de financiamiento a las necesidades de los estudiantes y las escuelas; ayudar a los estudiantes y las escuelas que se encuentran en situación de vulnerabilidad para mejorar su nivel de aprendizaje; reforzar y acompañar las unidades directivas de las escuelas.

42. CENTRE D'ÉTUDE ET DÉFENSE DE L'ÉCOLE PUBLIQUE (CEPED)

“Réflexions en vue d'un système éducatif plus performant pour tous les enfants”

Bruxelles, Belgique. Brochure, 29 p.; idioma: francés; palabra clave: desempeño.

Pautas para mejorar el sistema educativo a partir de tres perspectivas: 1) reorientar: calidad del personal, detección temprana de debilidades del alumno, evaluación positiva, valorización del enseñante, etc.; 2) unificar: centralizar las escuelas en una red única de servicio público, gratuidad total, enseñanza neutra, verdadera mixtura social, autonomía de las escuelas y los profesores; 3) transformar: promover una enseñanza de nivel universitario para todos los maestros, reforzar la formación pedagógica de los maestros, desarrollar al máximo los potenciales de cada alumno.

43. CARE

“Qualité et équité de l'éducation biculturelle de département de Puno – Perú”

Proyecto CARE Francia, 13 p.; idioma: francés; palabra clave: educación intercultural.

Presentación del proyecto que tiene como objetivo principal mejorar la calidad de la educación en el Perú, principal desafío a resolver para que el país salga del atraso en el que se encuentra y combatir la pobreza, particularmente en el departamento de Puno. Propone repensar la educación desde la perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe.

44. ROBERT, François

“Une approche conceptuelle de la qualité en éducation”

Article, 14 p.; idioma: francés; palabra clave: calidad, eficacia, eficiencia.

Análisis que tiene como objetivo desarrollar un acercamiento conceptual estable y no-ontológico del concepto de la calidad de la educación. Sin embargo, afirma que además de los estudios empíricos, la concepción de la calidad entre la relación fiduciaria del entorno y la confrontación de los actores ayuda a generar progreso. Este trabajo tiene tres objetivos: 1) establecer si es útil investigar, en el dominio de la educación, en hacer del término calidad un concepto, asociar a dicho concepto diversas funciones prácticas y heurísticas, y proponer un contenido; 2) ¿qué esperamos del concepto de calidad en educación?; 3) proponer un concepto de calidad en educación.

45. DE KETELE, Jean-Marie ; GERARD, François-Marie

“La qualité et le pilotage du système éducatif”

Références: De Ketele&Gerard (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif, in M. Behrens (Éd). La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain. Québec: Presse de l’Université de Québec, collection Éducation-Recherche, chap. 1, pp. 19-38.

Documento realizado en base a reportes sobre los diferentes elementos que componen el sistema. Analizan cada elemento desde la perspectiva de la pertinencia y el realismo de los objetivos en función a las necesidades, la coherencia entre los medios invertidos y los objetivos, y la utilidad de estos en función a los medios disponibles, la eficacia del sistema en la espera por alcanzar los objetivos internos y/o externos, la durabilidad de los resultados obtenidos, su eficiencia, la equidad del sistema, etc.

46. CHAMPART, Denis

“L’Enseignement en France: Où est la qualité?”

Le Blog de la liberté scolaire; Décembre 2013; idioma: francés; palabra clave: calidad.

Entrevista con información general. En los resultados de los últimos estudios PISA, han pasado completamente inadvertidos dos de los resultados

estadísticos más significativos, demostrando una falta de conocimiento sobre la cultura nacional: 1) sobre la calidad de la enseñanza; 2) sobre la calidad de la formación del docente.

47. ÉDUQUEBEC-RÉGIONS

“L’éducation au Québec”

Publié par la Direction des affaires internationales et canadiennes ; <http://www.meq.gouv.qc.ca/>; idioma: francés; palabra clave: sistema educativo.

Introducción al sistema educativo en Quebec primario, secundario y superior. Descripción general de la conformación del sistema. Temas: acceso financiero a la educación, formación continua y accesible, orientación y prioridades gubernamentales en educación, entre otros.

48. VINOKUR, Annie

“Mesure de la qualité des services d’enseignement et restructuration des secteurs éducatifs”

Publié dans les Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs, n. 11, 2012, idioma: francés; palabra clave: aseguramiento de la calidad.

La multiplicación de servicios de calidad en el sector de la educación es un fenómeno creciente, si bien es calificado por una institución oficial a nivel nacional, corresponde a los establecimientos educativos, generar y proporcionar a cada estudiante las herramientas para atender las necesidades que exige la sociedad para la inclusión en el medio profesional nacional.

49. PERRENOUD, Philippe

“Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace”

Publié par la Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation. Université de Genève, 2002; idioma: francés.

El autor propone y analiza diez ideas para mejorar de manera lenta pero segura la eficacia en el sistema educativo: 1) políticas de educación más duraderas, sistemáticas y negociadas; 2) escuelas con autonomía capaces de rendir cuentas del uso debido de sus recursos; 3) profesionales competentes,

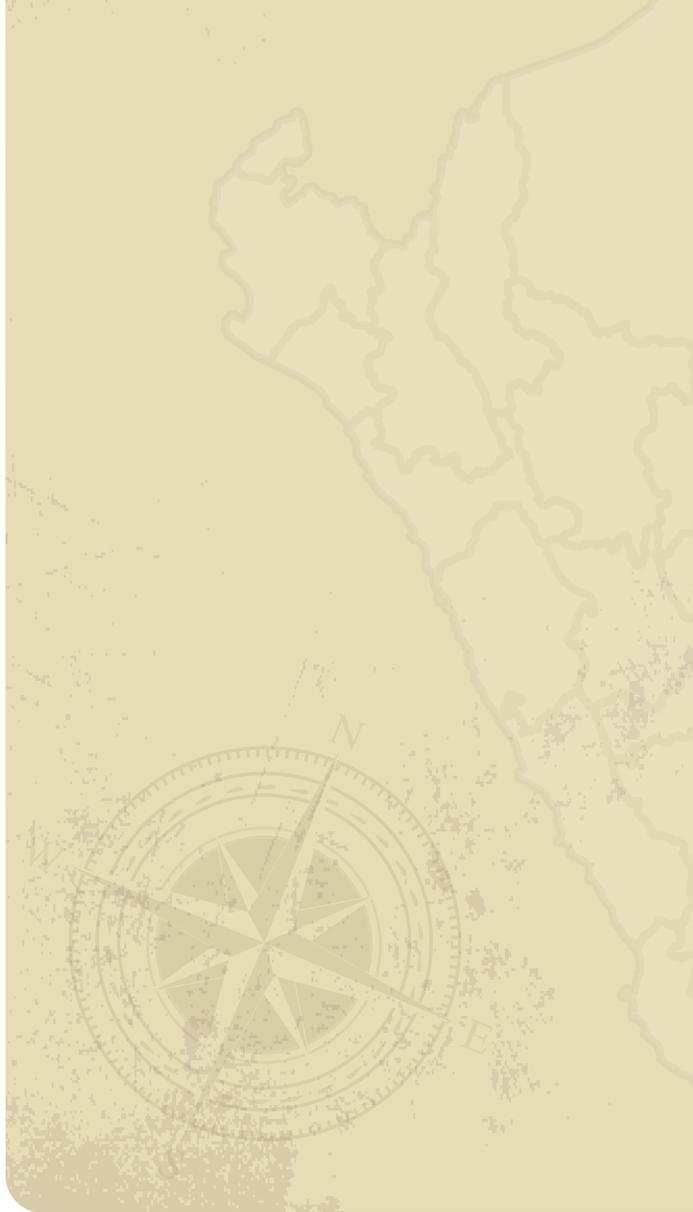
autónomos y reflexivos, comprometidos en una mejora continua y cooperativa de las prácticas y sus dispositivos; 4) líderes profesionales y no burocráticos; 5) currículo flexible dirigida hacia objetivos de formación explícitos y razonables; 6) dispositivos pedagógicos que creen situaciones fecundas de aprendizaje; 7) organización del trabajo escolar puesta a un servicio pedagógico diferenciado; 8) división equitativa y consultada del trabajo educativo entre los padres y la escuela; 9) profesores formados en ciencias sociales y humanas; 10) una cultura de evaluación más inteligente.

Calidad en educación y derroteros

La calidad educativa trasciende su aprehensión conceptual y refleja la angustia de sus buscadores. Máxime en una época como la nuestra que el obtenerla prestigia y otorga seguridades. Nada más deseable en el ámbito de la educación que la calidad. Nada más inseguro, si no se tiene la certeza que se está cerca o se la ha alcanzado.

Por ello, este texto consolida las reflexiones del Comité de Calidad del SINEACE en relación con el concepto y descripción de lo que se entiende por calidad educativa.

Se indaga, también, otros aportes de especialistas nacionales y extranjeros sobre la condición epistémica del concepto calidad y se desarrolla una reflexión de lo que convendría su abordaje en el marco del contexto peruano y de la agenda emergente expresada en prácticas y evidencias institucionales y las políticas educativas vigentes.



SERIE
ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS