

Calidad educativa en El Alto. Medición de calidad de la educación formal en el Distrito Tres

Erick Jurado

1. Sociología y educación

Resulta imposible comenzar una ponencia sociológica sobre la educación sin hacer referencia al debate de la reproducción social y la resistencia contrahegemónica. En la práctica, desde comenzado el proceso de modernización de la sociedad con el triunfo de la revolución francesa y el proceso de urbanización europeo que acompaña la revolución industrial, la escuela como producto de esas mismas condiciones históricas es la preocupación de la sociedad y de sus pensadores.

Juan Jacobo Rousseau, con la "Educación de Emilio" (2005), ya planteó las líneas maestras de aquello que el proyecto ilustrado pretendía para el ser humano, el dominio de la naturaleza, la apropiación de las leyes fundamentales de la naturaleza para el beneficio del hombre y la experiencia como medio de conseguirlas. Estas líneas sumadas a las necesidades crecientes de adecuación de la oferta de mano de obra a la demandante industrialización son los condimentos de la constitución de la escuela como la conocemos hoy en día.

Ya entrado el siglo XX, cuando las clases sociales se estabilizan y hacen evidente el proceso de reproducción de sus condiciones de vida, determinados por sus maneras de apropiarse del mundo y por la forma de consumir los productos materiales y simbólicos del mismo, establecen parámetros visibles ante los ojos de los investigadores para determinar los mecanismos por medio de los cuales estas determinaciones se consagran y se internalizan, contribuyendo al proceso de reproducción social.

Herbert Gintis y Samuel Bowles (1985) desde la perspectiva americana, Louis Althusser (1977) desde la francesa son quienes nos llaman la atención sobre los mecanismos de reproducción social, el segundo mediante los aparatos ideológicos del Estado, que incorpora una noción de sentido preestablecido a las directrices de las clases en el poder y por lo tanto de intencionalidades sociales que se tornan en políticas públicas,

particularmente educativas. En el caso de los americanos, acorde al contexto de su sociedad nos muestran una dimensión más independiente de la escuela como espacio de proyección de las tendencias de la sociedad más que de las intencionalidades del Estado.

Esto resulta muy importante, en la medida que tengamos en cuenta que la forma de Estado constituido y constituyente tiene una correlación significativa con el establecimiento del Sistema Educativo concreto de una sociedad.

Las explicaciones sociológicas contemporáneas sobre este debate de la reproducción y la resistencia las encontramos, por un lado, en los argumentos de Pierre Bourdieu (1997), tributario entre otras corrientes de la sociología estructuralista francesa de Claude Levi Strauss y Louis Althusser y de la fenomenología de Martin Heidegger, y por otro, tenemos el desarrollo de la etnografía educativa que se origina en el marco conceptual naturalista de la antropología clásica Malinowskiana, entre cuyos representantes más destacados están Peter McLaren, Elsie Rockwell y muchos otros; y como complemento cualitativamente sustantivo el trabajo de Michael Apple con su análisis político de la educación en la línea de la propuesta epistemológica de Paulo Freire (1992) de entender la educación como una herramienta de la lucha ideológica y de la tradición marxista neoclásica de Antonio Gramsci (1972), verdadero padre de la pedagogía crítica moderna.

En este debate los argumentos son cualitativamente distintos, por ejemplo, (Freire, 2003: 53) dice "la educación es adjetivamente pedagógica y sustantivamente política" argumento que señala la imposibilidad de una neutralidad valorativa en educación, muestra que la ausencia de sentido en la acción pedagógica, es decir, la falta de conciencia en el trabajo pedagógico hace implícitamente el juego a un esquema político y social determinado.

Otro de los argumentos importantes es el desarrollado por P. Bourdieu (1973) quien demuestra estadísticamente que los hijos de las clases obreras francesas tienden a ocupar puestos semicalificados en el mundo de la producción, debido a determinaciones sociales que provienen de la definición del consumo cultural de las clases sociales; fenómeno que denomina enclasmiento progresivo. Una especie de destino que se va forjando por los gustos enclasmados de los sectores obreros, por su permanente construcción y reproducción, se aplica a todas las clases sociales, es decir,

elites burguesas reconstruyendo su contexto de elite y obreros reconstruyendo cotidianamente su contexto de clase obrera.

Desde la antropología, más precisamente desde la etnografía educativa, la estructura se va haciendo cada vez más visible a través de la observación participante en el proceso de constitución de las relaciones sociales en las "culturas escolares", desentrañando las complejas relaciones pedagógicas que se dan tanto en el aula "caja negra" y en los espacios educativos la escuela, "Cultura Escolar". La metáfora de trama, tramado y plexo son las más importantes al momento de definir el estudio de las realidades en esas culturas escolares.

Es Elsie Rockwell (1995) quien marca una diferenciación teórica fundamental cuando señala que el entramado de las relaciones sociales está enmarcada en la estructura, es decir en las relaciones sociales de producción social e históricamente determinadas, incorporando desde esta línea naturalista el sentido de determinación política de la estructura en la observación de la cultura escolar.

Estos argumentos tienen fundamentos en las reflexiones de A. Gramsci (1997) quien concretamente establecía que la esfera de la cultura, ergo, superestructura ideológica tiene sus determinaciones propias en relación dialéctica con la base estructural donada por las relaciones sociales de producción de los bienes materiales y que la dimensión cultural tiene a su vez independencia y crea las condiciones para la articulación armónica entre dominación y consenso, lo que denominó hegemonía, como una de las producciones sociales originadas por el ejercicio de los intelectuales.

Con todos estos argumentos hemos llegado al punto de poder construir un modelo ideal del proceso complejo de relación entre superestructura y estructura y en cuyo meollo está el sistema educativo, como una de las más importantes instituciones de preservación del orden establecido o como herramienta de la liberación de la opresión ejercida por las clases en el poder.

Ese modelo nos muestra una estructura definida por las relaciones sociales de producción, históricamente determinadas, que generan las condiciones para el desarrollo de una superestructura ideológica dialécticamente engranada con ella, con determinaciones independientes e

interdependientes, donde la aparente independencia de la cultura es una muestra del sometimiento a las relaciones sociales y donde los clasamientos responden a determinaciones culturales.

De ahí la importancia de darle a la educación su propia dimensión más allá del discurso pedagógico, de hacerla parte de la definición de la sociedad en construcción, de establecerla como herramienta de cambio de las relaciones sociales. Así, la escuela si bien es un producto de la Revolución Francesa y del Proyecto Ilustrado, no deja de tener una independencia de acción importante y que es recogida en los análisis de muchos investigadores¹⁰² que apuntan a rescatar la artificialidad de la escuela como elemento de la resistencia y espacio de la construcción de la contrahegemonía. Espacio que hipotéticamente incorpora la noción de docente comprometido, militante, consciente, de comunidad educativa con sentido.

Llegamos al punto clave de la cuestión actual ¿qué debe cambiar, la sociedad para que cambie la educación o la educación para que cambie la sociedad? Recordemos el punto inicial del debate, tipo de Estado y tipo de educación deben hacer evidente la inherente correlación, intención y visión del país.

Es por ello que los criterios de calidad educativa son importantes, porque nos permiten construir un sistema educativo adecuado a las necesidades de las poblaciones. No hace falta recordar que la herencia social postcolonial, de relaciones sociales estamentarias, casi endógenas sigue siendo una determinante de la cual nos es muy difícil zafarnos y por lo tanto una de las problemáticas más importantes que el sistema educativo debe enfrentar, por ello mismo, los criterios de la calidad para el sistema educativo son muy importantes para la sociedad y la visión de la sociedad a futuro.

Recapitulando las ideas de este pequeño marco teórico de la investigación que encaramos en el distrito tres de la ciudad de El Alto, dijimos que la calidad educativa es un elemento central para la constitución del cambio educativo, pero ¿qué estamos entendiendo por calidad educativa? y ¿cuáles son los sentidos que le asignamos a la educación? y por otro lado, tal vez, más importante

102 Juan Carlos Tudesco (1995) "El nuevo pacto educativo", Guiomar Namó de Mello (2000) Jurjo Torres Santomé (1991) *El currículo Oculto*, Ethelvina Sandoval (2001) "La trama de la escuela secundaria", Henry Giroux (1990) "Los maestros como intelectuales", Michael Apple (1979) "Ideología y Currículo", entre otros.

¿qué condiciones de calidad están desarrollándose en las escuelas de los contextos concretos? Dependiendo de la calidad y de su conceptualización, ¿qué tanto de esto tiene lugar en las escuelas de El Alto? Entendiendo El Alto, como una expresión de la calidad educativa deseada con proyecciones locales, ¿es la calidad un concepto universal o por el contrario responde a demandas exclusivamente locales? y por lo tanto, ¿qué tipo de educación es la adecuada para los contextos concretos? Elsie Rockwell (2001) nos plantea este dilema en la siguiente cuestión con ribetes de axioma: “Una sola educación para diferentes [culturalmente hablando] o diferentes educaciones para contribuir a la igualdad en educación de todos sin excepción”.

En este sentido, el tema de la calidad educativa debe someterse tanto al criterio de la población, como al trabajo de adecuación de visiones políticas de la sociedad en su conjunto y de manera exhaustiva construir un modelo de Estado y de sociedad al que la educación pueda dar apoyo y respuestas, enfrentando sus propios desafíos, como la modernización nacional de las relaciones sociales, postcoloniales e incorporar el enfoque de derechos como base de su constitución.

2. Hipótesis de trabajo, alcances y objetivos de la investigación

En este proceso de consulta a las comunidades educativas, en principio, encaramos la tarea de operacionalizar las directrices emanadas del I Congreso Distrital de Educación (CEBIAE, 2004), como lineamientos de políticas educativas en favor de la mejora de la calidad de la educación. En ese sentido, el fundamento de las acciones realizadas y la concretización de este instrumento de seguimiento a la calidad educativa se encuentran en estas resoluciones del Congreso y en las diferentes conclusiones de las comisiones que fueron parte constitutiva del mismo evento.

Entre los fundamentos más importantes está la definición de calidad educativa, de manera participativa y contextualizada a la realidad de El Alto. Se ha definido como calidad educativa a la resultante de una serie de condiciones que son importantes desde la experiencia de trabajo educativo en el Distrito.

Estas condiciones son: Participación de la comunidad educativa en la gestión escolar, docentes formados de manera pertinente y en proceso de permanente capacitación, el desarrollo de un currículum diversificado, como

elementos fundamentales que garantizan un “buen nivel” de calidad de la educación. Estas condiciones principales tienen otras secundarias, como las condiciones materiales adecuadas de la unidad educativa, es decir, la infraestructura y las condiciones sociales y económicas de las familias que brindan al niño y niña la condición subjetiva de incentivo y base para que el trabajo escolar tenga trascendencia en la persona.

Las hemos denominado condiciones secundarias en el sentido que no son condiciones sin las cuales puede dejar de existir calidad educativa. Esta tesis está sustentada en estudios a nivel mundial¹⁰³ que muestran que en muchos casos las condiciones materiales, situación de pobreza, violencia y otras, no afectan de manera determinante en el rendimiento educativo, que es por donde vamos a ver, como reflejo, la calidad educativa.

Por ello, se habla del éxito educativo en condiciones negativas como resultado de la resiliencia, “vocablo que tiene su origen en el idioma latín, en el término resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos” (Rutter, 1993, citado por Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

En esa perspectiva, consideramos que las condiciones materiales no necesariamente son condiciones que garanticen el éxito escolar, o que la falta de ellos sea causa para que los rendimientos educativos sean bajos, tanto como las condiciones de la vida en la ciudad de El Alto.

103 Baldwin, Alfred L.; Baldwin, Clara y Cole, Robert E., 1992. *Stress resistant families and stress resistant children En: Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Rolf, Jon; Masten, Ann S.; Cicchetti, Dante; Nuechterlein, Keith H. y Weintraub, Sheldon (eds.) Cambridge University Press. Cambridge, Gran Bretaña. Bowlby, John, 1973. *Attachment and loss*. Vol. 2, Penguin Books. Londres, Gran Bretaña. Bradley, Robert H.; Whiteside, Leanne; Mundfrom, Daniel J.; Casey, Patrick H.; Kelleher, Kelly J.; Pope, Sandra K., 1994. *Early indicators of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birth weight, premature children living in poverty*. *Child Development*, vol. 65, n.2, pp. 346 360. Braveman, Shirley y Paris, Joel, 1993. *The male mid life crisis in the grown up resilient children*. *Psychotherapy*, vol. 30, n. 4, pp. 651 657. Bronfenbrenner, Urie, 1979a. *Contexts of child rearing: problems and prospects*. *American Psychologist*, vol. 34, n. 10, pp. 844 850. Bronfenbrenner, Urie, 1979b. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press. Cambridge Gran Bretaña. *Building on people's strengths: Conference Prospectus Child Resilience and the Family*, 1992. International Catholic Child Bureau, E.E.U.U. Connell, James Patrick; Beale Spencer, Margaret y Aber, J. Lawrence, 1994. *Educational risk and resilience in African American youth: context, self, action, and outcomes in school*. *Child Development*, vol. 65, n. 2, pp. 493 507. Contrada, Richard J., 1989. *Type a behavior, personality hardiness, and cardiovascular responses to stress*. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 57, n.5, pp. 895 903.

Nuestra definición de calidad educativa puede operacionalizarse en el siguiente sistema de ecuaciones que permiten ver la correlación entre los conceptos planteados:

Calidad educativa = rendimientos educativos (x) + formación docente

Calidad educativa = rendimientos educativos (x) + participación social
--

Que no es otro planteamiento más que la fórmula de la ecuación de la recta ($y = ax + b$) que permite ver el grado estadístico de asociación entre las condiciones y la calidad, como factores causales del resultado de la educación, a partir de la variación en los rendimientos educativos. Con ello planteamos que los rendimientos son un elemento definitorio que nos permite observar la calidad en acción.

En otras palabras, si los rendimientos son satisfactorios, se puede hablar de calidad educativa en tanto que las condicionantes sean de un cierto tipo. A partir de este axioma matemático, nos planteamos una hipótesis nula de la siguiente manera: que las condiciones (participación social en educación y formación docente no son determinantes de la calidad educativa).

En ese sentido se ha desarrollado un instrumento que nos permita ver estas condiciones de la educación en funcionamiento y hacer una correlación entre estas condiciones para efectivamente probar que las condiciones son determinantes para una calidad de la educación, ya sea en un contexto de pobreza, marginalidad y vulnerabilidad de la población.

En cuanto al instrumento aplicado, todas las preguntas y ejercicios planteados en él, tienen la característica de ser contextualizadas a la realidad de la ciudad de El Alto, tanto en matemática, como en lenguaje, que son los dos campos de conocimiento que se evaluaron con el instrumento y se aplicaron al primer ciclo de la primaria y al segundo curso de secundaria.

La muestra sobre la cual se aplicó la prueba es 23 unidades educativas de un total de 70 unidades que son el universo de escuelas en el distrito tres de la ciudad de El Alto.

En el cuadro siguiente se muestran los resultados concretos del operativo de evaluación de la calidad educativa que se realizó en el mes de agosto

de 2006. Como se entenderá la identificación de las unidades educativas se guarda en reserva. Las cantidades de maestros, y padres de familia, son datos referenciales que se obtuvieron en el mismo día del operativo, cumpliendo con un requisito metodológico de simultaneidad de la información para ser posible su cruce entre datos obtenidos en el caso de alumnos con los obtenidos entre los padres, maestros y directores.

Tabla N° 1

Escuelas participantes de la muestra

Nro UE.	Código UE	Ciclo	Alumnos	Maestros	Padres	Director
1	144141	1	45	1	4	1
2	127141	1	27	1	4	1
3	130141	1	31	1	4	1
4	225140	2	25	1	4	0
5	128141	1	28	1	4	1
6	132141	1	32	1	4	1
7	137141	1	37	1	4	1
8	142141	1	41	1	4	1
9	128141	1	28	1	4	1
10	239140	2	39	1	4	0
11	144141	1	45	1	4	1
12	124141	1	24	1	4	1
13	227141	2	27	1	4	1
14	243141	2	43	1	4	1
15	141141	1	41	1	4	1
16	245141	2	45	1	4	1
17	243141	2	43	1	4	1
18	241141	2	41	1	4	1
19	239141	2	39	1	4	1
20	229141	2	29	1	4	1
21	231000	2	31	0	0	0
22	126141	1	26	1	4	1
23	138141	1	38	1	4	1
Totales		12	805	22	88	20

Para el operativo, se estableció que los maestros fueran entrevistados con un instrumento destinado exclusivamente para los docentes, lo propio con el director y aleatoriamente con cuatro padres y/o madres que se encontrasen en el día y momento del operativo en las escuelas.

3. El contexto del distrito tres de la ciudad de El Alto

El Distrito tres es el más grande de la zona sur de El Alto, colinda con el aeropuerto internacional de El Alto en el noreste y al sur con el municipio de Viacha, al este con la carretera a Viacha, que separa al distrito 3 del distrito 2 y al oeste con la zona semi rural de Mercedario.

La población del Distrito, según el censo nacional de población y vivienda para el año 2001 fue de 155. 000 habitantes de los cuales el 60% son jóvenes entre los 5 y los 19 años de edad. El Distrito se caracteriza porque en él están ubicadas importantes fábricas y centros maquiladores, como la papelería y fábricas textiles. Además es sede de las urbanizaciones mejor planificadas de la metrópoli andina, como Villa Adela y 1ro. De Mayo, además es sede de importantes instituciones como la Radio San Gabriel, es sede de la residencia del Obispo de la Ciudad de El Alto, del Estadio Olímpico de El Alto y de emprendimientos comerciales importantes como el centro gastronómico el Carmen.

Tabla N° 2

Tipo de propiedad por características habitacionales

		Tenencia de hogar				
		Propia	Alq.	Ant.	En cuidado	Otro
Características del hogar	1 habitación con baño		1		1	
	1 habitación sin baño	2	1	1	4	
	Cocina y hab. con baño compartido	14	11	1	3	1
	Cocina y habitación con baño privado	2	1	2		
	Cocina, 2 o más hab. con baño comp.	12	4	2	1	
	Cocina, 2 o más hab. con baño privado	10	1	2	2	2

Fuente: encuesta a padres de familia

En la tabla anterior podemos ver el tipo de tenencia de hogar y algunas de las condiciones de habitabilidad de los hogares en el distrito. La concentración de los datos está en la cualidad de alquiler y propia, el tipo de vivienda unifamiliar, que concuerda con los datos sobre constitución familiar, que muestra la tendencia a la familia nuclear como la más repetida en la distribución de frecuencias.

En el Distrito tres de la ciudad de El Alto, las escuelas cuentan con un promedio de espacio físico de 4000 metros cuadrados, lo que significa un amplio espacio, que la mayor de las veces está subutilizado o está siendo amenazado por los denominados loteadores que pretenden comercializar cualquier posibilidad de espacio urbano para el fraccionamiento de viviendas.

Tabla N° 3

Condiciones materiales de las unidades educativas

	Mínimo	Máximo	Suma	Media
Número de docentes	12,00	48,00	535,00	29,7222
N° de estudiantes por cada docente	20,00	40,00	549,00	34,3125
Terreno de la UE en mts ²	3,85	12169,00	67415,96	4213,4975
Número de aulas de la unidad	8,00	42,00	425,00	23,6111
N° de aulas nuevas en las 3 últimas gestiones	1,00	16,00	128,00	9,1429

Fuente: Encuesta de Directores de unidad educativa

La relación de alumnos y maestros en el distrito es de 34 alumnos promedio por cada maestro o maestra, varía dependiendo de la ubicación de la escuela; por ejemplo, hay escuelas periféricas que cuentan con 20 alumnos por cada docente, y escuelas denominadas centrales que cuentan con 40 o más de cuarenta estudiantes por cada maestro.

Las unidades educativas cuentan por lo menos con 8 aulas para los ciclos que atienden, y con un máximo de 42 aulas en los casos de unidades educativas con una población estudiantil mayor a los 1500 alumnos.

En el caso de la acción de fortalecimiento de las infraestructuras escolares, se ha establecido que en los últimos tres años pasados el promedio de aulas construidas por unidad educativa es de 9 aulas por unidad educativa, lo que significa un crecimiento acelerado y la ocupación permanente del espacio que tienen las unidades educativas.

4. La formación docente. ¿Están preparados los y las docentes para los desafíos del cambio?

Los maestros no manejan las competencias necesarias para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco de la interculturalidad, considerando que el idioma es uno de los más importantes vehiculizadores de los aprendizajes. Los maestros y maestras sólo dominan la comunicación pero la escritura en idioma aymara, por ejemplo, es una de las falencias de la profesión docente, en el contexto del distrito.

Tabla N° 4

Idiomas que manejan, en diferentes niveles, los docentes del distrito tres

Idioma	Niveles de manejo	%
Aymara	Entiende	47,37%
	Habla	18,42%
	Escribe	10,53%
Quechua	Entiende	7,90%
	Habla	2,63%
	Escribe	2,63%
Otro idioma	Entiende	10,53%
	Habla	%
	Escribe	%
Total		100%

Fuente: Encuesta de Docentes

De esta constatación se puede colegir que el maestro es un fiel representante del contexto pero no está preparado para implementar procesos de interculturalidad desde el punto de vista pedagógico.

En los aspectos estrictamente pedagógicos del manejo del lenguaje originario en la construcción del pensamiento y viceversa, los padres y madres de familia, se dan perfecta cuenta que el uso de la L1 (lengua materna) no se debe a las competencias o el uso de la misma en los contextos escolares, sino a los contextos familiares.

Tabla N° 5

Uso de idioma nativo en tareas por opinión de causa percibida por padres alguna vez su hijo(a) le habló de tareas en aymara u otro idioma

		Alguna vez su hijo(a) le habló de tareas en aymara u otro idioma
		Sí
A qué cree Ud. que se debe el uso de idioma alternativo en su hijo(a)	Uso de idioma nativo en casa	20
	las clases son en idioma nativo y castellano	3
	El profesor usa idioma nativo y castellano	1

Fuente: Encuesta de padres de familia

Los maestros del distrito, debido a sus capacitaciones y acciones a favor del mejoramiento de la calidad educativa, muestran dominio del desarrollo de estrategias de animación del contexto áulico, del diagnóstico y del desarrollo del proceso pedagógico centrado en los aprendizajes. En el siguiente cuadro podemos ver el grado de preferencia de uso de ciertas técnicas y estrategias de aula que son más usadas por los maestros y maestras de las unidades educativas del distrito.

Tabla N° 6
Estrategias de aula más utilizadas

	N	Preferencia
Juego parte del aprendizaje	18	99,00%
Grupos de trabajo	19	109,00%
Trabajos individuales	18	88,00%
Uso de recursos audiovisuales	9	38,00%
Ninguna actividad	6	15,00%
Dictado de contenidos	17	55,00%
Otra	6	33,00%

Fuente: encuesta a docentes

Pero, una de las limitaciones es el ámbito de la calificación, que sigue siendo una actividad exclusivamente concentrada en el criterio de los maestros; es como el poder docentes que aún no se democratiza.

Tabla N° 7
Formas de evaluación de aprendizajes

	N	Suma	Media
Pruebas objetivas	21	113,00	5,3810
Observación individual	19	119,00	6,2632
Revisando trabajos	18	96,00	5,3333
Autoevaluación	15	71,00	4,7333
Coevaluación	13	56,00	4,3077

Fuente: encuesta a docentes

Aparentemente, los maestros han mejorado su práctica, la formación docente permanente tiene indudablemente un efecto positivo en la gestión de aula y en la gestión de aprendizajes. El proceso está inconcluso, en la medida que no todas las dimensiones están democratizadas. La calificación sigue siendo el poder del maestro por sobre los alumnos y por sobre los otros miembros de la comunidad educativa. La sentencia del maestro es indiscutible, sigue guardando un poder que es valiosamente cuidado por los propios docentes. Esto no significa que el maestro deba someterse sin reflexión ni criticismo al control social, pero debe entenderse que el proceso de enseñanza y aprendizaje no es una responsabilidad exclusiva del maestro, sino de toda la comunidad.

5. La comunidad educativa ¿participa pertinentemente en el cambio educativo?

La calidad de la participación se ve en entredicho porque en el contexto político de amplia participación y movilización de los alteños, de acuerdo a los resultados de la encuesta se evidencia que la misma no está centrada en la calidad de la educación.

Tabla N° 8

Tipo de participación en la escuela

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Sólo asistencia a reuniones	44	53,7	57,1	57,1
	Toma de decisiones en reuniones	23	28,0	29,9	87,0
	Administración y control de acuerdos	10	12,2	13,0	100,0
	Total	77	93,9	100,0	
Perdidos	Sistema	5	6,1		
	Total	82	100,0		

Fuente encuesta a padres de familia

El control social asignado por las normativa se desvirtúa y se desvía de su función esencial, que es la incorporación de saberes locales en el currículo local; por el contrario la participación se concentra en las actividades extracurriculares de la escuela, como festejos, marchas, desfiles y otros y

casi nada en las cuestiones de definición de proyectos de unidad y menos en los proyectos de aula.

6. Los rendimientos como parámetro del desarrollo de la calidad educativa

Varias creencias se dan en el campo de los rendimientos. Uno de los más conocidos es que el género determina tendencias en cuanto a los mismos, es decir, que los varones son más proclives a las áreas de conocimiento, como la matemática y las mujeres a las áreas de lenguaje y comunicación.

Como resultado de la encuesta se ha demostrado que esta condición empírica puede no ser universal. Como se puede apreciar en los siguientes cuadros, con el estadístico utilizado (coeficiente ETA), que mide asociación respecto de variables cualitativas y cuantitativas, como es nuestro caso, rendimientos (cuantitativo) y sexo (cualitativo), haciendo el cruce de variables en las siguientes tablas de contingencia.

Tabla N° 9 (a)

Contingencia del índice de competencia matemática y sexo (Secundaria)

			Competencia pensamiento abstracto matemático							Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	
sexo	varón	Recuento	4	37	66	38	12	5	0	162
		Frecuencia esperada	2,7	38,9	69,8	34,0	13,0	3,1	0,4	162,0
	mujer	Recuento	2	50	90	38	17	2	1	200
		Frecuencia esperada	3,3	48,1	86,2	42,0	16,0	3,9	0,6	200,0
		Recuento	6	87	156	76	29	7	1	362
		Frecuencia esperada	6,0	87,0	156,0	76,0	29,0	7,0	1,0	362,0

Tabla N° 9 (b)

**Contingencia del índice de competencia en
comunicación y sexo (Secundaria)**

			Competencias de comunicación						Total	
			.00	1.00	2.00	3.00	4.00	5.00		6.00
Sexo	varón	Recuento	37	53	31	31	8	1	1	162
		Frecuencia esperada	28,6	51,5	34,5	39,8	6,7	,4	,4	162,0
	mujer	Recuento	27	62	46	58	7	0	0	200
		Frecuencia esperada	35,4	63,5	42,5	49,2	8,3	,8	,6	200,0
		Recuento	64	115	77	89	15	1	1	362
		Frecuencia esperada	64,0	115,0	77,0	89,0	15,0	1,0	1,0	362,0

Fuente: encuesta a estudiantes

Como resultado de la aplicación del coeficiente ETA se establece lo siguiente.

Tabla N° 10

Medidas direccionales, Coeficiente ETA de las contingencias

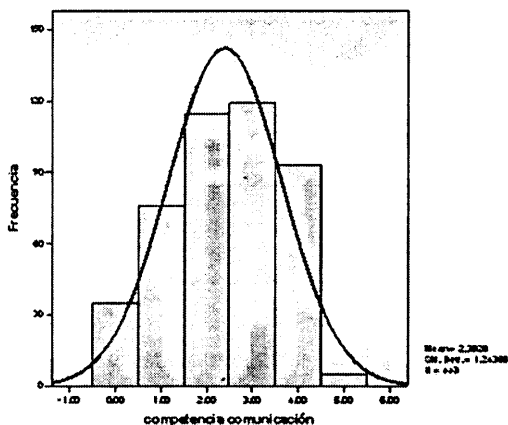
			Valor
Nominal por intervalo	Eta	Sexo (Var.) dependiente	,123
		Competencia matemática dependiente	,028
Nominal por intervalo	Eta	Sexo (Var.) dependiente	,179
		Competencia de comunicación dependiente	,097

Fuente: encuesta a estudiantes

De acuerdo al estadígrafo, el coeficiente ETA es menos significativo para la relación de dependencia entre sexo y rendimientos, por lo tanto la variable cualitativa sexo no determina el rendimiento cuantitativo de las pruebas aplicadas a la muestra de jóvenes del Distrito tres. Algo muy parecido, pero con algunas diferencias no sustantivas sucede en el ciclo básico, particularmente en el primer ciclo.

Ahora, luego de probada la falta de correlación entre sexo y competencias, es importante establecer el nivel de rendimientos de los dos ciclos tanto primario y secundario en las áreas de conocimiento más importantes como lenguaje-comunicación y matemática.

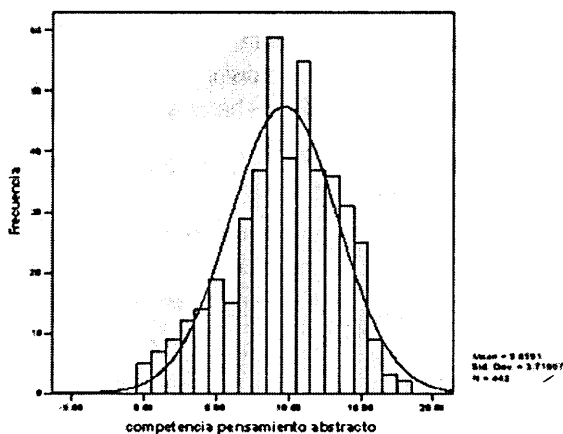
Gráfico N° 1
Rendimientos en Lenguaje (Primaria)



Fuente: Encuesta de estudiantes

Los niños y niñas de primaria no están apropiándose adecuadamente de las competencias de la comunicación escrita, como muestra el gráfico. Las frecuencias están más agolpadas hacia la izquierda, lo que denota una distribución negativa por debajo del valor promedio.

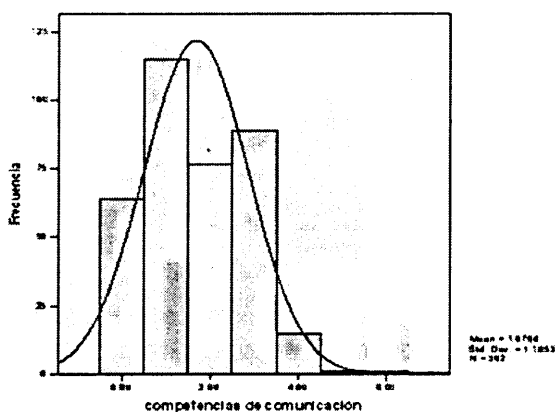
Gráfico 2
Rendimientos en Matemática (Primaria)



Fuente: encuesta a estudiantes

En el caso de matemática, la curva de distribución normal donde los valores obtenidos se distribuyen más veces por debajo del valor promedio, es decir a la izquierda y el coeficiente de curtosis nos indica que esta distribución no está muy aleada del promedio.

Gráfico 3
Rendimientos en lenguaje (Secundaria)

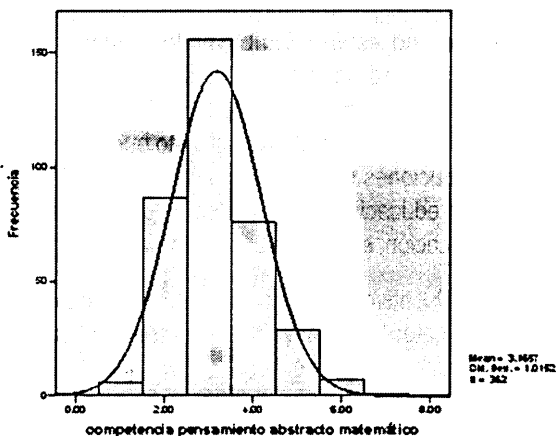


Fuente: encuesta a estudiantes

El gráfico anterior, nos muestra que los rendimientos en comunicación, para el caso de los jóvenes de secundaria no están muy dispersos y no se alejan mucho del promedio. Presentan una distribución positiva respecto de los valores de la media, quiere decir que la distribución es asimétrica con tendencia a la derecha, pero están más dispersos hacia la izquierda del valor promedio.

En el siguiente gráfico vemos los resultados de los jóvenes de la secundaria en el área de matemática:

Gráfico 4
Rendimientos en Matemática (Secundaria)



Fuente: encuesta a estudiantes

La interpretación de los estadísticos muestra que el índice se calculó sobre la base de la participación de 362 estudiantes en un rango de 1 a 7 para el índice de pensamiento abstracto matemático de secundaria, lo que tuvo como resultado el promedio de 3,17, con una desviación estándar respecto de la media de 1,01 lo que implica una cercanía de los resultados respecto del promedio. La distribución de los rendimientos es asimétrica hacia la derecha y altamente dispersa, lo que significa que hay muy buenos resultados, respecto del promedio.

Los rendimientos educativos sometidos a prueba nos muestran que las y los estudiantes del tercer ciclo no manejan las competencias de pensamiento abstracto matemático de manera adecuada, algo parecido sucede en el caso de la expresión del lenguaje escrito y oral.

En el caso de los estudiantes de secundaria las competencias de manejo del lenguaje se ven deterioradas, pero el manejo de competencias básicas del área de matemáticas están, evidentemente, más y mejor desarrolladas.

7. Discurso de cambio y condiciones del mismo

Curiosamente vivimos el tiempo del discurso del cambio pero no vemos cómo éste debe operarse en la práctica.

El discurso nos habla de la amplia participación de los sectores populares en la definición de las políticas educativas, pero vemos que la participación no se está dando en el espacio pertinente del cambio. Los padres o las comunidades locales no están contribuyendo al mejoramiento de los aprendizajes de los niños y de los adolescentes de las unidades educativas. Sin embargo, no se deja a los maestros la posibilidad de desarrollar la innovación, porque el control social exige el visto bueno en las cuestiones administrativas, atribuciones que son bien asumidas por los mecanismos del control social en educación derivadas de la ley 1556 de participación popular. Pero en educación, esta participación es inexacta y poco pertinente.

Los rendimientos educativos están en un promedio que no puede ser atribuible de manera categórica a ninguna de las condicionantes que hemos definido como componentes de la calidad.

Una vez revisados los resultados de los diferentes instrumentos, hemos planteado los resultados en el marco que en principio desarrollamos para establecer la reacción entre calidad educativa con los componentes que hemos considerado determinantes para esta relación.

Participación (P) y Formación docente (FD) relacionadas con una cualidad de los rendimientos educativos (R) que hacen a la constitución de la calidad educativa (CE).

$CE = R(X) + FD$ (no contextualizada, sin competencias para la interculturalidad)

$CE = R(X) + PS$ (no pertinente a los aspectos curriculares)

$FD \wedge PS =$ no aporte a la calidad educativa

En el caso de la formación y desempeño docente, hay un gran avance de prácticas centradas en los aprendizajes. Ésta puede ser una de las señas que hablan de los resultados en los rendimientos, pero el proceso es aún inconcluso, porque todo el proceso no se ha democratizado y siguen guardando espacios de poder, como el criterio “el docente sabe y el resto de la comunidad, no”; este resabio de la “educación bancaria” (Freire, 1992) perjudica el cambio total de las prácticas escolares y las retrotrae a la tradición.

Las condiciones de formación docente y participación, son importantes para la calidad de la educación, en la medida que se enfoquen en el proceso de cambio educativo.

Parece ser que la resiliencia es uno de los factores más determinantes en los rendimientos, lo que esperanza, porque en las condiciones en las que se desarrolla la educación en el contexto local de El Alto, podemos esperar cosas sobresalientes que provienen de la fuerza de las personas, y si a esa situación incorporamos condiciones mejores, el salto cualitativo tiene grandes posibilidades de darse.

La formación docente es deficiente en tanto que no es una responsabilidad del Estado complementar esta formación con procesos de adecuación curricular y su correspondiente seguimiento y apoyo en los contextos diferenciador cultural y socialmente; es decir, que el Estado no está tomando en serio el cambio educativo en la medida que no adecúa la escuela a las necesidades reales de las poblaciones, que no son precisamente las demandas que aparecen en los discursos ideológicos de los dirigentes, como los establecidos en los postulados de la propuesta de Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, sino más atención a los procesos relacionados a la calidad de la educación, la formación docente de carácter permanente, más que el propio salario.

8. Educación y Sociología

Como corolario de esta ponencia quiero manifestar que el cambio educativo es una condición esencial para el cambio social, pero que ese cambio no tiene que darse únicamente en el discurso, en la exigencia de transformaciones, que no se sabe de qué tratan. Por el contrario, es más revolucionario dotar, por ejemplo, de competencias de gestión tanto curricular y administrativa a la comunidad educativa (comunitaria si se quiere) para que la misma sea protagonista no sólo de los cambios de gestión sino de los contenidos a ser enseñados en las escuelas.

La forma escuela, desde la Revolución Francesa, ha ayudado a reproducir las condiciones de vida y las relaciones sociales que son de dominación, pero también han producido cambios en las mentes de las personas, han conquistado posiciones importantes en la lucha por hegemonía en la sociedad.

El enfoque de derechos humanos, la lucha contra todo tipo de manifestación diferenciadora, ésas son las tareas de la escuela, pero ella no la va a realizar en tanto no se le den las condiciones necesarias para que pueda construirse un discurso de la educación acorde a las necesidades de calidad educativa que tienen las comunidades educativas de base.

Referencias bibliográficas

Althusser, Louis, 1977, Ideología y aparatos ideológicos de Estado, en La filosofía como arma de la revolución, Siglo XXI, México,

Bourdieu, P., 1973, Los estudiantes y la cultura. Labor, Buenos Aires.

Bourdieu, P. ,1977, La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza. Laia, 1ª edición, Barcelona, España.

Freire, P. ,1992, Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P, 2003, El grito manso. SIGLO XXI, 1º Edición. Buenos Aires, Argentina.

Gintis, H. y Bowles, S., 1985, La instrucción escolar en la América capitalista, SIGLO XXI, 2ª edición. Madrid, España.

Gramsci E., 1972, Los intelectuales y la formación de la cultura, Nueva visión. Buenos Aires, Argentina.

Gramsci, A. Et. Al., 1977, Teoría del materialismo histórico: ensayo popular de sociología marxista, Siglo XXI, Madrid. España.

Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M., 1997, Estado del arte en resiliencia, OPS, Washington D.C. USA.

Programa El Alto, 2004, Resoluciones del 1º Congreso Distrital de Educación del Distrito tres de la Ciudad de El Alto, CEBIAE, La Paz, Bolivia.

Rousseau, J. J. ,2005, Emilio o de la Educación, PORRUA, S.A., 17ª Edición. México DF, México.

Rockwell, E. Coord., 1995, La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica, 1ª edición, México D. F. México.

Rockwell, E., 2001, *Caminos y rumbos de la etnografía educativa en América Latina*, Cuadernos de Antropología Social, Buenos Aires.

USTP, MINEDU, 2001, Competencias para el primer ciclo de educación primaria, Ministerio de Educación, La Paz, Bolivia.