

Valoración y evaluación de la calidad de la educación

Modelo basado en los procesos de transformación curricular de la educación Secundaria en países de América Latina, el Caribe y estudios comparativos internacionales

Valuation and evaluation of the quality of education

Model based on the processes of curricular transformation in secondary education in Latin America, the Caribbean and in comparative international studies

Prof. Dr. *David Mora*

Director Ejecutivo

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

dmora@iicab.org.bo

RESUMEN

Durante los últimos tiempos se ha retomado y fortalecido el debate, la discusión y el diálogo nacional e internacional en torno a la calidad de la educación, su valoración y evaluación en todos los ámbitos del sistema educativo. Sin embargo, escasean las propuestas concretas para implementar prácticas de evaluación educativa, que respondan a concepciones sociocríticas, comunitarias, productivas transformadoras de la sociedad y la educación. Este déficit conceptual y práctico debe ser superado lo más pronto posible. Para ello, se requiere de investigaciones empíricas, por una parte, pero también de reflexiones e investigaciones teóricas, tal como lo hemos venido desarrollando desde hace unos años en el Grupo de Investigación y Difusión de la Educación Matemática (GIDEM), en República Bolivariana de Venezuela y el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (IICAB), en el Estado Plurinacional de Bolivia. Estas investigaciones y reflexiones nos han permitido discutir, en primer lugar, aspectos relacionados con la educación secundaria o media en correspondencia con teorías del desarrollo escolar y curricular, en tercer lugar debatir orientaciones vinculadas con la calidad de la educación y, por último, elaborar un modelo de ocho grandes dimensiones, con sus correspondientes categorías, subcategorías e indicadores, para la valoración y evaluación de la calidad de la educación desde una mirada interdisciplinaria, participativa, cualitativa, cuantitativa, sociocrítica, cooperativa, y colaborativa.

Palabras claves: Modelo, evaluación, valoración, calidad de la educación, saberes y conocimientos, sistema de categorías

ABSTRACT

In recent times, the national and international discussion and the dialogue about the quality of education, its valuation and evaluation in all areas of the education system have been taken up again in central spaces. However, there is still a scarcity of concrete proposals to implement practices of education evaluation that respond to the socio-critical, communitarian, productive and transformative conceptions of society. This conceptual and practical deficit has to be overcome. For this purpose, we need experts in empirical research, thinkers and experts in theoretical research, who find a solution to the pressing educational problems. One important expert group that has already existed for several years is the Group for the Research and Dissemination of Mathematical Education (GIDEM for its Spanish name) in the Bolivarian Republic of Venezuela and the International Institute for Integration of the Convenio Andrés Bello (IIICAB) in the Plurinational State of Bolivia. The members of GIDEM have carried out research and reflections that have allowed us to discuss, above all, aspects related to middle and high school in relation to theories about student and curriculum development. Other important topics that were debated include orientations linked to the quality of education. Finally, the group elaborated a model with eight great dimensions and corresponding categories, subcategories and indicators for the valuation and evaluation of the quality of education from interdisciplinary, participative, qualitative, quantitative, socio-critical, cooperative and collaborative perspectives.

Keywords: Model, evaluation, valuation, quality of education, wisdom and knowledge, system of categories.

Recibido: Agosto de 2013 / **Aprobado:** Septiembre de 2013

Introducción

Como pedagogos/as interesados/as en profundizar los procesos de cambio políticos, sociales, económicos, culturales y, muy particularmente, educativos en todos nuestros países, pensamos frecuentemente en que tales transformaciones están directamente asociadas a las concepciones sobre la educación, en términos más filosóficos, la idea de calidad de la educación y, por supuesto, a las orientaciones prácticas de los procesos evaluativos en sus múltiples manifestaciones. Normalmente, los/as docentes, padres y madres de familia, estudiantes, la comunidad y la sociedad en general hablan sobre los resultados de la educación, esencialmente cuando se trata de valorar lo que ha ocurrido durante el día, la semana, el mes, el semestre y el año escolar transcurrido. Estas valoraciones, independientemente de su respectiva rigurosidad, reflejan en cierta forma las realidades concretas de los mismos procesos educativos dentro y fuera de las aulas de clase, pero básicamente sus consecuencias a corto, mediano y largo plazo.

Siempre nos hacemos preguntas, y en la mayoría de los casos valoraciones, sobre cómo han funcionado las actividades escolares durante un determinado período de tiempo, como por ejemplo el día escolar o la totalidad de año en el cual hemos participado interactuando con nuestros/as colegas, compañeros/as y camaradas de curso. Estos balances parciales y finales tienen que hacerse de manera frecuente, permanente, continua y sistemáticamente. Allí nos cuestionamos aspectos tales como: cuáles fueron nuestros objetivos básicos preliminares, qué hemos logrado

parcial y totalmente, cómo hicimos para que funcionen bien las diversas actividades en el futuro inmediato, de qué manera queremos trabajar más adelante, etc.

Los/as estudiantes y docentes juegan un papel fundamental en este proceso de valoración del trabajo educativo en sus diversos ambientes, de acuerdo con sus diferentes manifestaciones. En este sentido, ellos/as, acompañados/as de los/as demás actores del proceso pedagógico-didáctico, desarrollan actividades interactivas, muchas de las cuales están necesariamente centradas en principios de evaluación altamente participativos. Así, por ejemplo, los/as estudiantes y docentes se visitan entre sí, se evalúan mutuamente, discuten y elaboran conclusiones, lo cual genera confianza recíproca y producen importantes mecanismos de retroalimentación, siempre desde una perspectiva crítica-constructiva.

En este tipo de evaluación, particularmente realizada en la educación secundaria, se pone de manifiesto altos niveles de creatividad y potencialidad reflexiva de todos los sujetos que participan en los correspondientes procesos educativos. De esta manera se puede resolver una gran variedad de conflictos, discordias, incomprensiones y desorientaciones, propias de cualquier interacción socioeducativa. Todos los actores directos e indirectos del proceso educativo manifiestan, sin mayores inconvenientes, sus dudas, diferencias, alegrías, dificultades y fortalezas a través de la valoración educativa, basada en criterios y posicionamientos sociocríticos y comunitarios. Esta forma de ver y concebir la evaluación educativa se constituye en la principal orientación de nuestra concepción educativa, de la calidad de la educación y su sistematización.

Todas las actividades relacionadas con la evaluación y valoración de procesos y resultados educativos, en sus múltiples manifestaciones, deben y tiene que hacerse de manera participativa, dialogada, constructiva y propositiva, siempre con la participación de la mayor cantidad de miembros de las respectivas comunidades educativas intra y extraescolares. No se trata de una simple autoevaluación sino más bien de una concepción de la evaluación de las actividades escolares, de las interacciones, de los procesos, de los resultados y de la misma participación.

La evaluación educativa, orientada en estos principios fundamentales significa, hablando esencialmente desde una visión pedagógica y didáctica socio-reflexivas, criticar y autocriticar, valorar y auto-valorarse, actuar mutuamente, reflexionar sistemáticamente, generar cambios inmediatos tanto en las personas participantes como en las actividades y procesos didácticos, intercambiar ideas y experiencias con los/as demás, generar transformaciones recíprocas y construir de manera compartida ideas, conceptos, estrategias, métodos y contenidos.

Para poder producir cambios significativos en el mundo de la educación actual, es necesario e imperativo asumir posiciones críticas, reflexivas, conceptuales y metódicas que nos permitan lograr altos niveles de participación, especialmente en la

educación secundaria, ya que en este ámbito educativo se fortalece lamentablemente las actitudes, comportamientos y acciones centradas u orientadas en tendencias individualistas. Es necesario conversar y dialogar profundamente sobre el papel de la educación, la escuela y, muy particularmente, sobre nuestras propias actividades como participantes activos y directos de las prácticas educativas concretas. De esta forma tendremos un verdadero desarrollo escolar, educativo y curricular duradero, lo cual caracteriza a las escuelas democráticas, comunitarias y transformadoras. Ellas transforman a los sujetos, las realidades concretas y, por supuesto, se transforman permanente y continuamente. Las escuelas democráticas, sobre las cuales hemos reflexionado en varias oportunidades, requieren sin duda este tipo de valoración de la calidad de la educación.

Se hace impostergable la conformación de un concepto, para la reflexión crítica, por un lado, de la escuela secundaria, pero también para el desarrollo de potencialidades de actuación concretas que respondan, sin mayores ataduras e inconvenientes, a los requerimientos de las escuelas democráticas, comunitarias, productivas y cualitativamente apropiadas para la inclusión de todos los sujetos integrantes de nuestras comunidades urbanas y rurales. Este es un reto sumamente importante para la educación secundaria y la construcción de una nueva concepción sobre la evaluación de la calidad de la educación. Es necesario discutir aspectos que tienen que ver con el papel de la educación, la escuela y sus prácticas intra y extraescolares; se hace imprescindible pensar en el significado social, político, económico, cultural, metódico, investigativo, productivo, formativo y sociocomunitario de los respectivos programas, planes, conceptos y contenidos tanto de las disciplinas en sí mismas como de las respectivas orientaciones interdisciplinarias. Este es un trabajo que puede ser realizado, sin mayores inconvenientes, en el campo de la educación media o secundaria y, por supuesto, mediado por procesos profundos de evaluación educativa participativa.

Nuestras comunidades educativas requieren, urgente e inmediatamente, una profunda discusión, basada en la evaluación participativa de la calidad de la educación, para producir respuestas sobre las condiciones en torno a las cuales se desarrolla los procesos educativos, particularmente cuando exigimos y proponemos la conformación de una educación secundaria sociocomunitaria y productiva. Cómo hacemos para constituir una estructura escolar donde se vive, actúa, reflexiona, aprende-enseña, crítica y valora de acuerdo con altos niveles de participación democrática. Este es un tema fundamental de la educación, la pedagogía, la didáctica y, muy particularmente, de la conformación de una concepción de la evaluación de la calidad de la educación en educación secundaria. El presente documento pretende, en consecuencia, proponer, siempre para el debate y la discusión democrática, la elaboración de un modelo de esta naturaleza, convirtiéndose en una tarea exigente, pero altamente significativa para contribuir a los cambios educativos basados en la evaluación participativa de la educación.

El modelo de evaluación y valoración de la calidad de la educación, elaborado de acuerdo con una discusión sobre la educación secundaria y su problemática, desea que los/as participantes directos e indirectos en el proceso práctico educativo (docentes, padres, madres, estudiantes, consejeros/as, administrativos y comunidad en general) desarrollen actividades de evaluación compartidas, cooperativas y colaborativas de sus propias prácticas, lo cual tendrá consecuencias inmediatas en cuanto a la recepción de observaciones sobre el desarrollo de sus propias actuaciones, el éxito actual de cada actividad desarrollada compartidamente y, por supuesto, las sugerencias significativas que permitan profundizar el desarrollo futuro de los respectivos centros educativos. La evaluación de la calidad educativa en los ámbitos de la educación primaria, secundaria, universitaria, alternativa-especial y técnica-tecnológica no es una actividad en si misma con la finalidad de cumplir un mandato o un simple compromiso; por el contrario, se trata más bien de una concepción de la evaluación de la calidad educativa cuyo objetivo consiste en establecer una cierta utilidad que sea beneficiosa para todos/as los/as participantes. No se trata simplemente de descubrir y establecer las dificultades, sino más bien de potencialidades, las fuerzas, los cambios positivos, mirar retrospectiva, crítica y valorativamente los problemas resueltos, insistiendo básicamente en los métodos y procedimientos puesto en práctica para llevar adelante exitosamente tales soluciones. El modelo elaborado en este trabajo puede servir tanto para el desarrollo personal y colectivo de procesos de evaluación y autoevaluación educativa como para la conformación de una nueva filosofía de la evaluación de la calidad de la educación en términos mucho más generales, con lo cual podríamos desarrollar la escuela de tal manera que beneficie a las comunidades en su máxima expresión, que se convierta en el núcleo de la actuación sociopolítica de las comunidades rurales y urbanas.

El modelo que hemos desarrollado en este documento sobre evaluación de la calidad educativa en la educación secundaria (pero que bien puede ser aplicado en los demás ámbitos educativos) requiere, sin duda, amplios niveles de confianza entre todos/as los/as participantes, puesto que se trata del establecimiento de altos niveles de participación, donde sea posible que el colectivo discuta, dialogue, converse y reflexione profundamente sobre el funcionamiento y la calidad de su propio centro educativo, incluyendo obviamente las valoraciones de los respectivos procesos y resultados en sus diversas manifestaciones. En esta misma dirección, debemos lograr escuelas conscientes de sus potencialidades, fortalezas, debilidades y consistencias, lo cual resume una idea de su propia calidad, de su propio funcionamiento. La escuela debe hablar constantemente de su calidad y, por supuesto, actuar en consecuencia. La evaluación y valoración de las propias prácticas significa exactamente generar procesos de comunicación y retroalimentación entre todos/as los/as participantes directos e indirectos pertenecientes a las comunidades extra e intraescolares. Es necesario conformar redes para intercambiara opiniones e informaciones sobre los objetivos, procedimientos y resultados del trabajo común, pero también del trabajo personal de cada participante dentro y fuera del colectivo. De esta manera

estaríamos evaluando y valorando actuaciones particulares, personales, compartidas y colectivas.

La discusión teórica, la reflexión compartida, basada en múltiples debates y discusiones en varios países de América Latina, el Caribe y Europa, así como nuestras propias investigaciones, basados en estudios de meta-análisis, observaciones participantes y no participantes, nuestras observaciones críticas a las teorías constituidas sobre el tema de la calidad de la educación, su evaluación y valoración, nos ha llevado a la conformación del presente modelo, constituido por ocho grandes dimensiones, un conjunto importante de categorías, subcategorías e indicadores de medición cualitativa y cuantitativa de la calidad de la educación. Esperamos que este modelo contribuya considerablemente con el fortalecimiento del debate en torno al tema de la evaluación de la calidad de la educación, pero sobre todo al objetivo fundamental del mejoramiento de nuestras escuelas sociocomunitarias, productivas y democráticas, tal como lo hemos pensado y esbozado en múltiples documentos relacionados con la pedagogía y didácticas críticas que necesitamos para logara la verdadera educación inclusiva y liberadora.

1. Necesidad de cambios y transformaciones de la educación secundaria en América Latina y el Caribe

Nuestros sistemas educativos se encuentran ante grandes exigencias sociales, cada vez más amplias y profundas. Parece ser, según la opinión de muchos/as investigadores/as, políticos, docentes y pueblo en general, que la educación y el conocimiento jugarán un papel decisivo para el futuro de nuestros pueblos y, muy especialmente, sobre la vida de cada una de las personas que habitan los países de América Latina y el Caribe (Castells, 1996, 1998a y 1998b; Kurz, 2002; Hargreaves, 2003; Mora, 2012b). Debemos, en consecuencia, mirar más allá de la situación concreta de cada uno de nuestros países para ver cómo podemos cambiar, reformar, transformar, modificar y desarrollar los respectivos sistemas educativos, tomando en consideración tanto los aciertos como las fallas de aquellas experiencias educativas emprendidas en otras naciones y continentes, particularmente en países donde ha resultado ampliamente exitosa la educación pública gratuita en todos los ámbitos del sistema educativo (Azevedo, 2000; Tenti, 2003; Croso, 2009; Gentili, 2009; Jacinto, 2009).

La pedagogía comparada nos muestra cada vez más que este es un camino adecuado, para conseguir de manera óptima, resultados efectivos en los procesos de transformación educativa, lo cual traerá como consecuencia inequívoca una mejor educación para toda la población de nuestros países (Pedró y Puig, 1999; Keitel y Kilpatrick, 2001; LLECE, 2001; Benavot, 2006; Benavot, Braslavsky y Truong, 2008). Este objetivo se logrará exitosamente, si el Estado, las regiones,

las comunidades, los centros educativos, los centros de formación y actualización docente, el personal directivo, los/as trabajadores/as de la docencia, los padres, las madres y representantes, así como los/as estudiantes, unimos criterios y voluntades en función de este objetivo común fundamental para todas las personas, mujeres y hombres, que conforman cada uno de los países de América Latina y del Caribe.

Es importante señalar, además, que en nuestras sociedades existen otros sectores muy importantes que deberían contribuir con las respectivas transformaciones educativas. Entre ellos podemos mencionar a los/as trabajadores/as, organizados/as en sus respectivas centrales obreras, las grandes, pequeñas y medianas empresas, los demás entes públicos y privados que hacen vida activa dentro de cada país, así como la población en general, la cual no solamente debe continuar contribuyendo, a través de sus aportaciones al Estado, lo que evidentemente repercutirá de manera inmediata en una mejor educación para todos/as, sino fundamentalmente mediante su participación activa en los procesos de desarrollo y gestión educativa en los respectivos centros educativos. Actualmente nos encontramos en un proceso muy significativo e importante de participación, el cual tiene que ver con la concepción de la educación sociocomunitaria y productiva, cuyo desarrollo no será posible, sin la actuación únicamente y decidida de los múltiples actores sociocomunitarios donde tiene lugar el proceso de aprendizaje y enseñanza productivo, social y cognitivamente significativo (Mora, 2012c; Paredes, 2012).

La superación de las exigencias sociales determina inexorablemente el accionar de una política educativa y formativa del Estado como garante de la soberanía de una nación. Este punto de vista no debe tener como consecuencia inmediata que los demás sectores involucrados, y sobre todo los diferentes grupos de presión que actúan democráticamente en las interacciones sociales, no participen activa y responsablemente en el quehacer educativo del país (Vila, 1998; Rogero, 2001; Benavides, 2003; Rivero, 2008).

Una buena y cualificada educación ayuda tanto al desarrollo individual de cada niño y joven como al mejoramiento de la vida social y profesional de la población en su conjunto. Podemos afirmar, con cierta seguridad, que una adecuada educación y formación profesional de todos los/as ciudadanos/as constituye una condición necesaria para el aumento de la calidad de vida de las personas, la disminución del desempleo, el hambre y la miseria, así como el crecimiento cualitativo, desde todo punto de vista, de una nación. Las exigencias, cada vez más amplias y profundas, de nuestros pueblos, no solamente en correspondencia con los procesos de globalización y competencia interna y externa, sino aquéllas relacionadas con las necesidades fundamentales de cada país, reclaman urgentemente una buena y permanente cualificación de las personas, así como una actitud crítica ante los problemas básicos que afectan a la población, sin olvidar, obviamente, posiciones flexibles en cuanto al desenvolvimiento democrático y la movilidad laboral, siempre bajo el principio

de la equidad e igualdad social (Gómez Campo, 1992; CEPAL/UNESCO, 1992; Londoño, 1996; OEA, 1998; Torres y Fanfani, 2000; Caillods y Hutchinson, 2001; Zorrilla, 2002; Reimers, 2002; Jacinto y Terigi, 2007).

Vemos con frecuencia como los cambios acelerados de nuestras sociedades constituyen para las/os jóvenes situaciones cada vez más complejas, para lo cual la educación debe dar respuestas inmediatas, precisas y satisfactorias. Paralelamente observamos, además, que los cambios violentos relacionados con los procesos de internacionalización, políticos y económicos, así como los cambios acelerados de los sistemas ecológicos de América Latina y el Caribe, nos reclama cada vez más la concepción y estructuración de un sistema educativo que esté orientado tanto al tratamiento de dominios de aprendizaje complejos y significativos, como al desarrollo de potencialidades generales y específicas de nuestra juventud. A ello, debemos sumar la carga exponencial que ejercemos, todas las personas, sobre nuestro planeta por concepto del elevado consumo de energía, lo cual a su vez está directamente vinculado con la visión de desarrollo económico determinado por el mundo occidental (Fernández Díaz y González Galán, 1997; Egido, 2000a; Caillods, 2001).

La complejidad de la realidad actual nos involucra definitivamente en el mundo de la discusión pedagógica, la cual ha sido una constante en algunos sectores, preocupados siempre por el futuro de la educación de nuestros países. Sin embargo, la gran cantidad de investigaciones, formales o informales desde el punto de vista de la metodología aplicada, nos señalan que nuestros sistemas educativos, especialmente en el nivel de Educación Secundaria, están atravesando por una profunda crisis (Gentili, 2009). Algunos teóricos y estudiosos, concretamente en América Latina y el Caribe, consideran que los sistemas educativos, desde el punto de vista de su rendimiento, no están cumpliendo con sus objetivos. Ellos se basan esencialmente en estudios sobre la eficacia escolar, siempre desde la perspectiva liberal y de selección social (Cada, Castejón y Vera, 1990; Castejón, Navas y Sampascual, 1993; Bollen, 1997; Díaz y Galán, 1997; Fernández Díaz y González Galán, 1997; Murillo, 2000). Según mi opinión al respecto, esta visión restringida y limitada sobre el concepto de eficacia escolar no es suficiente para explicar la realidad de los sistemas educativos de América y el Caribe. Considero que la problemática es mucho más compleja y estamos de acuerdo con quienes argumentan que en la actualidad se debe hablar de eficacia de la educación en términos de equidad, igualdad y calidad contextualizada, siempre en correspondencia con las condiciones reales de existencia de todos los actores que participan en el proceso educativo, especialmente de las comunidades, las familias y los/as jóvenes. Debemos superar definitivamente el concepto discriminatorio de medir la calidad de la educación en términos de oportunidades y rendimientos. Igual sucede con los centros educativos (Cuttance, 1988; 1992), aquí se entiende por calidad de los mismos como la medición de “los resultados académicos, corregidos por nivel socioeconómico, que tiene un establecimiento en

comparación con otros. La equidad, en cambio, mide la capacidad que han tenido los establecimientos de compensar las características de entrada de los alumnos. De este modo, es necesario no sólo conocer qué establecimientos tienen mejores resultados, sino ver cuáles logran compensar los déficit de entrada de los/as alumnos/as o cuáles agregan más valor a la realidad inicial de los/as estudiantes” (Martinic y Pardo, 2003: 99). Es necesario tomar en cuenta la mayor parte de factores influyentes directa e indirectamente en cualquier proceso educativo; de lo contrario, estaríamos partiendo de premisas falsas, desiguales y altamente discriminadoras en cuanto al análisis de la calidad educativa.

Un objetivo primordial, entre otros, de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe no es, como muchos piensan, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la Educación Secundaria, sino, por una parte, aumentar la cobertura del subsistema educativo y, por la otra, disminuir la cantidad de estudiantes que abandonan las instituciones escolares sin lograr una calificación, aunque modesta y funcional, que les permita conseguir un camino para la planificación y organización de su proyecto de vida, en sus múltiples orientaciones. Igualmente, los sistemas educativos de América Latina y el Caribe tienen la gran responsabilidad de brindarle una educación integral, competente, social e intelectualmente significativa y liberadora a toda la población, inclusive hasta grados superiores del nivel secundario. Es ampliamente conocido que en la actualidad no es suficiente con la culminación de la educación básica o primaria obligatoria, conformada por seis, ocho o nueve grados (Tedesco, 1983; Weiler, 1990; Zabala, 2004; Tiramonti, 2010). En tal sentido, es necesario asumir con firmeza y responsabilidad el problema del alto índice de jóvenes que “abandonan” el sistema educativo o repiten los respectivos años escolares, lo cual parece ser muy grave, sobre todo, en el tercer año de la Educación Secundaria (o noveno grado de la educación básica).

Para mejorar la educación secundaria en la región, se ha hecho imperativo, durante los últimos quince años aproximadamente del siglo veinte, el desarrollo de Reformas Educativas amplias y complejas. En ellas se establece como principio fundamental, según el análisis que hemos realizado a un conjunto de documentos que describen y discuten los procesos de Reforma Educativa en Educación Secundaria en América Latina y el Caribe, que es necesario más y mejor educación para toda la población de cada país de la región (Weiler, 1990; Arrien, 1998; Melgar, 1996; Gajardo, 1999; Pedró y Puig, 1999; Frigerio, 2000; Hernández, 2001; Caillods, 2001; Viñao, 2002; Viñao, 2006). En consecuencia, y en parte por las sugerencias internacionales de organismos tales como la UNESCO, la ONU, el BM, el FMI, etc., la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe asumieron la tarea de iniciar amplios y profundos procesos de Reforma Educativa, siempre enfocados en parámetros colonizadores, descontextualizados y obedientes a las políticas educativas de los países e imperios dominantes. Por lo tanto, se considera, que un elevado nivel educativo de toda la población de cada país, expresado en

calidad, eficacia y eficiencia de carácter liberal, es la condición más importante para garantizarle a las actuales y nuevas generaciones un futuro menos conflictivo, más igualitario e incluyente. Sin embargo, no se discutió ni analizó el conjunto de aspectos que influyen negativamente en los procesos educativos de cada uno de nuestros países. Por lo tanto, consideramos que el abandono, la deserción, la repitencia y el “fracaso” escolar, vistos más bien como resultados de los procesos de exclusión escolar, se han convertido en la piedra angular de los sistemas educativos estudiados en el presente trabajo. Esto significa que la mayor parte de los gobiernos que se han comprometido con la educación de sus pueblos, como política de Estado, deben invertir necesariamente en educación, ya que ello significa obviamente pensar conscientemente en el bienestar de la población, la máxima felicidad posible de toda la gente y la superación de los grandes problemas socioeconómicos de las naciones. La inversión en educación se convierte, entonces, en el mecanismo apropiado para garantizarle a la población de cada país un futuro acorde con sus necesidades e intereses a mediano y largo plazo, independientemente de sus características culturales, geográficas e históricas. La UNESCO (2012: 8 y 9) señala, con respecto a inversión en educación en América Latina y el Caribe, lo siguiente:

La tendencia general del gasto público en educación durante la década pasada fue levemente positiva en la región (pasando aproximadamente de un 4,5% a un 5,2% del PIB en promedio), aunque sin un aumento relevante de la priorización de la educación dentro del gasto público. Este mayor gasto parece explicarse principalmente por una expansión del servicio educacional, puesto que el nivel proporcional de gasto público por alumno tendió a mantenerse o a incrementarse levemente en educación primaria y secundaria, y a caer significativamente en educación superior. Con todo, las diferencias entre países son muy marcadas en este aspecto en la región. Los análisis indicaron que –en general– el gasto público en educación fue uno de los factores relevantes para explicar las diferencias de logro de las metas de educación para todos entre los países. La información disponible sobre gasto privado en educación en la región indica que éste tiende a ser proporcionalmente mayor que en los países de la OECD, en todos los ciclos escolares.

Cualquier política educativa de Estado acorde con los requerimientos del pueblo que lo conforma tiene que garantizar una educación óptima e incluyente, en lo posible, a las niñas y los niños, las y los jóvenes, las y los adultos de todos los sectores de la población, especialmente de quienes han sido olvidadas/os por las políticas erróneas de muchos gobiernos dictatoriales y otros supuestamente “democráticos”, como ocurrió en la gran mayoría de nuestros países prácticamente desde el inicio de las Repúblicas hasta principios del siglo veinte (Benavot, Braslavsky y Truong, 2008). A través de la educación, el Estado tiene el deber de fomentar y contribuir con el desarrollo personal e integral de sus ciudadanos/as. La educación es la única que puede, de manera sistemática y coherente, apoyar la autonomía, independencia, autoconfianza, habilidades y capacidades cooperativas y colaborativas, así como la

disposición para actuar eficientemente dentro y fuera del mundo escolar, no desde el punto de vista de la concepción tradicional sobre el rendimiento académico, sino más bien tomando en cuenta el desarrollo de un conjunto de potencialidades especiales o relacionadas con las disciplinas científicas, sociales, personales, metódicas, comunicativas, políticas, críticas, etc. (Mora, 2012a). Observamos, en los principios fundamentales que caracterizan las líneas estratégicas de las diferentes Reformas Educativas en Educación Secundaria de América Latina y el Caribe, que este subsistema educativo ha asumido una alta misión, cuyos resultados repercutirán, definitivamente, en la superación de los grandes problemas que afectan a millones de jóvenes de esta amplia y multifacética región (Schieffelbein, 1985; López Melero, 1997; Torres y Fanfani, 2000; Braslavsky, 2001; De Ibarrola, 2004; Benavot, 2006; Dussel, 2008; Jacinto, 2009; Salas, 2009; Ferreyra, 2009).

Por otra parte, percibimos también, en los procesos de Reforma Educativa de la Educación Secundaria estudiados, que para asegurar y optimizar los cambios propuestos es necesario e indispensable la incorporación, de manera activa y participativa, del Estado, en primer lugar, las regiones, las comunidades, todas las instituciones públicas, las empresas, independientemente de su tamaño e importancia, y en definitiva todos los/as ciudadanos/as de cada comunidad. Más adelante, cuando desarrollemos el concepto para la Transformación de la Educación en Secundaria, profundizaremos sobre el papel que juegan las comunidades en el desarrollo y la gestión escolar, así como sobre el concepto de Centros Educativos Comunitarios (Mora, 2004c y 2012c).

Antes de entrar concretamente a la discusión sobre las Reformas Educativas en Educación Secundaria en América Latina y el Caribe, es importante señalar que muchos países de la región, como los casos de *Argentina, Bolivia, Brasil, Cuba, Chile, México, Panamá, República Dominicana, Nicaragua y la República Bolivariana de Venezuela*, los cuales han sido seleccionados para el presente estudio comparativo, han asumido en cierta forma como una de las premisas básicas de tales cambios educativos el concepto sobre la sociedad del conocimiento, al cual me referiré brevemente, desde una perspectiva crítica, en los párrafos siguientes.

2. La educación en la denominada *sociedad del conocimiento*

Parece ser que muchos países industrializados han entrado definitivamente en el mundo de la conocida y ampliamente criticada sociedad del conocimiento (Castell, 1996, 1998a y 1998b). Esta tendencia fuertemente fortalecida en pocos países del mundo ha sido asumida, como parte de la influencia del modelo de desarrollo, por los países de América Latina y el Caribe. A pesar de las grandes diferencias en cuanto al avance tecnológico, científico, industrial y económico entre los países industrializados-tecnificados y los países periféricos, se considera, explícita o

implícitamente en los principios consagrados en la Leyes de Educación y/o Decretos Supremos que norman las Reformas Educativas, que es necesario e imprescindible entrar, a consta de cualquier sacrificio, al mundo determinado por la sociedad del conocimiento. Esta es la opinión, en cierta forma, generalizada en los países industrializados (CEPAL/UNESCO, 1992; Pérez Gómez, 1999; Tedesco, 1999; Le Moigne, 2000; Benavot, Braslavsky y Truong, 2008; Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008).

Se argumenta, entonces, que las formas de la sociedad del siglo XX se despiden aceleradamente del modelo de producción en masa y la intensidad del capital, para entrar al mundo de la sociedad del conocimiento e información y el uso vertiginoso del desarrollo tecnológico. El significado del conocimiento y de los servicios, lo cual requiere una adecuada formación, independientemente del nivel de los mismos, aumenta cada vez más en la mayor parte de los países del mundo, inclusive en América Latina y el Caribe. A pesar de que nuestras naciones intentan entrar también en ese mundo del conocimiento e información, basado fundamentalmente en la adquisición, consumo y aplicación de tecnología, obsoleta en la mayoría de los casos, y productos terminados innecesarios, las desigualdades aumentan abrumadoramente. Esto lo podemos confirmar con la Declaración de Cochabamba, a raíz de la celebración de la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII, 7), el cual tuvo lugar entre el 5 y el 7 de marzo del 2001, en la ciudad de Cochabamba, Bolivia. En este documento podemos leer lo siguiente:

Que sin educación no hay desarrollo humano posible. Si bien la educación, por si sola, no elimina la pobreza ni es capaz de forjar las condiciones de sostenido crecimiento económico y bienestar social, sigue siendo la base de crecimiento personal y factor determinante para mejorar significativamente el acceso igualitario a las oportunidades de mejor calidad de vida. Ello refuerza nuestra convicción que la educación es ante todo un derecho básico de las personas y que los Estados, a través de sus gobiernos, tienen la responsabilidad ineludible de hacerlo efectivo. En una región con crecientes desigualdades sociales, el fortalecimiento y la transformación de la educación pública constituye mecanismo clave para una democratización social efectiva. Esto requiere urgentes políticas económicas, sociales y culturales que apoyen las educativas orientadas fundamentalmente a atender a los grupos excluidos y marginados de América Latina y el Caribe para que superen su actual exclusión de una educación de calidad.

Sin duda que la sociedad del conocimiento e información, entre otros factores, les ha permitido a los países industrializados y altamente tecnificados aumentar cada vez más el poder económico y militar en el planeta. Aquí surge un conjunto de interrogantes en cuanto a nuestros modelos de desarrollo, lo cual evidentemente

afectan a las Transformaciones Educativas, especialmente en Educación Secundaria, que vienen desarrollando algunos gobiernos en nuestra región (Weiler, 1990; Arrien, 1998; Melgar, 1996; Gajardo, 1999; Pedró y Puig, 1999; Frigerio, 2000; Hernández, 2001; Caillods, 2001; Viñao, 2002 y 2006). Nos encontramos, en muchos casos, con una disyuntiva en cierta forma problemática, ya que por un lado se nos exige, a través de las Leyes de Reforma Educativa, desarrollar en las y los estudiantes un conjunto de competencias que les permita entrar rápida y críticamente en el mundo del trabajo, basado en el conocimiento, el dominio de la información y el desarrollo tecnológico y, por el otro, nos encontramos muy lejos de esa sociedad del conocimiento, ya que la misma está determinada no solamente por la capacidad de consumir y aplicar tecnologías y conocimientos ajenos a nuestras propias realidades, sino especialmente por la escasa capacidad de producirlos. Las estructuras de nuestros sistemas educativos y la poca importancia que se le ha dado a la educación en nuestros países han truncado toda posibilidad de desarrollo científico y tecnológico (Leite López, 1978; Arocena, 1993; Bifani, 1993; Castro Díaz-Balart, 2003; González, 1996; López Cerezo y Sánchez Ron, 2001; Delgado, 2009; López y Hernández, 2009).

El otro aspecto contradictorio de mucha importancia tiene que ver con la idea, en cuanto que las sociedades del conocimiento se caracterizan por la capacidad que ellas tienen para hacer que gran parte de la población tenga acceso a los nuevos y crecientes conocimientos y a los aportes, fundamentalmente representados en productos terminados, del desarrollo tecnológico. Esta realidad se ha convertido en un reto muy grande para nuestros países. Al revisar algunas de las Reformas Educativas de la Educación Secundaria, parece ser, que en efecto sí se ha tomado en consideración este aspecto. En muchos casos se señala, por ejemplo, que el futuro de la educación estará determinado por la producción y la aplicación del conocimiento, los saberes intraculturales e interculturales (Mora, 2012b). En la *Tabla 1* podemos observar cómo algunos autores clasifican el desarrollo de la sociedad, desde el feudalismo hasta el presente, de acuerdo con el papel que ha jugado el conocimiento y la multiplicidad de saberes en sus complejos procesos de desarrollo.

Obviamente, esta es una visión también del mundo industrializado, la cual caracteriza su propia realidad y sus propias circunstancias de vida y desarrollo de acuerdo con sus ideas e intereses muy particulares. Cuando pensamos en nuestros países, podemos ver claramente que esta clasificación lineal y rigurosa no ha sido posible. Una de las razones más importantes por las cuales nuestras sociedades no han pasado por estas etapas del desarrollo del conocimiento es, y seguirá siendo por muchos años, debido a los violentos procesos de colonización que ha sufrido la mayor parte de los pueblos no occidentales del planeta, especialmente América Latina y el Caribe.

Tabla 1

Tipo de sociedad	Sector de producción dominante	Factor productivo dominante	Problemas culturales y políticos dominantes	Infraestructura social	Características y papel del Estado
Sociedad Feudal	Economía agraria	Tierra y medios sencillos de producción	Explotación, esclavitud y rechazo	Basada en la fuerza y el latifundio	Dictadores y caudillos.
Sociedad Industrial	Producción industrial	Capital y trabajo	Pobreza y exclusión	Basado en la fuerza y el poder militar	Democracia representativa.
Sociedad del conocimiento	Aplicación de la tecnología, rendimiento y servicios	Conocimiento y tecnología	Ignorancia, desempleo, desigualdades profundas y desorientación	Basada en el uso del conocimiento para mantener el poder	Inestabilidad, Necesidad de la democracia participativa.

Tal como lo podemos apreciar en la *Tabla 1*, el conocimiento y el desarrollo tecnológico juegan un papel muy importante en la conformación de las estructuras sociales. El tipo de sociedad, que aparece en la primera columna, ha estado determinada, en gran medida, por el avance del conocimiento científico y la aplicación de la tecnología subyacente en cada caso (CEPAL/UNESCO, 1992; Sakaiya, 1994; Pérez Gómez, 1999; Tedesco, 1999; Le Moigne, 2000; Benavot, Braslavsky y Truong, 2008; Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). El conocimiento y la tecnología han influido, positiva o negativamente, en la evolución, estancamiento o desarticulación y dominación de las sociedades, sobre todo en aquéllas donde la intervención y los procesos de colonización han sido, fundamentalmente, destructores como en nuestra región latinoamericana y caribeña.

En tal sentido, tanto las reformas educativas en conjunto como los respectivos procesos de *transformación de la educación*, en cualquier nivel del sistema educativo, tienden a preocuparse por el papel, cada vez predominante, que juega el conocimiento y la tecnología en nuestras sociedades. La tendencia de las Reformas Educativas está orientada, en cierta medida, hacia la disminución de la exclusión, el aumento de la eficacia escolar y, muy especialmente, hacia el desarrollo de capacidades y habilidades para que toda la población pueda, no sólo consumir conocimiento y tecnología, sino especialmente producirlo, de acuerdo con sus intereses, inquietudes, potencialidades y posibilidades (Weiler, 1990; Arrien, 1998; Melgar, 1996; Gajardo, 1999; Pedró y Puig, 1999; Frigerio, 2000; Hernández, 2001; Caillods, 2001; Viñao, 2002 y 2006).

Obviamente, no podemos afirmar que debemos seguir los mismos pasos de los países industrializados y altamente tecnificados, como tampoco nadie puede predecir cuál será el potencial y tipo de conocimientos que dominará el planeta

dentro de veinte o treinta años. Sin embargo, los procesos de industrialización, el avance del conocimiento y el buen uso del desarrollo tecnológico pueden servir considerablemente para el logro de una mejor calidad de vida y una adecuada convivencia democrática entre los seres humanos de nuestro planeta (Mora, 2012b y 2012d). Estas exigencias están reflejadas en los principios que orientan las Reformas Educativas en Educación Secundaria, revisadas en el presente trabajo, tanto en América Latina como en el Caribe (Weiler, 1990; Arrien, 1998; Melgar, 1996; Gajardo, 1999; Pedró y Puig, 1999; Frigerio, 2000; Hernández, 2001; Caillods, 2001; Viñao, 2002; Viñao, 2006). Observamos, con cierto interés, que se le exige a las Reformas Educativas incorporar cada vez más las “nuevas tecnologías” en los cambios educativos previstos en cada país. Igualmente se percibe, con fuerza, la necesidad de transformar radicalmente el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza en correspondencia con el desarrollo del conocimiento y el avance tecnológico. Se considera, además, que los y las jóvenes deben apropiarse, desde el punto de vista del desarrollo de potencialidades, de nuevas formas y procedimientos para buscar, procesar, analizar, estructurar y aplicar la gran cantidad de conocimientos disponibles (Sábato, 1975; Straetger, 1979; Núñez, 1994; Salomon, 1996; Salomon, Sagasti y Sach, 1996; Sebastián, 2000; Núñez, 2007; Villalobos, 2010; Mora, 2010 y 2012a).

3. Importancia y significado de los estudios comparativos en el desarrollo de la Educación Secundaria

3.1. Estudios comparativos internacionales y el desarrollo curricular

Durante los últimos 10 años del siglo pasado y los primeros años del presente, los gobiernos de muchos países han estado interesados y preocupados por las características de los respectivos sistemas educativos, muy especialmente por la eficacia escolar sobre todo a raíz de las presiones que hacen, por un lado, los organismos internacionales y, por el otro, la brecha cada vez más grande, desde el punto de vista del crecimiento económico y los cambios experimentados por las sociedades actuales debido a la influencia del conocimiento y el uso cada vez más sofisticado del desarrollo tecnológico (Cada, Castejón y Vera, 1990; Castejón, Navas y Sampascual, 1993; Bollen, 1997; Díaz y Galán, 1997; Fernández Díaz y González Galán, 1997; Murillo, 2000). Es decir, la ciencia y la tecnología también impulsan las exigencias para que haya cambios profundos en la estructura sociopolítica, económica y militar de una nación.

Son muchos los estudios que podríamos mencionar y analizar, sin embargo, haremos referencia muy brevemente a tres estudios internacionales muy

importantes. En primer lugar, está el “Tercer Estudio Internacional en Matemáticas y Ciencias Naturales” (conocido como TIMSS, por sus siglas en inglés, 1992–1997). En esta investigación comparativa participaron más de 40 países, la mayoría industrializados. La idea fundamental era determinar el rendimiento escolar de más de 500.000 jóvenes de 7° y 8° grados de Educación Básica. También estudiaron un conjunto de variables que estarían influyendo en el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias naturales, lo cual mostró que los denominados “tigres asiáticos” lograron los primeros lugares desde el punto de vista del rendimiento. Este estudio permitió ver, además, cómo se desarrollan las clases, en 7° y 8°, en tres países altamente industrializados y tecnificados: EE.UU., Alemania y Japón. Por supuesto que la idea inicial, estructuración, conformación, realización y evaluación de tales estudios están directamente asociadas al desarrollo industrial y tecnológico de aquellos países que aún dominan el campo de la ciencia, el conocimiento, la industria y la tecnología en el mundo (Durbin, 1992; Zabala, 2004). El objetivo de tales estudios comparativos consiste, básicamente, en mostrar y fortalecer sus adelantos científico-tecnológicos, lo cual se traduce en mayor dependencia y neocolonialismo para los países periféricos de la órbita dominante (Jahnke y Meyerhöfer, 2007; Bank y Heidecke, 2009).

Las consecuencias políticas para los Reformas Educativas generadas por el TIMSS, no fueron tan significativas como lo que ha ocurrido con el PISA (Programme for International Student Assessment). Éste ha sido el primer estudio internacional sobre Lectura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Competencias y Factores Asociados. En él participaron 32 países, la mayoría miembros del OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) y con la participación, al igual que el caso del TIMSS, de algunos países latinoamericanos. En este estudio, orientado esta vez a los y las jóvenes del 9° grado o tercer año de educación media, donde participaron 180.000 estudiantes, volvieron a jugar un papel muy importante los países asiáticos que han tenido un crecimiento económico muy significativo durante los últimos 20 años del siglo veinte. Sin embargo, surgen otros actores importantes como Finlandia, Canadá, Nueva Zelanda, etc. (Mora, 2004a y 2004b). Los resultados del PISA han sido tomados en cuenta para las transformaciones educativas de aquellos países como Alemania, España y EE. UU., entre otros, que a pesar de las grandes inversiones que hacen en educación no lograron buenas posiciones en dicho estudio. Igualmente, el PISA sirve de referencia para la elaboración de los denominados estándares curriculares en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales, así como la elaboración de un catálogo de *competencias* que deben alcanzar los jóvenes de 15 años al culminar el primeo medio, el tercer año de educación media o el 9° grado de la Educación Básica Obligatoria (Jahnke y Meyerhöfer, 2007; Bank y Heidecke, 2009). En la actualidad podemos ver que se ha realizado cinco estudios internacionales con similares características (PISA, 2000, 2003, 2006 y 2009).

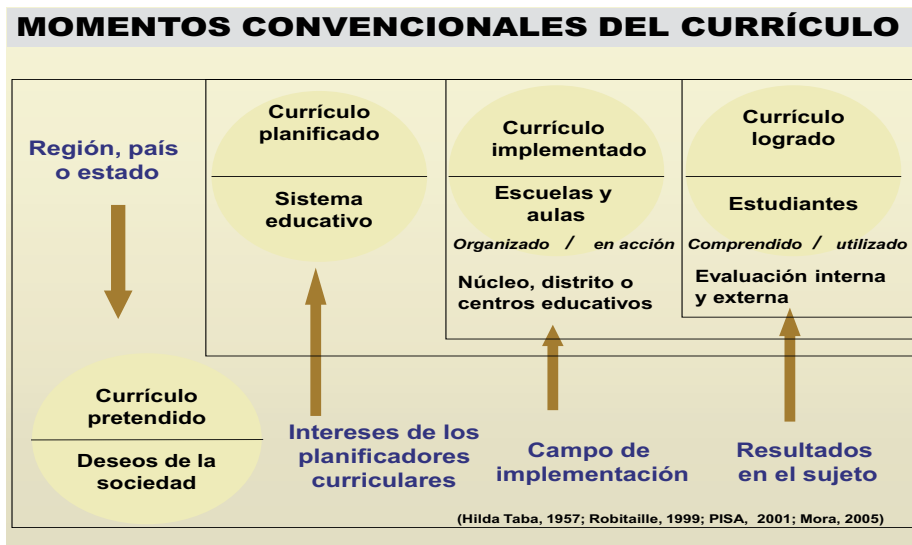
Después del PISA ya no se habla, en los procesos de Reforma Educativa en Secundaria, sobre el logro de objetivos, sino el desarrollo de competencias. Esta concepción de la educación se observa también en los fundamentos que orientan las Transformaciones de la Educación Secundaria en buena parte de Europa y en algunos países de América Latina y el Caribe (Perrenoud, 2004; Hawes, Corvalán, 2005; Tobón, 2005). Es decir, se ha pasado de la idea del desarrollo del proceso de aprendizaje y la enseñanza centrado en objetivos a la orientación en las competencias. Esta idea no coincide, prácticamente en ningún elemento, con las tendencias didácticas y pedagógicas progresistas y de avanzada que han propuesto grandes pedagogos desde Pestalozzi y Simón Rodríguez hasta Paulo Freire (Mora, 2010 y 2012a,). Desde una perspectiva más crítica nos orientamos por el concepto de *potencialidades*, el cual hemos trabajado ampliamente en el marco de la elaboración de la concepción pedagógica-didáctica que explicita e implícitamente caracterizan a los libros de texto (Colección Bicentenario) en la República Bolivariana de Venezuela. Este es uno de los elementos muy importantes que debemos tomar en cuenta en las propuestas reales de Transformación Educativa, sobre todo el ámbito de la Educación Secundaria. El concepto de potencialidades también lo viene trabajando, desde hace más de cinco años, el Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, en el marco del conjunto de actividades de investigación, formación, acción e innovación.

Parece ser que estamos en presencia de la necesidad de profundizar, aún más, las exigencias y tareas de quienes han tenido la responsabilidad de llevar adelante cambios educativos importantes en América Latina y el Caribe, ya que si bien la Leyes de Educación y los Decretos de Reforma son amplios y, en la mayoría de los casos, contienen principios innovadores y avanzados, su traducción en cuanto a los diseños curriculares no ha sido lo suficientemente exitosa. Esto lo podemos ver en las recomendaciones que han surgido a raíz del “Primer Estudio Latinoamericano sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados (1997 – 2000)”, desarrollado con la participación, inicialmente de 14 países, y tomando en cuenta el nivel de tercer y cuarto grado de educación primaria o básica (UNESCO, 1998 y 2000). En los resultados de este estudio también podemos observar que aquellos países que le dedican mucha atención y un gran esfuerzo a la educación siempre logran los primeros lugares, no solamente en relación con el rendimiento, sino en cuanto a la eficacia y eficiencia escolar, siempre desde las definiciones de estos dos términos consideradas como aceptables por organismos como la UNESCO (Báez de la Fe, 1994; Murillo, 2000; Muñoz-Repiso y Murillo, 2003).

Todos estos estudios, al igual que las actividades que realizan los centros creados, particularmente durante la década de los noventa y renovados o reestructurado durante los últimos años, en cada país para el seguimiento de la calidad de la educación en el marco de las Reformas Educativas, siguen el modelo conocido como los “cuatro momentos del currículo”, tal como se puede apreciar en la *Figura 1*

(Robitaille y otros, 1999; Mora, 2005). En primer lugar, se encuentran los deseos de la sociedad, desde el punto de vista general, en cuanto a la misión de la educación de cada país. Estos objetivos generales están plasmados en las respectivas *Constituciones* de cada República, así como en las leyes y los decretos que regulan y norma la educación de una nación. Normalmente aparecen en ellos ideas y metas generales, lo cual requiere de la planificación del curriculum propiamente dicho. Surge, entonces, el segundo momento del currículo, denominado “Currículo planificado”, propio de la totalidad del sistema educativo. Aquí los planificadores, técnicos y estudiosos del currículo cumplen una función fundamental para transponer los principios establecidos en las políticas generales del Estado en metas más concretas y viables para su implementación. Allí quedan reflejados, en cierta forma, muchos de los intereses, inquietudes, ideas y experiencias de los/as planificadores/as escolares. También los libros de texto, talleres de actualización, congresos educativos, etc. y los materiales para el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza forman parte del currículo planificado. En muchos de los casos la planificación curricular, realizada en los respectivos Ministerios de Educación, está siendo cuestionada por la poca participación de los docentes en el proceso de planificación curricular y, muy especialmente, por las mismas comunidades extraescolares, cuya participación, durante los procesos de reforma educativa, fue prácticamente nula, en comparación con las tendencias actuales en cuanto a la conformación de currículos regionalizados, sociocomunitarios, productivos y descolonizadores (Mora, 2012c y Paredes, 2012).

Figura 1



En tercer lugar, nos encontramos con el conocido y controvertido currículo implementado, el cual está bajo la responsabilidad de los centros educativos, cuyo

éxito dependerá del personal directivo y los docentes en general. Tradicionalmente se considera que el currículo implementado es aquél que desarrollan las y los docentes en las aulas de clase con todos sus estudiantes. Sin embargo, esta visión del currículo implementado, al igual que la del planificado, ha cambiado considerablemente en los últimos años, gracias al auge positivo de las políticas de descentralización educativa, el desarrollo de los centros educativos comunitarios, la gestión y autonomía de las escuelas y, sobre todo, la elaboración del currículo escolar por parte de los mismos centros educativos. Estos cambios hay que tomarlos en cuenta en las propuestas de Transformación de la Educación Secundaria, ya que en América Latina y el Caribe se han llevado a cabo experiencias muy exitosas sobre el particular (Torres y Fanfani, 2000; Mora, 2012c, Paredes, 2012).

El cuarto momento del currículo se refiere al logro de los “objetivos” de la enseñanza por parte de los/as estudiantes. Parece ser que muchas de las políticas desarrolladas, hasta finales del siglo pasado, en relación con la educación, han estado orientadas hacia este cuarto momento; es decir, las críticas y los argumentos son dirigidos hacia el problema del rendimiento estudiantil. El centro de atención se orienta, sesgadamente en muchos de los casos, hacia el análisis de los resultados de los sujetos. De esta manera se ha tratado de medir sólo la eficacia y eficiencia escolar, en términos puramente cuantitativos, olvidándose de los otros tres momentos del currículo y de la eficacia, eficiencia y calidad en términos de igualdad, equidad, pertinencia e inclusión, tal como son consideradas y asumidas actualmente por países en proceso de transformación sociopolítica. La argumentación sobre el “fracaso” de la educación se realiza, en la mayoría de los casos, a partir de los resultados obtenidos a través de las pruebas estandarizadas de los departamentos encargados de hacerle seguimiento a las reformas educativas. Ellos/as hacen pruebas de conocimiento, especialmente en matemáticas y lenguaje, sin tomar en cuenta las demás áreas, los adelantos en la discusión didáctica y pedagógica, el desarrollo de potencialidades múltiples, la formación integral, los factores endógenos y exógenos asociados a la educación, entre muchos otros aspectos (Mora, 2010, 2012a y 2012c). Igualmente, se argumenta que los jóvenes bachilleres no tienen éxito en las pruebas de aptitud académica o que el rendimiento en matemáticas, ciencias naturales y lenguaje es muy bajo. Tales afirmaciones se basan en mediciones, estadísticas en la mayoría de los casos, tomando en consideración pruebas de selección simple o múltiple, aplicadas a todas/os las/os jóvenes de manera estandarizada y asumiendo condiciones previas homogéneas. Se supone, de entrada, la existencia de condiciones y oportunidades iguales, olvidándose la heterogeneidad propia de los sujetos en cuanto a aspectos genéticos-cognitivos y contextuales.

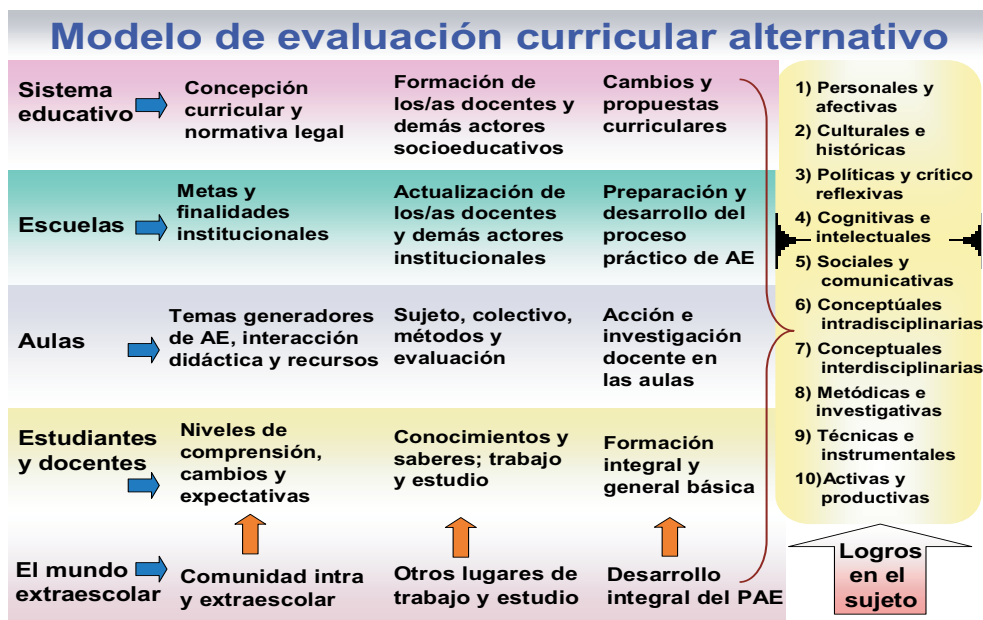
De la misma manera, se olvida muy fácilmente, en el tercer momento curricular, la existencia de dos componentes del currículo implementado, el organizado y el puesto en acción. En la mayoría de los casos los/as docentes piensan, prepara, organizan un conjunto de actividades propias de las disciplinas o interdisciplinarias, pero muchas

circunstancias impiden su total implementación, la cual trae como consecuencia un importante déficit en el proceso de diseño y desarrollo curricular. Igualmente sucede con el “ultimo” momento curricular, el cual está también conformado por lo menos en dos subcomponentes: el currículo comprendido y el utilizado. Los estudios comparativos internacionales olvidan muy fácilmente estas subcomponentes curriculares al momento de elaborar sus respectivas pruebas estandarizadas. Toda esta complejidad curricular queda reducida, mediante las evaluaciones comparativas de toda naturaleza, a una simple reproducción de contenidos, logro de objetivos específicos parcelados o alcance de supuestas competencias integrales o complejas por parte de los sujetos participantes en el proceso educativo (Díaz, 2003; Tedesco, 2003; Torrado, 1998).

3.2. Nueva concepción curricular y su relevancia para la calidad de la educación

Según nuestras observaciones y el análisis, basado fundamentalmente en documentos oficiales y artículos de investigación, de las Reformas Educativas de la Educación Secundaria en *diez países de nuestro continente latinoamericano y caribeño (Argentina, Bolivia, Brasil, Cuba, Chile, México, Panamá, República Dominicana, Nicaragua y la República Bolivariana de Venezuela)* hemos podido constatar que es necesario pensar en otro esquema, completo, complejo e integral, para poder estudiar la calidad de la educación según otros criterios, más humanos, y acordes con las realidades específicas de los contextos donde se encuentran los centros educativos. Este modelo de evaluación curricular, tal como se puede observar en la *Figura 2*, considera que las Transformaciones Educativas, de primaria, secundaria o universitaria, deben tomar en consideración, desde una concepción dialéctica y crítica un conjunto amplio de aspectos que influyen, directa e indirectamente, en todo proceso educativo; así como el respectivo encadenamiento de todas las componentes influyentes, característica propia de cualquier sistema o subsistema educativo. En la *Figura 2* se puede apreciar una disposición rectangular de los principales elementos relacionados con los respectivos procesos educativos, los cuales deben ser tomados en cuenta, en su mayoría, por cualquier estudio o análisis curricular, sea éste comparativo, evaluativo, descriptivo, explicativo, normativo o transformador. No podemos hablar de calidad de la educación si no tomamos en cuenta cada uno de estas componentes influyentes, entrelazadas y estrechamente relacionadas entre sí. Para una mejor comprensión de todas las componentes curriculares determinantes de la calidad de la educación recomendamos al/la lector/a consultar a Mora (2012a, 39-57 y 81-99). Aquí sólo haremos una disposición-descripción complementaria abreviada y resumida de las mismas.

Figura 2



En la *Figura 2* podemos observar que los logros en el sujeto que aprende y enseña (estudiantes, docentes y demás actores educativos) han sido resumidos en diez grandes categorías. Ellas tienen que ver con potencialidades de carácter personal, social, crítico-político, investigativo, metódico, conceptual, productivo, sociocomunitario y cognoscitivo (Mora, 2012a). Tal como lo hemos señalado en otros documentos, los enfoques educativos centrados en objetivos, contenidos, competencias o la teoría de la complejidad no responden realmente a la finalidad máxima que todo/a deseamos alcanzar con el desarrollo del proceso educativo formal, informal y no formal. Por ello, consideramos muy importante transformar la educación, tal como se puede apreciar en la *Figura 2*, desde diversos ámbitos, siendo cuatro de ellos, la estructuración o matriz curricular, los procesos de evaluación, la relación dialéctica entre todos los actores que participan en el proceso educativo y, por supuesto, las grandes metas de la educación. Las diez potencialidades mostradas en la quinta columna de la *Figura 2* las hemos considerado como las más importantes de una formación general e integral básica de todo/a ciudadano/a de un determinado país.

La *Figura 2* muestra claramente una concepción curricular que toma en cuenta el Estado, el sistema educativo, los Centros Educativos Comunitarios Autónomos (CECA), las Aulas y Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza (AOLAE), los Estudiantes y Docentes, los demás participantes de la comunidad intra y extraescolar, los contenidos intradisciplinarios y los Temas Generadores de Aprendizaje y Enseñanza (TGAE) como parte esencial de los contenidos interdisciplinarios.

También asume una concepción pedagógica y didáctica totalmente diferente a lo normalmente establecido por la didáctica y pedagogía tradicional. Ella se basa en procesos de interacción, cooperación y colaboración altamente participativos. La pedagogía y didáctica que respalda esta nueva concepción curricular está determinada, sin duda, por la relación estrecha entre trabajo, estudio, producción, acción y reflexión teórica crítica.

Ello significa que todo pensamiento y acción educativa, desde cualquier mirada y ámbito, debe necesariamente tomar en consideración el papel del Estado como principal protagonista y responsable de la educación de un determinado país. Para ello, se conforma una estructura compleja educativa, lo que comúnmente conocemos como Sistema Educativo. En él juegan los respectivos Centros Educativos Comunitarios Autónomos un papel primordial, en donde confluyen heterogéneamente un conjunto altamente significativo de actores educativos, siendo los más importantes los/es estudiantes, docentes, equipo directivo, personal administrativo y demás integrantes de la comunidad intra y extraescolar. Aunque las aulas de clases siguen predominando aún en el mundo de las prácticas educativas concretas, la pedagogía y didáctica críticas han incorporado el concepto de los Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza (OLAE) como parte inseparable del aprender-enseñar haciendo, produciendo, jugando, transformado e investigando (Mora, 1998, 2004, 2010, 2012a, 2012b y 2012c). Dentro de los espacios y lugares externos a los centros educativos comúnmente considerados para el desarrollo de acciones investigativas y transformadoras como parte esencial del aprendizaje y la enseñanza, podríamos citar los siguientes: las fábricas, las industrias, las empresas, el campo, el hogar, la comunidad, los hospitales, las instituciones oficiales y gubernamentales tradicionales, los mercados, los museos, los parques, etc.

Por supuesto que todos estos elementos responden a la conjunción de tres grandes categorías socioeducativas: a) lo que deseamos de los/as estudiantes en cuanto a logros a corto, mediano y largo plazo, ello consiste realmente en el logro de múltiples potencialidades, tal como se muestra en la *Figura 2*; b) el enfoque o la concepción pedagógica sobre el proceso educativo, determinado por alguna(s) teoría(s) fundamental asumida por el Estado, los/as docentes y los CECA. En nuestro caso, consideramos que la teoría apropiada para el logro de las diez grandes potencialidades señaladas en el esquema de la *Figura 2* consiste en la teoría pedagógica crítica; y c) la concepción didáctica propiamente dicha, la cual consiste en los procedimientos reales y concretos que caracterizan al desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza dentro y fuera de los centros educativos. Todas estas consideraciones tiene su basamento en autores tales como: (Horkheimer, 1974; Habermas, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1988; Apple, 1994; Adorno, 1998; Carr, 1999; Popkewitz, 2000; Freire, 2002; Giroux, 2003; McLaren, 2004; Mora, 1998, 2005, 2010 y 2012c).

Por supuesto que no podemos olvidar por ninguna circunstancia el conjunto de factores correlacionados, denominados endógenos y exógenos, que determinan en la mayoría de los casos la esencia de la educación. Tenemos que tomar en consideración, tal como lo señalan Martinic y Pardo (2003: 121) que el funcionamiento apropiado de un sistema educativo con respecto a la calidad, equidad, inclusión, etc., según estudios realizados en casi todos los países de América Latina y el Caribe, es afectada por un conjunto de factores que interviene directa o indirectamente en toda la estructura educativa, pero también en cada uno de los sujetos y actores que intervienen en el proceso de formación general e integral básica. La teoría crítica de la educación, la pedagogía y la didáctica intentan explicar con mucha precisión, consistencia y coherencia las diversas relaciones existentes en el mundo educativo, pedagógico y didáctico. En la *Figura 3*, por ejemplo, vemos que el currículo, desde la perspectiva crítica, está caracterizado por lo menos por diez grandes elementos, los cuales superan sin duda la concepción tradicional de la pedagogía y la didáctica de las respectivas reformas educativas convencionales.

Figura 3



Muchas/as autores/as han contribuido a la explicación y fundamentación de la teoría crítica, algunos de ellos concentrados en el tema educativo. Así, por ejemplo, Sáenz (s/f: 7), en su artículo sobre “teoría crítica y educación” describe hábilmente la idea básica sobre el “método crítico-ideológico”, aplicado a la educación, de la siguiente manera:

Se parte de la autorreflexión: proceso íter-subjetivo cuya finalidad es la superación de los mecanismos de enmascaramiento que uno de los

sujetos tiene respecto a su realidad. El papel del profesor crítico sería el de analizar (también aplicado a su propia realidad) los mecanismos defensivos y de autoengaño respecto a las situaciones de dominio que configuran su pensamiento y su realidad y su deseo de tomar conciencia reflexiva para superarlos. “La autorreflexión lleva a la consciencia de aquellos determinantes de un proceso de formación que condicionan ideológicamente una praxis presente de la acción y de la aprehensión del mundo”. El punto de partida del conocimiento crítico ideológico, en expresión de HABERMAS, es utilizar las “reglas habituales de los discursos científicos”, pero en consonancia con las otras dimensiones de su propuesta metodológica. La justificación de este triple método, integrado bajo la perspectiva crítico-ideológica, viene dada fundamentalmente por la naturaleza específica de la Institución Escolar donde se llevan a cabo acciones pedagógicas. Su doble carácter racional y simbólico acredita su fundamento. El funcionamiento de una institución escolar está conectado a los imperativos funcionales de la economía y administración, a las normativas legales, pero, por otra parte, sus componentes simbólicos proveen de sentido a los subsistemas económicos y políticos.

3.3. Algunas consideraciones sobre la supuesta ineficacia de la educación pública

1. Con frecuencia se dice que los servicios públicos son costosos, ineficaces, por lo cual hay que eliminar buena parte de las instituciones del Estado, del pueblo, aquéllas que están al servicio de las mayorías. En los tiempos neoliberales más radicales de los años noventa se consideró, inclusive, que era necesario desmontar todo el aparatado del Estado de Bienestar en aquellos países donde el Estado tenía una alta presencia social, colocando como ejemplos algunos países que habían asumiendo políticas neoliberales contrarias a los intereses y necesidades de sus poblaciones (Wallerstein, 2005).
2. El sistema capitalista, con su afán y objetivo de privatizar absolutamente toda la vida de una nación, parte del principio propagandista que las políticas de educación pública son muy costosas, por lo cual es necesario que la población tenga una oferta de colegios e instituciones privadas de libre elección para que las familias, basadas en una supuesta libre decisión, lleven sus hijos/as a centros educativos privados, bajo la premisa también manipulada que tales colegios e instituciones son de mejor calidad en comparación con la educación pública, gratuita e igualitaria (Bolívar, 1999; Viñao, 2002).
3. Los seguidores del neoliberalismo en todos los ámbitos de la vida social, política, cultural, científica, tecnológica y económica han considerado que un buen funcionamiento de cualquier sociedad pasa por el establecimiento del pensamiento único y éste debe estar, primeramente, apartado de la ideología política, suplantado por la ideología neoliberal, la cual garantiza libertad

de elección en cualquier aspecto de la vida sociocultural y económica, pero también en el campo de la educación. Por ello, insisten en que ésta debe estar en manos privadas, puesto que ella garantizaría, según ellos/as, la neutralidad y la calidad y la eficacia en el campo educativo (Villamar Manero, 2005).

4. El pensamiento único propio del capitalismo, y enarbolado con mucha vehemencia por el neoliberalismo, considera que la única forma de garantizar educación de calidad, tanto en el ámbito público como privado, consiste en establecer mecanismos de competitividad entre la educación pública y privada, entre los centros educativos, entre los/as docentes y, peor aún, entre los/as estudiantes de un curso, una institución escolar o varias instituciones escolares.
5. En contra de los daños, inconsistencias, incoherencias y desmanes del neoliberalismo se ha escrito mucho, pero también se ha caído, en algunos casos, en su trampa de la meritocracia y de la responsabilidad centrada en el individuo y no en el colectivo o desorientaciones de los Estados neoliberales. La culpa del fracaso, los problemas que aquejan a cada persona y a la colectividad, el fracaso en la educación, los malos rendimientos, etc, la tendrá el individuo, puesto que él es y será el único responsable de elegir una institución buena o mala, él será el único responsable de rendir o no en un centro educativo, ya que sólo de él dependerá, competitivamente hablando, el éxito de sus acciones, independientemente de las condiciones reales de existencia en torno a las cuales vive, estudia y/o trabaja. El darwinismo propio del sistema capitalista internacional, y muy particularmente del neoliberalismo, considera que los que triunfan son los mejores y los demás simplemente fracasan en el campo de la educación, por ejemplo, porque no son suficientemente competitivos para lograr exitosa e individualmente sus objetivos.
6. El sistema capitalista siempre vive y se alimenta de sus propias crisis. Sus representantes y seguidores/as consideran que la educación está actualmente en una crisis muy grave, producto de la existencia de la educación pública, gratuita y obligatoria. Esta crisis consiste en una baja calidad, poca eficiencia y escasa eficacia y productividad, todo derivado, sin duda, de la falta de competitividad entre quienes participan en el quehacer educativo. Esta crisis será resuelta, dicen ellos/as, si el Estado no interviene más y hacemos que la educación sea totalmente privada. Esta es lamentablemente la tendencia de muchos países que tenían excelentes sistemas educativos públicos, gratuitos y obligatorios. Por el contrario, consideramos que el gran mal que se le puede hacer a un pueblo y a su educación es mantener aún sistemas educativos paralelos. Si existe una sola institución educativa privada en un país, ya se está generando mecanismos de desigualdad, exclusión, discriminación y diferencias en dicho país (Torres, 2001).

7. Para la educación privada y muy particularmente para la ideología neoliberal, el supuesto éxito, y por consiguiente el fracaso de la educación, está en la existencia de un pensamiento crítico en el campo de la educación, lo cual puede ser superado si se fortalece el mercado, las diversas ofertas y la mercantilización de la educación. De esta manera, las familias pagan por un producto, supuestamente de calidad, y ellas tendrán el derecho de elegir ese producto de acuerdo a múltiples ofertas que suministraría el mercado. Ello significa, sencillamente y tal como lo vemos aún en nuestros países, que se crearían también múltiples diferencias sociales, siempre en correspondencia con el tipo y características de tales ofertas educativas del mercado. Esta es la forma inhumana y perversa de concebir a un país, a una nación a un Estado (Maroy, 2008).
8. Quienes se esfuerzan, mediante la propaganda y el engaño, en desprestigiar a la educación pública, gratuita y obligatoria, consideran que es necesario aumentar la calidad, eficacia y eficiencia (en términos capitalistas) de la educación mediante proceso de descentralización, la privatización, apoyo a los centros educativos privados y, muy especialmente, el fortalecimiento de políticas y acciones de competitividad en todos los ámbitos del sistema educativo (Viñao, 2002; Torres, 2001). Para ello, es necesario disponer de la máxima libertad y privacidad posible tanto en las familias como en la sociedad, puesto que ella es garantía del éxito de los individuos como únicos beneficiarios de la oferta educativa privada.
9. El sistema capitalista internacional ha creado tanto las ideas, políticas y procedimientos concretos para la privatización de la educación, como también ha desarrollado mecanismos de verificación, competitividad y acreditación de dichas orientaciones privatizadoras neoliberales. Una de las formas apropiadas, altamente sofisticadas, consiste precisamente en la conformación de estrategias de evaluación nacional, regional e internacional. Esta evaluación, contraria a su fundamentación pedagógica y didáctica, ha sido orientada a la conformación de escalas, criterios e indicadores cuantitativos y competitivos que llevan, inexorablemente, al establecimiento de parámetros diferenciadores de los sujetos e instituciones participantes. Es decir, el capital ha sabido muy bien conformar un gran aparato de comparación y selección, basado lamentablemente en algunos métodos de investigación, básicamente positivistas.
10. Muchos/as autores/as coinciden plenamente en que los conceptos de calidad y efectividad de la educación pueden tener por lo menos tres acepciones, dependiendo la tendencia ideológica con la cual sean asumidos. Para el neoliberalismo la calidad y efectividad de la educación consiste en las características del producto propiamente dicho. En el caso de la educación

el producto será los centros educativos, los/as docentes, los procesos de aprendizaje y enseñanza, etc. En definitiva, la calidad y efectividad de la educación estaría determinada por el producto que ofrece al cliente (familias y estudiantes) el mercado educativo. Si el/la cliente no está de acuerdo con la “calidad” de dicho producto, entonces él/ella tienen la plena libertad neoliberal de comprar otro producto, sea éste docentes, currículo, escuelas, etc. El sistema capitalista, hace énfasis sobre otra idea de calidad y efectividad de la educación, las cuales estarían determinadas por el rendimiento, los resultados y los conocimientos intradisciplinario puramente cognoscitivos del individuo, llamado estudiante. Para la escuela pública, emancipadora, crítica y transformadora existe, tal como lo hemos señalado en este documento, otro concepto de calidad y efectividad de la educación, los cuales son totalmente contrarios a los conceptos basados en el producto, el cliente y los rendimientos académicos.

11. La privatización de la educación, al igual que todos los objetivos del sistema capitalista nacional, regional e internacional, ha logrado mucho éxito en buena parte de los países del mundo, porque su concepción está basada en la supuesta libertad del ser humano, de las familias y de los hijos/as para comprar lo que desee en el mundo de la educación, como si fuera realmente un mercado cualquiera. Se considera, además, que la población menos favorecida con la existencia de la educación pública y privada es precisamente la gente pobre, quienes están obligados/as a enviar a sus hijos/as a centros educativos deficientes, ineficaces y de muy mala calidad; mientras que los ricos/as tienen los recursos disponibles para seleccionar las mejores escuelas y colegios para sus hijos/as. Como respuesta concluyen, de manera muy simplista y trivial, que la solución está en privatizar la educación pública y permitirles también a las familias pobres que lleven sus hijos/as a instituciones privadas de calidad. Estas consideraciones no son más que una gran farsa, puesto que la existencia de *lo privado* genera mayor desigualdad e iniquidad, y la gran mayoría de la población no tendrá jamás los recursos necesarios para alcanzar este cometido. Las prácticas y realidades en todos los países del mundo donde existe educación privada muestran claramente que no es posible que toda la población tenga la posibilidad concreta de acceder a centros educativos privados, en caso de que ello llegase a ser posible, existiría (como ya existe en muchos casos) grandes diferencias también en dicho sistema de educación privada. La ideología neoliberal engaña a la población con sus argumentos de “libertad”, “democracia” y “elección” en cualquier componente social, particularmente en educación.
12. Uno de los aspectos más problemáticos relacionados con el tema de la privatización de la educación consiste precisamente con la imposibilidad de alcanzar una educación intercultural, liberadora, emancipadora y

transformadora (Horkheimer, 1974; Habermas, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1988; Apple, 1994; Adorno, 1998; Carr, 1999; Popkewitz, 2000; Freire, 2002; Giroux, 2003; McLaren, 2004). La educación privada es, por esencia, función y principios, discriminadora, racista, excluyente y contrarrevolucionaria. Por ende, sería un contrasentido pensar que la educación privada y su concepción con respecto a la calidad de la educación, podría garantizar inclusión, equidad e igualdad en la población, puesto que ella es precisamente uno de los motores fundamentales de las contradicciones y aberraciones del sistema capitalista. Ella se ha constituido, en la actualidad, en el motor esencial de la generación de desigualdad, racismo y discriminación en cualquier parte del mundo. La segregación cultural está directamente relacionada con la separación y desigualdad socioeconómica. En definitiva, lo que determina realmente las grandes diferencias educativas en nuestros países, no es precisamente la estructuración académica y curricular propia de nuestros sistemas educativos, sino básicamente la segregación “étnica” y los altos niveles de desigualdad socioeconómica. La educación privada, sus respectivas consideraciones sobre la calidad, eficacia y eficiencia de la educación lo que hacen es fortalecer tales diferencias y profundizar dichas desigualdades. No es cierto que los padres y las madres son quienes tienen la potestad para elegir a las respectivas escuelas y centros educativos, sino más bien éstos últimos son los que determinan, desde la perspectiva privada, quienes formarán parte de su estudiantado.

13. Para culminar, es necesario resaltar que la gran mentira de la educación privada sólo podría tener asidero en aquellos países capitalistas o precapitalistas donde no ha existido ni las políticas propias de los Estados de Bienestar Social, como ocurrió en buena parte de los países europeos después de la Segunda Guerra Mundial o en países que han logrado hacer revoluciones verdaderamente socialistas como el caso de la Hermana República de Cuba. Buena parte de los países capitalistas europeos constituyeron importantes sistemas educativos públicos, donde toda la población tenía acceso a una educación estandarizada, de calidad, basada en el efectividad de los/as docentes, los centros educativos y los mismos procesos de aprendizaje y enseñanza. Independiente de las críticas que podamos hacer al funcionamiento de estos sistemas educativos, los mismos estaban basados principios de mayor equidad e igualdad de la población. Hoy vemos como algunos países con estas características tienen sistemas educativos altamente eficientes y siguen cuidando, a pesar de la crisis construida por el neoliberalismo internacional, la educación pública, gratuita y obligatoria. Para ello es suficiente mirar, por ejemplo, la educación en Dinamarca, Suecia, Finlandia y Nueraza, países que destinan más del 8% del PIB en la actualidad a la educación. En el caso de América Latina y el Caribe nos encontramos con Cuba y la República Bolivariana de Venezuela.

3.4 ¿Podemos hablar de calidad y efectividad de la educación, tomando en cuenta los aspectos de la teoría crítica de la pedagogía?

Es muy probable que muchas personas encuentren una contradicción entre la fundamentación educativa basada en la teoría crítica y los principios básicos explícitos e implícitos que sustentan las ideas de *calidad y efectividad de la educación*. Por supuesto que este no es el espacio ni el momento apropiado para discutir ampliamente esta temática; sin embargo, la realidad de las prácticas educativas, pedagógicas y didácticas concretas nos permite señalar algunos aspectos fundamentales caracterizadores de ambos constructos. Antes de mostrar tales elementos, es necesario señalar que aquí no nos interesa y tampoco nos identificamos, con la connotación mercantilista, economicista y discriminatoria de los conceptos de calidad y eficacia educativa en términos de rendimiento, comparación negativa, superioridad, competitividad y demás adjetivos relacionados (Barrueco, 1990; Murillo, 2003a y 2003b; Viñao, 2002; Bolívar, 1999). Por supuesto que los conceptos de calidad y eficacia no son propios de la pedagogía y la didáctica, sino que han sido prestados del mundo de la administración y la economía al mundo educativo (Carbonell, 1996; Angulo y otros, 1997; Gimeno Sacristán, 1998; Pérez Gómez, 1999).

A pesar de esta contradicción, creemos que sí es necesario e indispensable ver el tema de la calidad y efectividad de la educación desde otra perspectiva. Ello consiste, primeramente, en analizar la problemática de la calidad y efectividad de la educación de forma más científica y política, disminuyendo en lo posible los aspectos puramente técnicos. En segundo lugar, es necesario pensar en la posibilidad de construir un concepto lo suficientemente amplio, humano, crítico, participativo, emancipador y revolucionario sobre el desempeño de los sistemas educativos, los centros educativos comunitarios autónomos, el papel que juegan los diversos actores directos e indirectos en los procesos educativos, las comunidades y, por supuesto, el Estado como principal responsable de la educación de un país.

A pesar de todos los estudios, discusiones y aportes que han tenido lugar, en el ámbito internacional, por parte de investigadores/as, gobiernos y organismos internacionales por lavarle la cara a los conceptos de calidad y efectividad de la educación, aún existe un rechazo a estos conceptos, especialmente por parte de los diferentes gobiernos en prácticamente todos los países del mundo. Por ello se ha intentado crear mecanismos relacionados con la investigación en el campo de la calidad y eficacia escolar que superen, de alguna forma, las connotaciones negativas de ambos términos y, por supuesto, sus consecuencias antes mencionadas de su aplicación en los procesos de evaluación educativa. Las críticas a ambos conceptos no son debidas a una supuesta confusión terminológica ni tampoco a una incomprensión de las finalidades de la evaluación educativa, sino más bien a la esencia y procedencia de tales conceptos, estrechamente asociados al mundo de la producción/consumo del propio sistema capital. La calidad y efectividad de cualquier actividad humana

están directamente relacionados con la relación matemática gasto y ganancia. De allí que se haya considerado, durante muchos años, que todo programa social (educación, salud, fomento al empleo, esparcimiento, etc.) sea un gasto, evitando con ello hablar de inversión social, cuya finalidad última sea el vivir bien, el buen vivir y la máxima felicidad posible toda la población.

Desde esta mirada crítica, debemos pensar entonces en analizar y pensar en los conceptos de calidad y efectividad educativa desde una mirada pedagógica, didáctica, humanista, crítica, política y transformadora. La idea básica consiste en ver si realmente el Estado, los Sistemas Educativos, las comunidades, los CECA, los actores educativos directos como estudiantes, docentes y equipo directivo, así como el conglomerado social, están respondiendo adecuada y apropiadamente a los compromisos-objetivos de la educación. Las respuestas a estas cuestiones pueden ser encontradas, sin duda alguna, mediante procesos de investigación educativa, muy particularmente a través de la investigación en el campo de la evaluación integral del funcionamiento de la educación, lo cual va más allá que una simple supervisión educativa.

Por estas razones, pensamos que la calidad y efectividad de la educación puede ser estudiada a través de profundos estudios teóricos y empíricos, bajo las premisas del paradigma naturalista-interpretativo y el sociocrítico, sobre la multiplicidad de componentes y factores que influyen directa e indirectamente en la problemática educativa. Aquí podríamos estudiar muchas variables cualitativas (más que cuantitativas) y sociocríticas que podrían explicar muchas contradicciones, problemas, dificultades, carencias, etc, que determinan, en última instancia, la buena educación para todos/as. No nos interesan los estudios comparativos con orientación negativa y discriminadora, sino más estudios que intenten rescatar las buenas prácticas, fortalecer las potencialidades de cada sujeto, el colectivo y los centros educativos. Estos estudios estarían basados en la aplicación de los procedimientos de la Investigación Acción Participativa y, por supuesto, de las estrategias progresistas de la investigación naturalista e interpretativa, comúnmente conocida como investigación cualitativa.

De acuerdo con ello, los estudios sobre calidad y efectividad de la educación tendrían otra orientación, muy diferente y contraria a lo que comúnmente dejan entrever estos conceptos. De esta manera, nos daríamos cuenta, por ejemplo, de las razones por las cuales hay desigualdad, exclusión, deserción y abandono escolar en los diversos ámbitos de nuestros sistemas educativos. De igual forma, entenderíamos cómo y porque funciona un centro educativo de cierta manera, su papel en la comunidad, el tipo de respuestas suministradas a la población estudiantil, docente y administrativa, la formación integral que alcanzan sus estudiantes, etc. También podríamos superar, con la ayuda de toda la colectividad educativa intra y extraescolar, los factores problemáticos que impiden un acertado desarrollo del proceso educativo, así como la identificación y análisis de los factores

contextuales, comunitarios, sociales, naturales y humanos incidentes en los procesos educativos complejos. La calidad y efectividad de la educación están, según nuestro punto de vista, asociadas al desarrollo y funcionamiento adecuado, pertinente, equitativo, igualitario y emancipador de toda la colectividad que participa directa e indirectamente en las prácticas educativas de cualquier ámbito de la educación, pero también sobre el buen funcionamiento de los microsistema, mesosistema, exosistema y microsistema educativos.

La calidad y efectividad de la educación hay que asumirla desde las siguientes ideas fundamentales:

1. Determinación y fortalecimiento de las diez potencialidades señaladas en los párrafos anteriores, las cuales no sólo son inherentes a los/as estudiantes, sino también a los/as docentes, equipo directivo, demás integrantes de los centros educativos comunitarios autónomos y, por supuesto, de la comunidad como colectividad educadora. Aquí se tomaría en cuenta las problemáticas socioeconómicas, culturales, sociales, ambientales, etc. de todos los actores del proceso educativo. Como se puede apreciar, no se considera, y no hace falta tomarlo en cuenta, los aspectos de carácter cuantitativo como el rendimiento intradisciplinario.
2. Conocimiento y difusión de buenas prácticas en cuanto al funcionamiento, logros cualitativos, interacciones educativas, solución de problemas reales, concretos y cotidianos de los/as participantes y los mismos centros educativos, etc.
3. Organización, manejo, distribución, difusión y actualización de toda la información relacionada con los sujetos participantes en los procesos educativos, pero también de los respectivos *Centros Educativos Comunitarios Autónomos*.
4. Desarrollo integral, participativo, crítico, formativo, conceptual, etc. de toda la población estudiantil en los ámbitos afectivo, personal, social, político y cognoscitivo.
5. Conformación y desarrollo de una cultura de aprendizaje, producción y transformación de los/as estudiantes, comunidad, docentes y demás integrantes del proceso educativo.
6. Superación de los problemas de exclusión, desigualdad, inequidad, colonización, discriminación y rechazo hacia buena parte de quienes integran la comunidad intra y extraescolar.
7. Contribución, mediante los mismos procesos de aprendizaje, trabajo, estudio e investigación, a la solución de muchos problemas contextuales, sociales y naturales, propios de la comunidad, municipios, región, país y mundo; es decir, la escuela como productora de saberes, conocimientos y productos tangibles que permitan la formación integral de los/as sujetos como ciudadanos/as críticos de nuestras sociedades.

Como se puede observar, estas siete grandes líneas de acción concreta constituyen el significado fundamental de la calidad y efectividad de la educación, las cuales se contraponen a las ideas mercantilistas, cuantitativas, discriminadoras y excluyentes, basadas en el puro rendimiento intradisciplinario, como ha ocurrido normalmente con la tradición liberal y neoliberal de la educación, lo cual ha tenido consecuencias directas e inmediatas en estos dos conceptos.

3.5. Conformación de un Sistema de Categorías e Indicadores para la evaluación de la calidad y efectividad de la educación

Por supuesto que la mayoría de las personas estamos inclinados, social y naturalmente, por transformar y mejorar el mundo socionatural en todos sus ámbitos y sentidos. Una de estas inclinaciones consiste en desarrollar indicadores de calidad y efectividad de la educación, tal como lo hemos indicado en párrafos precedentes. El esquema de indicadores de calidad y efectividad de la educación que hemos desarrollado, durante muchos años de reflexión teórica, pero también de investigaciones prácticas, intenta cubrir buena parte de los factores influyentes directa e indirectamente en la educación, su calidad y efectividad (Mora, 2012a). Tales factores han sido construidos con base en la teoría existente sobre la temática, investigaciones internacionales sobre calidad y efectividad de la educación, pero básicamente en correspondencia con los lineamientos sociopolíticos que determinan, en última instancia, las transformaciones educativas de muchos países de América Latina y el Caribe, las cuales encuentran su explicación teórica en la teoría crítica de la educación, la pedagogía y la didáctica.

Figura 4



En la *Figura 4* podemos apreciar un sistema de categorías e indicadores constituido por ocho grandes dimensiones, las cuales recogen buena parte de los componentes constituyentes de la estructura curricular que hemos presentado en otros documentos (Mora, 2012a). Estas dimensiones están referidas a *los/as docentes (1), estudiantes (2), la familia (3), la normativa (4), los centros escolares (escuela) (5), el equipo directivo (dirección) (6), la comunidad (7) y el aula (8)*.

En las *Figuras 5, 6, 7 y 8* podemos apreciar que las dimensiones docentes (1) y centros escolares (escuela) (5); estudiantes (2) y equipo directivo (6), familia (3) y comunidad (7), y normativa (4) y aula (8) respectivamente. Las dimensiones 1 y 5 están conformadas por *siete* categorías cada una; las dimensiones 2 y 6 contienen seis y tres categorías respectivamente; las dimensiones 3 y 7 están constituidas por cinco y tres categorías respectivamente; mientras que las dimensiones 4 y 8 contienen cinco categorías cada una. La cantidad de categorías correspondiente a cada dimensión no es única ni absoluta. Consideramos que ellas constituyen los elementos más importantes que deberíamos tomar en consideración al momento de estudiar y/o evaluar la calidad y efectividad de la educación de un determinado sistema educativo en cuanto a las ocho grandes agrupaciones (dimensiones) de factores básicos que hemos considerado como las más relevantes. Es muy importante resaltar que la cuarta dimensión (normativa) contiene tres elementos sumamente importantes, los cuales tienen que ver con la Política Educativa del Estado Plurinacional de Bolivia (pero también de otros países como el caso de Ecuador y la República Bolivariana de Venezuela), donde se asume que la educación está directamente relacionada con el mundo productivo, los procesos de descolonización y el concepto del Vivir Bien o Buen Vivir. Estas son tres grandes categorías que deben tomarse en cuenta en cualquier proceso de evaluación de la calidad y efectividad de la educación en un determinado país.

Por supuesto que *cada país, región, municipio, comunidad, centro educativo*, etc. podrían asumir una estructura de sistema de categorías e indicadores muy particular, siempre en correspondencia con los intereses, necesidades y objetivos trazados por el Estado Educador (Prieto Figueroa, 1990). Aquí sólo mostramos una estructura más o menos general en forma de ejemplo, la cual podría contribuir a superar algunas disyuntivas relacionadas con la conformación de un adecuado sistema de categorías e indicadores que responda apropiadamente a las orientaciones y principios educativos subyacentes del respectivo sistema educativo en sus múltiples manifestaciones político-ideológicas.

Como se puede ver en las *Figuras 5, 6, 7 y 8* las categorías de cada una de las dimensiones están conformadas por cantidades de indicadores, los cuales pueden ser cambiados, disminuidos o aumentados, siempre en correspondencia con las necesidades e intereses explícitos e implícitos del proceso de evaluación de la calidad y efectividad de la educación. Cada estudio, investigación o proceso institucional de

evaluación, tomando en cuenta este sistema de categorías e indicadores, desarrollará su procedimiento metodológico para poder implementar de manera óptima dicho sistema. Tales procedimientos pueden ser de carácter cualitativo y/o cuantitativo, dependiendo de las decisiones investigativas asumidas por los/as respectivos/as evaluadores/as. Dependiendo de la estrategia metodológica asumida, se usará un determinado instrumento para la recolección de la información. Por supuesto que existe una gran cantidad de escalas de valoración de carácter cuantitativo, cualitativo y mixto, las cuales estar incorporadas normalmente a los respectivos instrumentos de recolección de información durante el proceso de investigación evaluativo, particularmente de centros educativos, programas y demás actividades relacionadas con las prácticas educativas concretas (Stufflebeam y Shinfield, 1987; Santos, 1990; Fernández Ballesteros, 1995; Cano García, 1998; Marchesi, 1998; Jiménez, 1999; López Mojarro, 1999; Álvarez Rojo y otros, 2002; Lukas y Santiago, 2004).

Para culminar, es muy importante resaltar que el proceso metodológico de evaluación de la calidad y efectividad de la educación según el sistema de categorías mostrado en las *Figuras 4, 5, 6, 7 y 8* puede ser fácilmente realizable con la ayuda, además de las escalas respectivas de valoración cuantitativa y/o descripciones analíticas cualitativas, de tablas de una, dos o tres entradas. Al respecto existe suficiente bibliografía que nos permite su adecuada elaboración. En un documento más operativo mostraremos algunos instrumentos apropiados, a manera de ejemplo, para que sean construidos y aplicados por los respectivos docentes/investigadores.

En la *Tabla 2* podemos ver dos ejemplos. El primero correspondiente a la quinta dimensión, la cual hemos denominado factores vinculados con los *Centros Escolares* (dimensión 5); el segundo tiene que ver con la sexta dimensión, correspondiente a los factores relacionados con el Equipo Directivo. La *Tabla 2*, de doble entrada, consta de cinco columnas; en la cuarta y quinta se recoge la información cuantitativa y cualitativa respectivamente. En el primer caso se puede hacer uso de alguna escala valorativa, mientras que en el segundo se hace una descripción y un análisis de carácter cualitativo. El encadenamiento y secuenciación metódica nos permitirá estudiar la calidad y efectividad de la educación desde diversas perspectivas analíticas, comparativas, descriptivas, etc. La riqueza de las categorías, indicadores y subindicadores de cada dimensión nos permitirá un centro educativo en particular, varios centros en un mismo estudio, uno o varios aspecto(s), factor(es) o elemento(s) concreto(s) de interés de un determinado centro o en varios centros, etc. En fin, se puede estudiar desde la totalidad de las ocho dimensiones mostradas en la *figura 4*, hasta un único indicador o subindicador.

Tabla 2

Dimensión	Categoría	Indicador	Subindicador	Escala valorativa	Descripción y análisis cualitativo
5	5.3	5.3.5	5.3.5.2	Aplicación, por ejemplo, de la escala de <i>Likert</i>	
Factores vinculados con los <i>Centros Escolares</i>	Infraestructura	Tamaño del Centro Educativo	Aulas	----- -----	
6	6.3	6.3.2	6.3.2.4	Aplicación, por ejemplo, del método <i>Maboney y Barthel</i>	
Factores relacionados con el <i>Equipo Directivo</i>	<i>Gestión</i>	<i>Pedagógica</i>	<i>Ejemplificación didáctica</i>	----- -----	

Como se puede observar en los dos ejemplos mostrados en la *Tabla 2*, la información relevante separa el análisis cualitativo y cuantitativo, ella aparece en las dos últimas columnas. Sin embargo, las demás columnas nos proporcionan datos e informaciones de manera muy rápida/precisa sobre el tipo de *dimensión, categoría, indicador y subindicador* objeto de estudio. También se podría hacer una tabla sólo para una determinada dimensión y sus respectivas categorías, indicadores y subindicadores. Es decir, el trabajo evaluativo, tanto de manera cualitativa como cuantitativa, puede ser realizado con mucha eficiencia, rigurosidad, practicidad y seriedad con la ayuda de tablas como la anteriormente explicada. Una de sus grandes ventajas consiste en su facilidad práctica para la realización de análisis de contenido cualitativo y/o cuantitativo, más si deseamos aplicar alguna ayuda técnica como un determinando software.

Figura 5

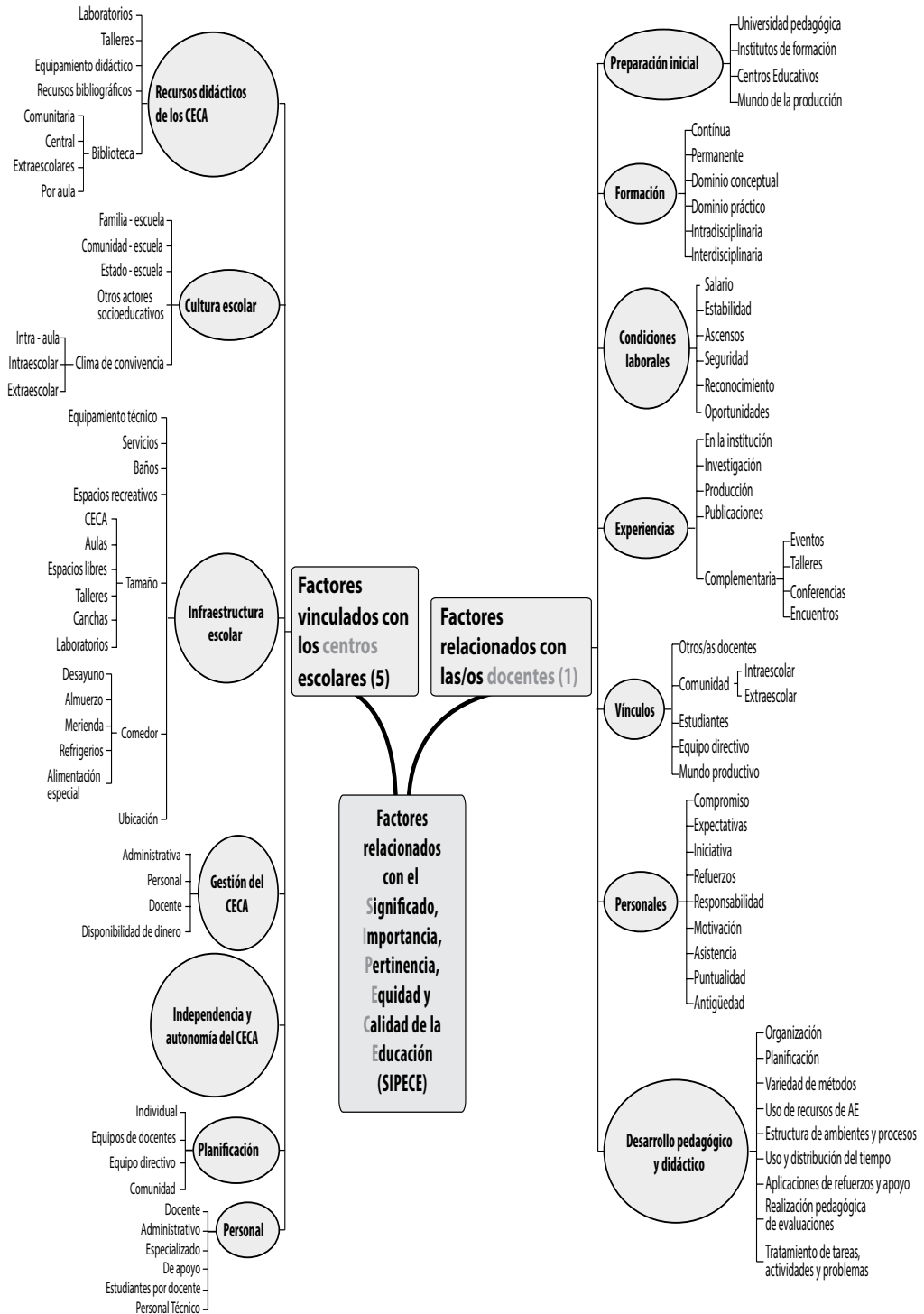


Figura 6

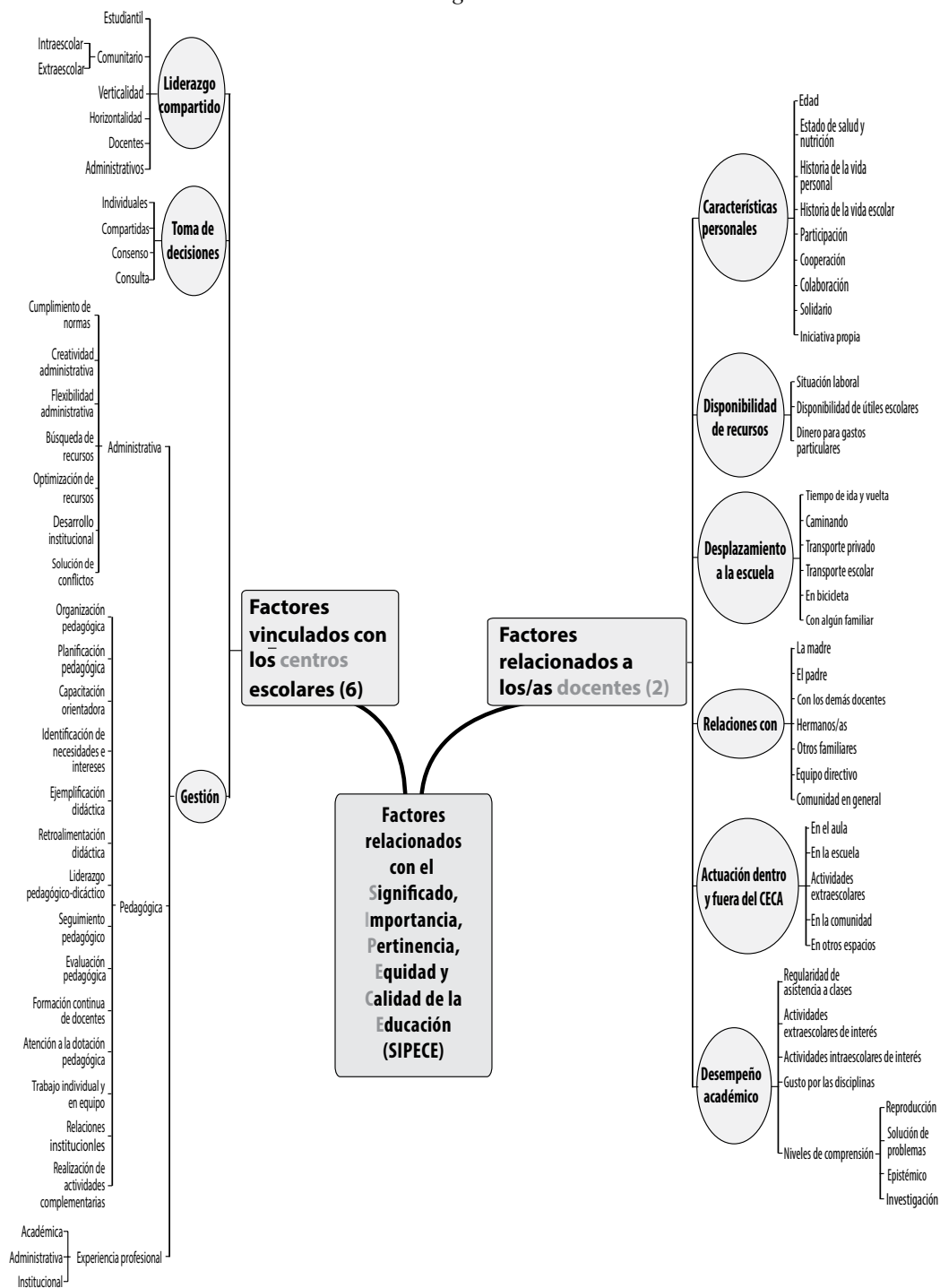


Figura 7

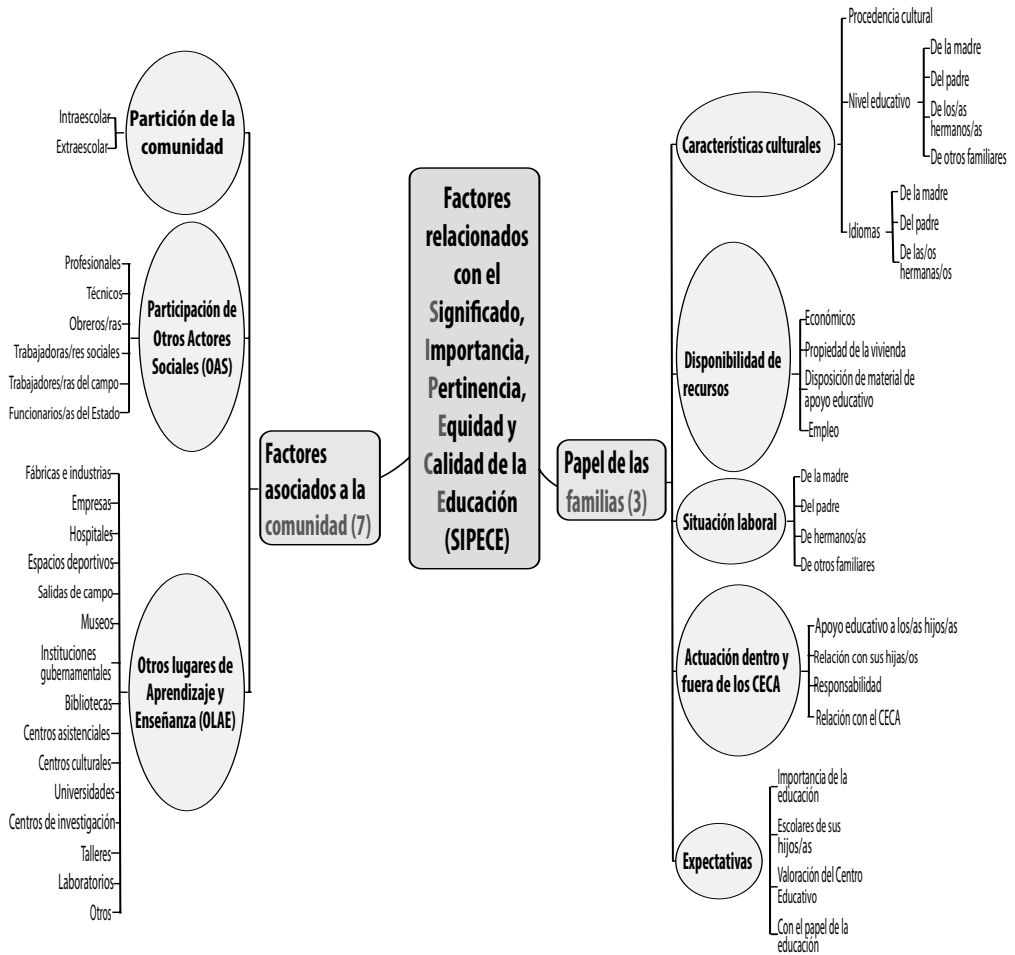
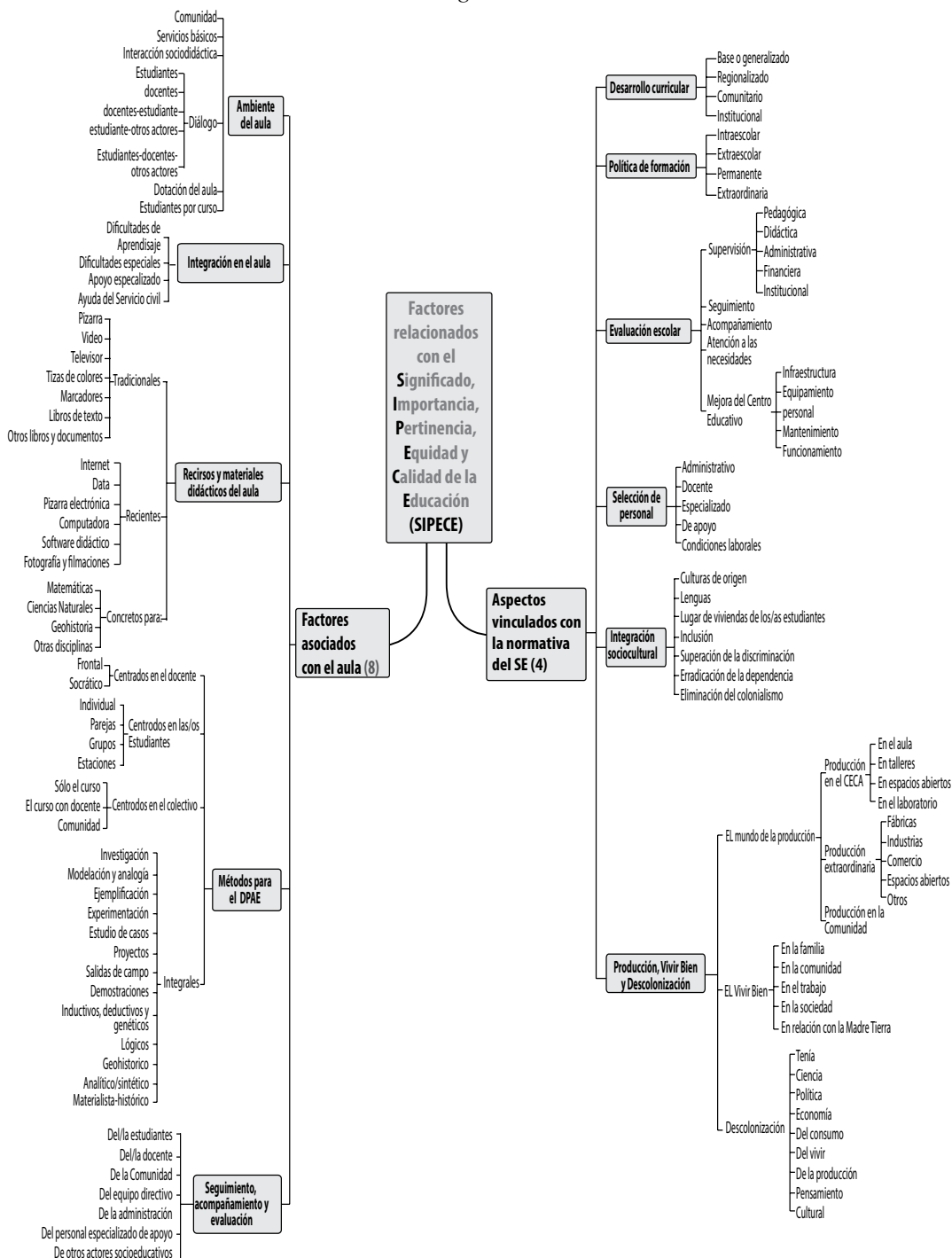


Figura 8



Conclusiones

En las páginas anteriores hemos intentado construir un modelo para la evaluación de la calidad de la educación en los diversos ámbitos de nuestros sistemas educativos. Para ello, hemos discutido, con cierta amplitud, aspectos relacionados con los cambios y transformaciones que viven actualmente muchos países de América Latina y el Caribe en relación con la educación, en términos generales, y la educación secundaria en particular. Al respecto, es muy importante indicar que la educación secundaria, tal vez más que los demás subsistemas de la educación, sigue todavía sin una clara y precisa orientación. Tal vez, una de las razones por las cuales ocurre esta situación tiene que ver con el esfuerzo que se ha hecho, desde las esferas políticas, por atender la educación primaria, particularmente en cuanto a cobertura y calidad educativa. Otra de las razones podría consistir en que la educación secundaria, también denominada educación media, no ha tenido una adecuada definición con respecto a sus objetivos, cobertura, finalidades, alcances y, esencialmente, su papel dentro de nuestras sociedades. Ella ha estado desarticulada tanto de la educación primaria como de la educación universitaria o superior. A esta incompatibilidad vertical se suma, además, el problema de la coherencia horizontal de la educación secundaria, puesto que existe una gran cantidad de ofertas, modalidades, orientaciones, salidas intermedias, etc. que generan muchas dudas en la sociedad, pero también en la población estudiantil. Esta gran problemática de la educación media o secundaria en nuestros países repercute en la calidad de la educación, su valoración y evaluación. En este sentido, consideramos que es necesario pensar en un modelo altamente participativo, crítico, interdisciplinario, endógeno, intradisciplinario, intercultural e intracultural, el cual lo está lo suficientemente fundamentado en los procesos de cambio educativo que tienen lugar actualmente en países como Venezuela y Bolivia, entre muchos otros de la región que buscan su propio camino de independencia y liberación educativa.

Un segundo aspecto de mucha relevancia, importancia y significado para la conformación del mencionado modelo para la valoración y evaluación de la calidad de la educación en nuestros países, tiene que ver con la discusión actual de la denominada sociedad del conocimiento. Para ello, hemos recurrido al debate en torno a la diferenciación entre saberes y conocimientos, vistos ambos desde una perspectiva más sociocultural, política, científica, tecnológica, económica y educativa. Esta discusión forma parte, desde hace cierto tiempo, del área conocida como *educación intercultural* que viene impulsado el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, con sede en la ciudad de La Paz, Bolivia. En el marco de la educación intercultural, pero también de las demás actividades de acción, innovación e investigación desarrolladas en esta importante institución durante los últimos seis años, se ha logrado construir, basados en la investigación acción participativa y la metodología de estudios de meta-análisis, un concepto altamente significativo y revolucionario sobre el diálogo de saberes y conocimientos

entre diversas culturas, concepciones epistemológicas y momentos históricos, lo cual obviamente fortalece, desde una perspectiva mucho más crítica, la discusión sobre la sociedad del conocimiento y los saberes en los tiempos actuales.

El cuarto componente tiene que ver con la importancia y el significado de los estudios comparativos en el desarrollo de la educación secundaria y sus repercusiones en la conformación de un modelo alternativo para la valoración y evaluación de la calidad de la educación en los diversos ámbitos de nuestros sistemas educativos. Para ello, nos hemos apoyado en nuestras experiencias, investigaciones y propuestas sobre el tema de la calidad de la educación, lo cual forma parte de la discusión actual educativa en América Latina y el Caribe, pero muy especialmente del proceso de cambio educativo que tiene lugar en el Estado plurinacional de Bolivia. En segundo lugar, hemos realizado, tanto para los países ALBA como para los demás países que conforman el Convenio Andrés Bello, un conjunto importante de investigaciones, sugerencias y propuestas en torno al tema de la calidad de la educación, cómo evaluarla, valorarla y medirla. Estos trabajos preliminares nos han permitido, en consecuencia, la elaboración del modelo explicado detallada y ampliamente en el tercer punto de este documento. Para ello, hemos discutido temáticas como las siguientes: a) estudios comparativos internacionales y desarrollo curricular; b) nueva concepción curricular y su relevancia para la calidad de la educación; c) algunas consideraciones sobre el modelo de evaluación y valoración de la calidad de la educación; d) posibilidad de construir un concepto de calidad y efectividad de la educación de acuerdo con los principios fundamentales de la teoría crítica de la pedagogía; y e) conformación de un Sistema de Categorías e Indicadores para la evaluación de la calidad y efectividad de la educación.

Esta importante discusión nos ha llevado, finalmente, a la elaboración del modelo, constituido por ocho grandes dimensiones, las cuales consisten en: *i) factores relacionados con los/as docentes; ii) factores asociados a los/as estudiantes; iii) papel de las familias de los/as estudiantes; iv) aspectos vinculados con la normativa del sistema educativo; v) factores relacionados con el aula; vi) factores asociados a la comunidad; vii) factores relacionados con el equipo directivo y viii) factores relacionados con los centros escolares o educativos.* Tal como se puede apreciar en las *Figuras 4, 5, 6, 7 y 8* estas ocho grandes dimensiones pretenden abarcar prácticamente todos los componentes, elementos y aspectos vinculados directa e indirectamente con el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza dentro y fuera de las aulas y los centros educativos. Este modelo de evaluación y valoración de la calidad de la educación es lo suficientemente flexible, está ajustado a los últimos cambios concretos de nuestros sistemas educativos, pero esencialmente responde a la pedagogía y didáctica revolucionarias, impulsadas por grandes filósofos de la educación durante más de dos siglos. De la misma manera, este modelo, con sus dimensiones, categorías, subcategorías e indicadores, puede ser reducido, ampliado, modificado, complementado o transformando con base en otros criterios y concepciones, pero respetando siempre su esencia en cuanto a que el mismo

responde a una concepción sociocrítica, comunitaria, productiva, revolucionaria y transformadora de la educación, en particular al desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por último, consideramos que el modelo presentado en este documento, podría contribuir considerablemente con el fortalecimiento de los procesos de transformación educativa que viven muchos países del mundo, particularmente los de América Latina y el Caribe. De allí que nuestras próximas tareas, en este sentido, tienen que ver con la implantación, validación, mejoramiento y difusión del presente modelo en los diversos espacios, ámbitos y escenarios donde se discuta y/o requiera de una nueva concepción sobre la evaluación y valoración de la calidad de la educación como exigencia revolucionaria y como necesidad de nuestros pueblos que buscan cada día más su liberación definitiva y para lo cual la educación juega uno de los papeles fundamentales y decisivos.

Bibliografía

- Adorno, T.** (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Álvarez Rojo, V. y otros** (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid, Editorial EOS.
- Angulo, F. y otros** (1997). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga, España: Aula Libre.
- Apple, M.** (1994). *Educación y poder*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Arocena, R.** (1993). *Ciencia, tecnología y sociedad. Cambio tecnológico y desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editorial de América Latina.
- Arrien, J.B. y otros** (1998). *La Educación y la Reforma de la Educación en Cinco Países Centroamericanos*. Managua, Nicaragua: Universidad Centroamericana/PREAL.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S.** (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, España: Hipatia.
- Azevedo, J.** (2000). *O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto, Portugal: Ediciones ASA.
- Báez de la Fe, B.F.** (1994). "El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, 4.
- Bank, V. y Heidecke, B.** (2009). "Gegenwind für PISA. Ein systematisierender Überblick über kritische Schriften zur internationalen Vergleichsmessung". En: *Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Vol.85, Heft 3.
- Barrueco, A.** (1990). „Calidad y eficacia en la escuela: análisis de las aportaciones de tres reformas (España, URSS y USA)". *Studia Paedagogica*, 22.
- Benavides, C.** (2003). *La nueva arquitectura educacional pública en Bogotá, hacia un mejor hábitat escolar*. Bogotá, Colombia: Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

- Benavot, A.** (2006). “La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada. Selección”. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1.
- Benavot, A., Braslavsky, C. y Truong, N.** (comp.) (2008). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica.
- Bifani, P.** (1993). “Cambio tecnológico y transferencia de tecnología”. En: E., Martínez (ed.). *Estrategias, planificación y gestión de ciencia y tecnología*. Caracas, Venezuela: Editorial Nueva Sociedad.
- Bolívar, A.** (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Bollen, R.** (1997). “La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político”. En Reynolds, D.; Bollen, R.; Creemers, B.P.M.; Hopkins, D.; Stoll, L. y Lagerweij, N. (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, España: Aula XXI/Santillana.
- Braslavsky, C.** (2001). “Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina. Análisis de casos en la América del Sur”. En: Braslavsky, C. (org.). *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Argentina Santillana.
- Cada, R.M.; Castejón, J.L. y Vera, M.I.** (1990). “Factores de eficacia de un centro educativo: un instrumento de evaluación”. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Caillods, F.** (2001). “La reforma de la educación secundaria en los países de Europa”. En Rama, G. (edit.), *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. Nueva York: BID/Departamento de Desarrollo Sostenible/Unidad de Educación.
- Caillods, F. y Hutchinson, F.** (2001). “¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina?: diversificación y equidad”. En Braslavsky, C. (Org.), *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.
- Cano García, E.** (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carbonell, Jaume** (1996). “Neoliberalismo, Estado, mercado y escuela”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 253, pp. 20-26.
- Carr, W.** (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Editorial Martínez Roca.

- Castejón, J. L.; Navas, L. y Sampascual, G.** (1993). “Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria. Un modelo de identificación y funcionamiento”. En *Revista de Educación*, N° 301.
- Castells, M.** (1996). *La era de la información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1 La Sociedad Real*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Castells, M.** (1998). *La era de la información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 2 El Poder de la Identidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Castells, M.** (1998). *La era de la información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 3 Fin de Milenio*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Castro Díaz-Balart, F.** (2003). *Ciencia, Tecnología y Sociedad. Hacia un desarrollo sostenible en la era de la globalización*. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.
- CEPAL/UNESCO** (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Ediciones de la CEPAL.
- Croso, C.** (2009). “Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana”. *Artículo para Debate* N° 7. Buenos Aires, Argentina: SITEAL/OEI-IIPE.
- Cuttance, P** (1988). “Intra-system variation in the effectiveness of schooling”. En *Research Papers in Education* 3,3.
- Cuttance, P.** (1992). “Evaluating the effectiveness of schools”. En: Reynolds, D., y Cuttance, P. (Eds.), *School Effectiveness Research, Policy and Practice*. London: Cassell.
- Díaz, J. y Galán, A.** (1997). “Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar”. En *RELIEVE*, vol. 3, N° 1. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm.
- Díaz, L.G.** (2003). *Factores asociables a los desempeños de los estudiantes*. Bogotá: Ediciones de la Universidad Nacional de Colombia.
- Durbin, P.T.** (1992). “Cultura y responsabilidad técnica”. En: Sanmartín, J. y otros (eds.). *Estudios sobre sociedad y tecnología*. Barcelona, España: Anthropos.
- Fernández Ballesteros, R.** (Ed.) (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Díaz, M.J. y González Galán, A.** (1997). “Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1).
- Freire, P.** (1974). *La concientización*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Freire, P.** (1992). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Frigerio, G.** (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el*

- Caribe*. Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.cl/promedl7/prospectivas/frigerio.pdf>.
- Gajardo, M.** (1999). *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: Documentos, PREAL N°15.
- Gentili, P.** (2009). “Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina”. *Artículo para Debate N° 7*. Buenos Aires, Argentina: SITEAL/OEI-IIPE.
- Gimeno Sacristán, J.** (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H.** (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Habermas, J.** (1987). *Teoría y praxis*. Madrid: Técno.
- Hargreaves, Andy** (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Madrid, España: Editorial Octaedro.
- Hawes, G., Corvalán, O.** (2005). *Competencias Fundamentales en programas de formación profesional de pregrado de la Universidad de Talca*. Talca: Universidad de Talca: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Disponible en: <http://www.mecesup.cl/difusion/destacado/2005%20Talca%20Estudio%20Competencias%20Transversales.pdf>.
- Hernández, F.** (2001). “El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales”. En *Acción Pedagógica*, Vol. 10, Nos. 1 y 2 / 2001.
- Horkheimer, M.** (1974). *Teoría crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Jacinto, C.** (2009). “Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria”. *Artículo para Debate N° 7*. Buenos Aires, Argentina: SITEAL/OEI-IIPE.
- Jahnke T. y Meyerhöfer, W.** (Eds.) (2007). *PISA & Co- Kritik eines Programms*. Hildesheim: Franzbecker Verlag.
- Jiménez, B.** (ed.) (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Keitel, Ch. y Kilpatrick, W.** (2001). “La racionalidad e irracionalidad de los estudios comparativos internacionales”. En: *Revista Uno*, N° 22. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Kemmis, S.** (1988). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Kurz, R.** (2002). “La Ignorancia de la Sociedad del Conocimiento”. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/9000810/Robert-Kurz-La-ignorancia-de-la-sociedad-del-conocimiento>.
- Le Moigne, J-L.** (2000). “Complejidad y sistema”. En: Morin, E., *El desafío del Siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.

- LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en Educación)** (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Londoño, J.L.** (1996). *Pobreza, Desigualdad y Formación del Capital Humano 1950-2025*. Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe, Washington D.C., U.S.A.
- López Melero, M.** (1997). "La escuela: un lugar para pensar y para descubrir la cultura". En: *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria: Retos educativos para el S. XXI*. Málaga, España: Aljibe.
- López Mojarro, M.** (1999). *A la calidad por la evaluación. La evaluación de centros docentes*. Madrid: Escuela Española.
- Lukas, J.F. y Santiago, K.** (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mahoney, F.I., Barthel, D.W.** (1965). "Functional evaluation: the Barthel Index". *Md State Med*, pp. 14: 61-5.
- Marchesi, A.** (1998). *Calidad en la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Maroy, C.** (2008). "¿Por qué y cómo regular el mercado educativo?". En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2). Disponible en: www.ugr.es/local/recfpro/rev122ART1.pdf.
- McGinn, N. y Welsh, T.** (1999). "Decentralization of Education: why, when, what and how?" *Fundamentals of Educational Planning*, No 64, IIEP. Paris: UNESCO.
- McLaren, M.** (2004). "Una pedagogía de la posibilidad: reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire. Homenaje póstumo". En: Araújo Freire, A.M. (coord.) e de Oliveira, I. y Machado, R. (cols.), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Melgar, E.I.** (1996). *Paradigma del futuro. Reforma educativa en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Santillana/Aula XXI.
- Mora, D.** (1998). *Probleme des Mathematikunterrichts in lateinamerikanischen Ländern - explorative empirische Studie zur Entwicklung didaktischer und curricularer Innovationsansätze im Kontext der Educación Popular am Beispiel Nicaragua und Venezuela*. Universidad de Hamburgo. Disponible en: http://www.sub.uni-hamburg.de/disse/05_
- Mora, D.** (2004a). *El aporte de los estudios comparativos para las transformaciones educativas. Análisis comparativo sobre tres estudios internacionales: TIMSS, PISA y PIRLS*. Mimeografiado. La Paz, Bolivia.
- Mora, D.** (2004b). *Aportes de la neurodidáctica para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas y otras disciplinas científicas*. La Paz: Editorial Campo Iris.

- Mora, D.** (2004c). *Aprendizaje y enseñanza. Proyectos y estrategias para una educación matemática del futuro*. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Mora, D.** (2004d). *Importancia de los estudios comparativos internacionales sobre el estado de la educación. Ejemplos: TIMSS, PISA y PIRLS*. Mimeografiado, La Paz, Bolivia.
- Mora, D.** (Ed.) (2005). *Didáctica Crítica de las Matemáticas y Etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina*. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Mora, D.** (2010). *Hacia una Educación Revolucionaria. Propuestas sociocríticas a problemas didácticos, pedagógicos y curriculares*. La Paz, Bolivia: Ediciones del Instituto Internacional de Integración.
- Mora, D.** (2012a). *Modelo pedagógico didáctico transformador. Método para la implementación del currículo sociocrítico, productivo, interdisciplinario e investigativo*. La Paz, Bolivia: Ediciones del Instituto Internacional de Integración.
- Mora, D.** (2012b). “Diálogo y transferencia dialéctica de saberes/conocimientos”. En: *Revista Integra Educativa 15: Diálogo de saberes*. La Paz, Bolivia: Editorial IICAB.
- Mora, D.** (2012c). *Educación sociocomunitaria y productiva. Principios, fundamentos y orientaciones*. Serie: Saber y Trabajo. La Paz, Bolivia: Ediciones del Instituto Internacional de Integración.
- Mora, D.** (2012d). “Formación democrática y escuelas democráticas para la construcción de ciudadanía crítica”. En: *Revista Integra Educativa 14: Construcción de ciudadanía*. La Paz, Bolivia: Editorial IICAB.
- Mora, D. y Sarzuri-Lima, M.** (2012). *Saberes para la ciudadanía. Diálogo de saberes para la construcción de ciudadanía crítica*. La Paz, Bolivia: Editorial del IICAB.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J.** (Coord.) (2003). *Mejorar a las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao, España: Editorial Mensajero.
- Murillo, F.J.** (2000). “Aportaciones de los Modelos Jerárquicos Lineales a la investigación sobre eficacia escolar”. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2).
- Murillo, F.J.** (Coord.) (2003a). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J.** (2003b). “El movimiento de investigación de eficacia escolar”. En Murillo, F.J. (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OEA** (1998). *Educación en las Américas. Calidad y Equidad en el Proceso de Globalización. Organización de los Estados Americanos*. Washington: Secretaría General.
- Paredes, J.** (Coord.) (2012). *Escuela-Comunidad. Descolonización e interculturalidad en educación*. La Paz, Bolivia: Ediciones del Instituto Internacional de Integración.

- Perrenoud, P.** (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- PISA** (2000). *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler in internationale Vergleich*. Opladen. Alemania: Leske und Budrich.
- PISA** (2003). *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler in internationale Vergleich*. Opladen. Alemania: Leske und Budrich.
- PISA** (2006). *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler in internationale Vergleich*. Opladen. Alemania: Leske und Budrich.
- PISA** (2009). *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler in internationale Vergleich*. Opladen. Alemania: Leske und Budrich.
- Popkewitz, T.** (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Prieto Figueroa, L.B.** (1990). *Principios generales de la Educación. Segunda Edición*. Caracas, República Bolivariana de Venezuela: Ediciones Monte Ávila.
- PROMEDLAC VII** (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Disponible en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/12Declaracion_Cochabamba.pdf.
- Reimers, F.** (Coord.) (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid, España: Editorial Muralla.
- Robitaille, D.F., Beaton, A.E., & Plomp, T.** (Eds.) (2000). *The impact of TIMSS on teaching and learning of mathematics and science*. Vancouver: Pacific Educational Pr.
- Rogero, J.** (2001). *La calidad de la escuela pública. Recuperar la llama*. Disponible en: www.ugr.es/local/jdomingo.
- Sáenz, A.** (s/f). *Teoría crítica y educación*. Disponible en: <http://educritica.idoneos.com/index.php/335283>
- Santos, M.A.** (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Schiefelbein, E.** (1985). "La investigación sobre la calidad de la enseñanza en América Latina". *Revista de Educación de OEA*, 28(96).
- Stufflebeam, D.L. y Shinfeld, A.J.** (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tedesco, J.C.** (2003). *Compilación y Prólogo: Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*.
- Tedesco, J.C.** (1983). "Modelo Pedagógico y Fracaso Escolar". *Revista de la CEPAL N° 21*, Santiago de Chile.
- Tobón, S.** (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.

- Torrado, M.C.** (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Torres, J.** (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Torres, R. M. y Fanfani, E. T.** (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*. México, D. C.: CONAFE.
- UNESCO** (1998). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*. Primer Informe. Santiago de Chile: Andros Ltda.
- UNESCO** (2012). *Situación educativa en América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) Disponible en: www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/efainformefinaldef57.pdf
- Vila, I.** (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, España: Ice-Horsori.
- Villamor Manero, P.** (2005). *La libertad de elección en educación: análisis pedagógico de la situación nacional e internacional*. Madrid, España: Universidad Complutense.
- Wallerstein, I.** (2005). *La crisis estructural del capitalismo*. México, D. C.: Editorial Contrahistorias.
- WEF** (2000). *The Dakar Framework for Action. World Education Forum*, 26-28 Abril 2000, Dakar, Senegal.
- Weiler, H.** (1990). "Por qué fracasan las reformas educativas". En: *Universidad Futura*, No. 4.
- Zabala, J.P.** (2004). "La utilidad social de los conocimientos científicos como problema sociológico". En: Kreimer, P. y otros. *Producción y uso social de conocimientos. Estudios de sociología de paciencia y la tecnología en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Zorrilla, F.M.** (2002). "¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación?", conferencia dictada en el marco del *Panel Calidad y Equidad en Educación*. Ayotzinapa, Guerrero, 13 de junio