

# CAPITULO 4

## Un Debate Pendiente: Educación de Calidad - Calidad Educativa

**Horacio Ademar Ferreyra<sup>1</sup>**  
**Analía Claudia Ghío<sup>2</sup>**  
**Marta Tenutto Soldevilla<sup>3</sup>**

- 1 Horacio Ademar Ferreyra. Doctor en Educación y Licenciado en Ciencias de la Educación (UCC- Arg.). Magister en Educación para la Formación Profesional (ITEC. Mex) Posdoctorado en Ciencias Sociales (CEA-UNC-Arg. y UAMx- Méx.). Especialista en Currículo y Prácticas en Contexto (FLACSO-ARGENTINA). Docente e investigador en la UCC y la UNVM -Arg-. Profesor Invitado por Universidades en Colombia y México. Ex Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa y Secretario de Educación, Cultura e Innovación (Cba.Arg.). Director del Doctorado en Educación y del Equipo de Investigación de Educación de adolescentes y jóvenes de la Facultad de Educación UCC (Unidad Asociada CONICET).  
E-mail: dr.horacio.ferreyra@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-6863-4355>
- 2 Analía Claudia Ghío. Doctoranda en Políticas y Gestión en la Educación Superior. Licenciada en Gestión Educativa. Profesora en Ciencias de la Educación con Orientación en Psicología Educativa. Asesora Pedagógica. Escritora. Secretaria de Evaluación de la Universidad de las Fuerzas Armadas. Miembro del Comité de Redacción de la Revista Digital Universitaria. Jefa de Capacitación Docente. (UNDEF). Directora de Nivel Superior Colegio Ward. Disertante especializada en adolescencia, formación docente y Aprendizaje en Servicio, entre otras actividades.  
Email: anyghio@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-7274-5552>
- 3 Marta Tenutto Soldevilla. Doctora en educación, Magister en educación con especialización en gestión, Especialista en Psicología Educacional con orientación en docencia, Especialista en educación, Licenciada en Psicología, Licenciada en Ciencias de la educación con especialización en Psicopedagogía y Profesora de Ciencias de la educación. Es Directora y coordinadora de carreras de Especialización y de doctorado. Docente de posgrado en Argentina, Uruguay y México. Directora y jurado de tesis de posgrado. Asesora pedagógica de la Fundación del Hospital Garraghan, entre otras actividades.  
Email: marta.tenutto@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-5254-2763>



## Introducción

Aproximarse al binomio calidad educativa - educación de calidad implica enfrentarse al desafío de abordar categorías que se encuentran atravesadas por procesos sociohistóricos, que posibilitan su producción y reproducción. En este par, los significados son diferentes si *calidad* es colocada como antecedente o, como consecuente.

La educación es un proceso histórico, cultural, personal, social, transformador, complejo que se funda y desenvuelve a partir de la capacidad y posibilidad del ser humano de desplegar sus potencialidades y capacidades en una sociedad en permanente cambio. (Sánchez, en Ospina & Murcia, 2012, p.35)

En este sentido, toda acción educativa posee un fundamento antropológico que permite comprender que los seres humanos están "programados para aprender e imposibilitados de vivir sin la referencia a un mañana" (Freire, 1996, p.80) que proponga una superación de lo logrado, hacia alternativas que logren generar una mayor dignidad de vida que se desarrolla en un tiempo y espacio, en el que cada cultura define lo relevante y lo beneficioso para su grupo social, dentro del repertorio de su universo de significados.

### 1. Por el camino de los significados

Ahora bien, en relación con el concepto de calidad, las referencias indirectas pueden rastrearse en las menciones a una "buena educación", una "buena universidad" o un "buen profesor (Fernández Lamarra, 2010) y resulta habitual que forme parte de un discurso como instrumento formal para describir los acontecimientos. Pero, en tanto describir es interpretar mediante categorías previamente definidas dentro de la gran mente de la cultura (Bruner,1997), estas descripciones son interpretaciones posibles.

Los vaivenes terminológicos parecen tener una razón ideológica: hacernos creer que vivimos situaciones radicalmente novedosas, que están evolucionando y que no tienen conexión con el pasado. (Angulo Rasco y Redon Pantoja, 2012, p. 29)

Un modo de revisar este pensamiento es adentrarse –de forma acotada—en la historización del par calidad en educación- educación de calidad, proponiendo una aproximación al trabajo arqueológico que procura alejarse de una concepción marcada por épocas o etapas con características distintivas entre sí.

La arqueología no se propone tratar en simultáneo lo que se da en sucesivo; no intenta fijar el tiempo y sustituir su flujo por correlaciones que dibujen una figura inmóvil (Foucault, 1997, p.283).

Antes de avanzar, es necesario detenerse en los términos, viejo hábito filosófico (Castoriadis, 2008) que permite penetrar en la fábrica del lenguaje (Torrise, 1991).

Según la RAE, el término cualidad viene del latín *qualitas*, -*ātis*, y del griego *ποιότης*, y se define como propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. En este sentido, expresa Vidal Araya (2007),

la definición de calidad consiste en las propiedades, atributos o cualidades esenciales o inherentes a algo. Propiedades que permiten juzgar su valor, en otras palabras, evaluar ese algo. De modo que el concepto de calidad aparece estrechamente ligado a la noción de evaluación (p.2).

Para aproximarse al surgimiento de la preocupación por el significativo calidad es necesario construir o reconstruir el mito fundacional, mito que habla de los orígenes, que da cuenta del relato de su invención. Al decir de Levi-Strauss (1996), “no pretendemos mostrar cómo piensan los hombres en los mitos, sino cómo los mitos se piensan en los hombres sin que ellos lo noten”. (p. 21).

## 2. ¿Calidad educativa o educación de calidad?

Diversas son las construcciones discursivas que se ofrecen para marcar el surgimiento del interés por la calidad. Si bien algunos autores ubican esta preocupación en la actividad artesanal previa a la revolución industrial, en general existe consenso en que surge a fines del siglo XIX y principios del XX, en el marco de la administración científica cuyos representantes destacados fueron Frederick Taylor (1856-1915), quien analizó el trabajo del operario a través del estudio de tiempo y movimiento (*Motion-time Study*), y Henry Fayol que identificó a la administración como un área del conocimiento que debía ser analizada científicamente. En el continente asiático, décadas más tarde, aparece el llamado “movimiento de la calidad”, que se desarrolló en Japón a partir de la década de 1950, en particular en el marco del “control de la calidad total”, cuyo fundador fue Feigenbaum, en 1956 (Bernal, Martínez, Parra, Jiménez, 2015). Dicho movimiento nació con el objetivo empresarial de mejorar los productos que se comercializan, expandiendo su influencia al ámbito educativo.

En 1983 acontecen dos hechos que son señalados como antecedentes de la preocupación por la calidad en el campo educativo: la Conferencia de la Organización para el Crecimiento y el Desarrollo Económico (OCDE) y la publicación del informe *A Nation at Risk*, del gobierno de Ronald Reagan (Estados Unidos de Norteamérica).

En Argentina, según Gorostiaga, Pini y Cambours de Donini (2018), la calidad educativa adquirió centralidad en la década siguiente, asociado con la eficacia y eficiencia en el gasto y con la evaluación de resultados medibles, en el marco de la reforma del estado.

En esa década, se concretó la primera reunión de ministros de educación, convocada por la UNESCO y desarrollada en Quito (Ecuador), en 1991, “IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC IV)”. Esta reunión le sucede a la primera reunión regional después de la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (EPT), celebrada en Jomtien (Tailandia) el año anterior bajo los auspicios del PNUD, la UNESCO, la UNICEF y el Banco Mundial (BM).

En la PROMEDLAC IV (1991) se aprobaron orientaciones nacionales y regionales sobre la necesidad de un nuevo estilo de desarrollo educativo. Dos años más tarde se creó la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por el Jacques Delors. La reunión de la Comisión tuvo como lema: “La enseñanza de calidad para todos”. La Secretaría del Foro encargó a la UNESCO la preparación del informe: “La educación para todos: situación y tendencias”. El “Informe Delors: La educación encierra un tesoro” (1996), se aborda la relación calidad y equidad, y se formula el siguiente interrogante: ¿qué hacer para que las políticas educativas alcancen el objetivo de una enseñanza a la vez de calidad y equitativa?

Es necesario citar como segundo hito la reunión en Santiago de Chile (1993), en la cual la educación es considerada como un factor estratégico para el crecimiento económico. En dicha reunión se aprobaron los ejes de acción para la preparación de los planes nacionales en el marco de la profesionalización de la acción educativa, cuyo objetivo general fue mejorar los niveles globales de calidad de los aprendizajes.

A nivel internacional, se señala como hito central al Foro Mundial sobre la Educación desarrollado en el año 2000, en Dakar (Senegal). Allí se retomó el derecho a “la educación para todos” proclamado desde Vomitien (Tailandia) diez años atrás. Se convocó a este foro para analizar dónde y por qué la meta de EPT aún era difícil de alcanzar, renovando los compromisos para convertir esta visión en realidad, en tanto se trataba de un objetivo no alcanzado para millones de personas (UNESCO, 2000). Por entonces se aprobó el marco de acción titulado: “Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes”. Otros mojones lo constituyen la reunión de la 32ª Conferencia General de la UNESCO de 2003 (cuando se reunieron los ministros de educación de más de 100 países) y la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación organizada por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, realizada en Ginebra en septiembre de 2004, que se centró en: “Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades”. En el año 2004, la UNESCO elaboró un documento que lleva por título: “Educación para todos. El imperativo de calidad. 2005” (documento que será retomado más adelante).

En relación con el binomio calidad educativa o la educación de calidad, en numerosas ocasiones son usados en forma equivalente invisibilizando -de este modo-las diversas posturas que sostienen (Fernández-González y Monarca (2018). Desde una analítica foucaultiana, en la calidad educativa operan dos tecnologías de gobierno, una en la organización escolar mediante la producción de conocimiento que guían las políticas educativas basadas en números, y la otra, en la producción de nuevas subjetividades en las instituciones educativas.

Por otra parte, la preocupación por el logro de una educación de calidad para todos es contextualizada en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en el Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos, en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) 2007. En este caso define la educación de calidad como aquella que garantiza el derecho a la educación.

La investigadora Edwards Risopatrón (1991) reconoce cinco supuestos bajo el concepto de calidad de la educación: si se conocen los factores que influyen en la calidad, se va a conocer qué es una educación de calidad, se reconoce la calidad por los efectos, la calidad es idéntica a la eficacia o a la relevancia de la educación impartida, es un valor natural y se trata de un concepto que no se define. Propone: resituar el concepto en relación con el sujeto y llevar adelante una “investigación evaluativa” desde una mirada retrospectiva con visión prospectiva.

En tanto, según Santos Guerra (1999) “una de las formas de plantear el discurso de la calidad es la simplificación de sus definiciones y la utilización posterior de sus resultados en beneficio de una determinada concepción de la sociedad”(p. 79). Ante ello, propone iluminar los hilos que tejen la trampa de la calidad. Las trampas de la calidad educativa se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1. Trampas de la calidad educativa**

Dimensiones	Denominación de la trampa	Características/ejemplos.
Intrínsecas	Simplificación abusiva	Identifica el éxito con rendimiento académico del alumno.
	Confusión	Identifica calidad con alguna de sus condiciones. Ejemplos: buenas instalaciones, abundantes medios didácticos.
	Distorsión	Deja de lado uno de sus elementos sustantivos como, por ejemplo, la ética de los procesos educativos.
	Tecnificación	Aborda fenómenos complejos por medio de mediciones simples.
Extrínsecas	Comparación	Entre personas, experiencias e instituciones.
	Manipulación de los datos	Fuente de injusticia.

**Fuente:** Santos Guerra (1999). Elaboración propia.

En numerosos documentos se apela a la crisis para generar cambios. Así, por ejemplo, en el Informe Final del citado PROMEDLAC IV (UNESCO, 1993), se menciona: la “crisis educativa” de tipo cuantitativo (porque no llega a todos) y cualitativo (que se evidencia en la desconexión entre niveles y modalidades), la “crisis económica”, la “situación de crisis”, el “contexto de crisis”, la “crisis de legitimidad” y el “signo de la crisis”. Modos diversos para apelar a la necesidad de cambio. Para superar la crisis económica e incorporarse al mundo moderno, los países de la región necesitan: robustecer su integración regional y sus vínculos bilaterales, invertir prioritariamente en la formación de sus recursos humanos y fortalecer su cohesión social. Se sostiene que “sin educación de calidad no habrá crecimiento, equidad, ni democracia” (p. 37). Por lo que la primera parece ser el motor de las segundas. Lo que se menciona es que para “mejorar la calidad de la educación” hay que impulsar procesos de profesionalización docente y promover la transformación curricular. Finalmente, la calidad es citada en relación

con la participación de los organismos multilaterales y bilaterales que darán su apoyo a cada país para llevarlo adelante, a petición de los gobiernos. Estos “esfuerzos nacionales y cooperación” entre países permitirán “alcanzar un nivel satisfactorio de calidad e idoneidad de la enseñanza primaria” (p.19).

En síntesis, a partir de la década de 1990 la reforma

reordena las piezas del escenario educativo y resitúa a sus actores, pero no sólo espacialmente. Les otorga nuevos textos y nuevos papeles, discute su jerarquía, e intensifica el intercambio de representaciones mutuas entre unos protagonistas y otros. Estos movimientos, en parte erráticos, dan alas a la reidentificación de cada sujeto involucrado en el proceso educativo, de sí mismo y del otro. En el fondo, una reforma es, entre otras cosas, una competencia en torno a la reconfiguración de las identidades personales y grupales (González Faraco, 2002, p.1).

Fue por entonces cuando el Banco Mundial se constituyó en el organismo asesor de las políticas educativas en América Latina y lo hizo tanto a través de sugerencias como del aporte<sup>11</sup> de recursos humanos y financieros. Para Noriega Chávez (2000), las preocupaciones del Fondo Monetario Internacional (FMI), del BM y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) estaban dirigidas a la conformación de recursos humanos necesarios para el nuevo mercado internacional. Se trataba de universalizar la educación básica en aquellos países que no lo hubiera logrado, objetivos que pueden ser leídos en clave de formación de recursos necesarios para la nueva economía global.

En el 2004, la UNESCO -en el documento “Educación para todos. El imperativo de calidad. 2005”-retoma lo relativo a la educación de calidad. Por un lado, en el documento se define la educación de calidad en relación con el desarrollo cognitivo del educando, en tanto es el objetivo más importante del sistema educativo y su éxito en este ámbito constituye un indicador de su calidad. Más adelante, explicita que la educación elemental no puede limitarse al mero dominio de las

---

1 El BM financia, a través de créditos que luego conformaban parte de la deuda externa, lo que permite no solo monitorear las decisiones que asumen los gobiernos sino, particularmente, influir sobre ellas.

competencias cognitivas básicas. También cuando se promueven las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, con la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. Se señala que el logro de estos últimos objetivos no se puede evaluar fácilmente por lo que resulta difícil efectuar comparaciones entre países (UNESCO, 2004).

El argumento que sustenta la necesidad de una educación de calidad se encuentra en que contribuye a aumentar los ingresos de los individuos, propicia un desarrollo económico más vigoroso de un país y permite que las personas efectúen opciones con mayor conocimiento de causa en cuestiones que revisten importancia para su bienestar. En el apartado “Calidad, ¿para quién y para qué? Derechos, equidad y pertinencia”, enuncia tres principios que –según la UNESCO (2004) tienden a ser “ampliamente compartidos” (p. 32) y se resumen en la necesidad de 1) una mayor pertinencia, 2) una mayor equidad en el acceso y los resultados y 3) respetar los derechos de la persona. Finalmente, en el apartado sobre el valor de la educación de calidad, se retoman las tres justificaciones económicas antes mencionadas.

Así, según la UNESCO (2004), la calidad de la educación influye en la sociedad, en su ritmo de enriquecimiento, en el grado en que los individuos pueden mejorar su eficacia, productividad e ingresos personales, en los medios por los que puede llegar a ser más equitativa y menos vulnerable a las enfermedades y carencias en materia de salud. “Por consiguiente, la calidad de la educación influye considerablemente en las perspectivas de realización de todo un amplio conjunto de objetivos personales y metas del desarrollo”(p.253).

La producción y reproducción de significados sobre el par calidad de la educación-educación de calidad ha posibilitado que en base a ciertas premisas se deriven conclusiones y, en particular, orientaciones para los gobiernos.

Para Edwards Risopatrón (1991), la mayor parte de las investigaciones de la década de 1980 son tributarias del enfoque de la eficiencia, al identificar los factores que influyen en la calidad al tomar como

equivalente calidad con eficiencia. En este caso, se basa en el supuesto de que conocer las partes permite conocer el todo donde las investigaciones abordan el objeto de manera “objetiva”. Pero, sostiene la autora, también están las teorías de la reconstrucción social que permiten dar cuenta del carácter cultural y arbitrario de las interpretaciones sobre “calidad”. A partir de esto, propone un abordaje en el que se haga foco en lo socialmente relevante, en lugar de lo instrumental como lo hace la de la eficiencia social. Para este enfoque -afirma la autora- “la calidad de la educación se evalúa en relación con el grado en que el sistema educativo responde a las demandas de la población” (p. 27)

Por último, algunas de las voces de los analistas políticos que ponen en relación la crisis con la necesidad de cambio en educación. Pérez Rabasa y López (2001) retoman en su texto lo expresado por Llach (2000) sobre que:

- 1º. Hay crisis en la calidad educativa que se evidencia en los bajos rendimientos en los exámenes destinados a medir precisamente rendimiento de los alumnos.
- 2º. Hay autores que consideran que la calidad educativa no es un concepto unidimensional sino multidimensional, por lo que resulta necesario definir esas dimensiones para analizarla.
- 3º. Es necesario desarrollar e implementar indicadores macro y micro, tanto cuantitativos como cualitativos, para poder llevar a cabo una “evaluación coherente” que permita seguir la evolución de la calidad educativa.

Así se alude a la crisis de la calidad educativa, la medición de la calidad educativa y se la asocia con la idea de crisis y con la necesidad de medirla. Se parte, entonces, de la premisa de la crisis apelando a la evidencia del “rendimiento” de los estudiantes en las pruebas de Matemática, Ciencias y Lenguaje. En el texto, Llach (2000) aclara que es un resultado “cuantitativo” que excluye las habilidades no cognoscitivas ya que “hay evidencias de una asociación positiva entre los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas y la permanencia en el sistema, es decir, nos muestra una primera e importante interacción

entre la Calidad de la educación impartida y la cantidad efectivamente demandada” (Llach, 2000, en Pérez Rabasa y López, 2001, p. 11).

Por su parte, para la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL, 2000 en Pérez Rabasa y López, 2001) la medición de la calidad educativa tiene que convertirse en un eje central de la política educativa nacional.

La adhesión a sistemas de evaluación de calidad internacional permitiría conocer los resultados comparados de nuestro sistema educativo y eventualmente, lograría despertar conciencia ciudadana con respecto a la necesidad de cambios en nuestro sistema. Un sistema de evaluación de calidad nacional promovería una reducción de las brechas de rendimiento educativo....Además, si tuviera consecuencias importantes para la promoción o certificación de estudios, establecería los incentivos adecuados para un mayor esfuerzo académico de los alumnos. Sería también un instrumento esencial para mejorar la información de los padres con respecto a la calidad educativa de los colegios entre los que puede optar (p. 11).

A partir de esto, se recomienda la inmediata adhesión al sistema de evaluación de la calidad educativa internacional (TIMSS) y al sistema de evaluación del nivel educativo de la población adulta (*Adult Literacy Test*). Y avanza con recomendaciones sobre cómo diseñar las pruebas aunque no queda claro a qué se refiere. Los autores concluyen que aunque no se cuenta con un criterio para definir la calidad educativa “hay una percepción generalizada de que la calidad educativa está en crisis” (p. 15). Así la crisis oficia de antecedente, de explicación y de justificación de las acciones.

El concepto de calidad educativa como tema de agenda aparece, según Vaillant y Rodríguez Zidán (2018), en la reunión de Ministros de Educación iberoamericanos de mayo del año 2008, en El Salvador, momento en que se decide impulsar el proyecto Metas Educativas 2021.

En el mencionado “Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos

en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) 2007”, se aborda este tema desde el enfoque de los derechos en los países de la región, de los objetivos y metas internacionalmente acordados en el ámbito de la Educación para Todos (EPT) y de las estrategias y principios que la región ha identificado como claves en su Proyecto Regional de Educación (PRELAC).

En este informe se ofrecen progresos y desafíos. Se afirma la necesidad de “trascender visiones meramente instrumentales de la educación” (p. 13) y, para ello, organiza la información sobre la base de cinco dimensiones de la calidad: relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad. Se concluye que la construcción de sentidos y el desarrollo de capacidades supone una vinculación con los desafíos de desarrollo que las personas y países tienen que afrontar (relevancia) y con las condiciones particulares de las personas (pertinencia). En ese marco, se relacionan eficacia, eficiencia en el uso de recursos públicos y equidad.

Ocho años más tarde (2015), los Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe, representantes de agencias de Naciones Unidas y de organizaciones de la sociedad civil, elaboraron un informe llamado “Declaración de Lima” donde se evaluaban los cambios realizados a partir de los objetivos y compromisos de la Educación Para Todos (UNESCO, 2016). Se liga la agenda Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los avances en el derecho a la educación.

En enero de 2017 se reunieron en la Argentina más de 170 representantes: Ministros y Ministras de Educación de América Latina y el Caribe, representantes gubernamentales, de agencias de las Naciones Unidas, de organismos regionales, de organizaciones de la sociedad civil y otros “socios” de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A partir de esta reunión se genera la “Declaración de Buenos Aires”. En dicha Declaración

- se ratifica que la educación es un derecho humano fundamental, base para la realización de otros derechos.

- el mayor desafío para el progreso socioeconómico regional es la desigualdad. El principio rector de la agenda educativa al 2030 es velar para que todas las niñas y niños concluyan enseñanza primaria y secundaria, tengan acceso a una educación gratuita, equitativa y de calidad, y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.

Para lograr la meta 4 del Objetivo de Desarrollo Sostenible (Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos) se requiere profundizar los cambios bajo una nueva mirada. En el mencionado encuentro se establecen, entre otros, los siguientes acuerdos regionales vinculados con la calidad:

- Punto 8: “el compromiso de desarrollar políticas inclusivas con miras a la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación que incidan en todos los actores del sistema educativo” (p.10).
- Punto 9: “avanzar en la expansión de los programas de atención y educación de la primera infancia, priorizando aquellos grupos marginados y/o excluidos, a partir de una oferta de calidad que promueva el desarrollo integral de niños y niñas, con la participación activa de las familias y comunidades, y que se encuentre articulada interinstitucional e intersectorialmente, asegurando así el éxito escolar en los ciclos sucesivos” (p.10).
- Punto 10: “...fortalecer su conclusión, expansión y vínculos con el mundo laboral, que redunden en un mejor acceso, mejor calidad y mayor pertinencia de los contenidos educativos hacia la continuación de los estudios, las carreras y los oficios” (p.10).
- Punto 11: “Reconocemos el rol central que desempeñan los docentes y demás profesionales del ámbito educativo, para alcanzar una educación de calidad” (p.10).
- Punto 18: “Fortaleceremos y diversificaremos los mecanismos nacionales de evaluación y monitoreo de la Agenda E2030 de acuerdo con la realidad de nuestros países, con atención especial al clima escolar y a la participación activa de la comunidad educativa, para así lograr avances consensuados y rendición de cuentas

objetivas a la ciudadanía. Nos comprometemos a hacer uso de los resultados obtenidos por dichas evaluaciones y aplicarlos en las políticas públicas para la mejora de la calidad de la educación, en general, y de los aprendizajes, en particular.

- Punto 19: "...Nos comprometemos a velar por el fortalecimiento de la educación pública de calidad como garantía para la construcción de la democracia y de sociedades más justas y asumimos la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida como principio organizador de la educación" (p.13).

De este modo, se estableció que la educación era un derecho a la par que se vinculó el desarrollo socioeconómico con la enseñanza y con los resultados escolares "pertinentes y eficaces". Se instó a profundizar los cambios bajo una esta nueva mirada.

Entre los acuerdos se relaciona la mejora de la calidad de la educación con el mundo laboral y su mejor acceso, mejor calidad y mayor pertinencia de los contenidos educativos; se coloca a la docencia en un rol central para alcanzar la educación de calidad; se especifica la necesidad de fortalecer los mecanismos nacionales de evaluación y monitoreo de la Agenda y el uso de los resultados, en las políticas públicas para la mejora de la calidad de la educación, como así también velar por el fortalecimiento de la educación pública de calidad y la educación para toda la vida, entre otros.

En referencia con la Educación Superior, es importante destacar que la conceptualización de calidad educativa está sujeta a diferentes intereses

la idea de calidad para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores, a competencias; para los estudiantes, la empleabilidad; para la sociedad, a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano (Fernandez Lamarra, en Nosiglia, 2013,p.5).

Consideraciones que evidencian las diferentes perspectivas e intereses frente a la conceptualización de la calidad educativa en el ámbito de la Educación Superior.

Según Cuevas López, Fernández Cruz y otros, (2019) “la cultura de la calidad es un elemento esencial para la salud de las instituciones de educación superior” (p.55), frase que nos invita a reflexionar sobre aquellos indicadores que permitirán mostrar los resultados deseables. Resulta fundamental cuidar reflexiva y analíticamente qué se quiere relevar y a través de qué instrumentos.

Afirman que, para instalar una cultura de la calidad, resulta urgente buscar un liderazgo auténtico que instaure y sostenga esa cultura. Para ello sugieren optar por un liderazgo adaptativo centrado en la vinculación entre el conocimiento y el contexto social, que cobra especial importancia en tiempos de cambios vertiginosos.

Así, ante estos desafíos, la gestión universitaria está llamada a proponer otra dinámica de trabajo, generando

la creación de espacios comunes de conocimiento y trabajo; de redes colaborativas y apoyo logístico y de recursos, como una forma de supervivencia y mejora, al mismo tiempo que se producen acciones de apertura internacional y compromiso con la sociedad” (Cuevas López y otros, 2019, p.57).

La organización de espacios de interrelación académica, posibilitarán superar la ceguera situacional. “Estamos ciegos a una parte del mundo, exactamente aquella parte que los otros jugadores ven y aprecian y nosotros no vemos ni valoramos” (Matus, 2008, p.189) y, por ese motivo, resulta urgente encontrar líderes democráticos que atraigan a diferentes actores, a sumarse al colectivo académico de la calidad, capaces de adaptarse a la incertidumbre de repensar el binomio calidad universitaria o educación universitaria de calidad siendo imprescindible compartir miedos, riesgos, esfuerzos, preguntas, interpretaciones, guiados por un genuino interés de búsqueda de nuevos horizontes para esta problemática.

En consonancia con este enfoque, la UNESCO define la calidad -en educación superior- como un proceso de construcción de significados sociales, (Bruner, 1997) vinculado a los intereses de grupos internos y externos, reflejando, de este modo, la caracterización de la sociedad que se desea para el presente y se planifica para el futuro (Días Sobrinho, 1995). En los documentos analizados, la calidad de la educación parece hallarse en relación con los enfoques tecnocráticos, en tanto la educación de calidad se vincula con la educación como derecho y la dimensión ética, pero los límites entre ambos conceptos no resultan tan claros, debiendo considerarse que -si se pretende construir una auténtica educación de calidad- resulta central superar la perspectiva tecnócrata que suele imperar en acuerdos o documentos nacionales o internacionales, para involucrarse con propuestas que echen raíces en los territorios de la reflexión analítica. “Toda actividad teórico/científica, requiere de fuerza vital, que es vital por poseer, como todo lo vivo para mantener la vida, la propiedad de transformarse” (Fernández, 2009, p.1).

Una educación de calidad tendría que incluir un aprendizaje vinculado a las necesidades de los sujetos, respetando los momentos adecuados para que dicho proceso se realice con felicidad (Braslavsky, 2006) ya que la conceptualización de calidad no puede desprenderse del ser humano que la protagoniza. Esta problemática conduce hacia la pregunta por la oportunidad del aprender y por el significado de felicidad según (Tenutto, Bonetti, Britos, Blanas y Di Francesco, en Ferreyra y otros, 2015) que, lejos de ser una invitación al hedonismo, incluye la conquista de lo trascendente (Braslavsky, 2006.)

### **3. La conclusión como apertura**

Los equipos de profesionales que deconstruyan los conceptos de calidad educativa vigente son los que tienen que alimentar una tarea de sostenido análisis sobre dicha temática, ya que será fundamental iniciar y mantener un “nomadismo intelectual”, exigido a la hora de generar una auténtica mejora en la educación y abandonar territorios ya conquistados, para echarse a andar hacia horizontes superadores.

Estos debates aún pendientes quedan en manos de profesionales de la educación, ya que implica la resignificación del concepto de calidad. Para ello, hay que distanciarse de las estructuras impuestas por lo acordado o establecido, para poder arriesgarse a la aventura de construir nuevas categorías.

Será necesario un cierto nivel de indiscreción, de fuerza y, sobre todo, de valentía, para romper con las armaduras que suelen imponer ciertos programas o prescripciones normativas, alejadas de la realidad educativa.

Calidad educativa implica la búsqueda de mejora y, por lo tanto, significa identificar las fortalezas que hemos construido, pero también reconocer que hay dificultades que debemos enfrentar, ya que reconocer los errores o las deficiencias es un primer gran paso en pos de esa búsqueda (Tenutto y otros en Ferreyra y otros, 2015, p.13)

Las grandes mejoras encontradas por la humanidad han sido fruto de cierto nivel de riesgo, que abrió puertas hacia el hallazgo de lo inesperado y lo sorprendente. Pensar en mejorar la calidad educativa implicará elegir un constante peregrinar, entre diversos puntos provisorios de llegada, en los que quedarse algún tiempo instalado, hasta que aparezca una pregunta esencialmente antropológica que desequilibre el estado de reposo provisorio ¿Esto no se podrá mejorar?, interrogante que incomoda, desequilibra y dispara hacia la búsqueda de nuevos horizontes, que siempre están unos pasos más allá (Galeano 2012).

Resulta necesario un trabajo fecundo sobre la calidad educativa, que sea fruto de una reflexión teórica y crítica donde se analice exhaustivamente su sentido académico y social. Se trata de evitar caer en la escucha del canto de las sirenas de la novedad, que muchas veces ensordece a la sociedad y no conduce necesariamente a los mejores puertos. Y, así “no cometamos el error de creer que toda buena innovación conlleva inevitablemente transformaciones positivas de nuestro entorno. Con medios y sistemas revolucionarios, también podemos engendrar el más tradicional y caduco de los hombres” (Escotet, 2002, p.14).

En la actualidad, una escuela de calidad debiera tener como meta constituirse en un verdadero espacio de desarrollo de la subjetividad y para ello, la sociedad ha de reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho, que pueden tomar decisiones, construir sus propios caminos y sus propias lógicas de aprendizaje y desarrollo personal en un ambiente que los estimula y confía en sus potencialidades. (Tenutto y otros en Ferreyra y otros, 2015,p.18)

## Referencias Bibliográficas

- Angulo Rasco, F. y Redon Pantoja, S. (2012) La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1: 27-46.
- Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. EE.UU.: BM.
- Bernal, S.D, Martínes, M.L, Parra, A.Y y Jiménez, J.L. (septiembre de 2015). Investigación Documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 2 (2), pp. 107- 124.
- Bruner, J. (1997). *Educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Castoriadis, Cornelius. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar. Traductora: R. Páez.
- Cuevas López, M., Fernández Cruz, M., Díaz Rosas, F., Gijón Puerta, J., Lizarte Simón, E.J., Ibáñez Cubillas, P., El Homrani, M., Ávalos Ruiz, I., & Rodríguez Muñoz, R. (2019). Liderazgo y calidad en la Educación Superior. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 8(2), 52-72. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12120>
- Dias Sobrinho, J.(1995) *Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa*. En Balzan, Newton C. y Dias Sobrinho, José (Org.), *Avaliação Institucional. Teoría e experiencias*. Sao Paulo, Brasil:Cortez Editora.

- Escotet, M. (2002). Desafíos de la educación superior en una era de transición.
- Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo. Estados Unidos. Recuperado 02/06/19 desde <http://www.miguelescotet.com/docs/Escotetdesafios.pdf>
- Edwards Risopatrón, V. (1991). El concepto de calidad de la educación. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Tenutto, M. Bonetti, O, Britos, G., Blanas, G, Di Francesco, A. (2015); ¿Qué es la calidad educativa? En Ferreyra, H. (Coord) *Reflexiones sobre la calidad de la educación secundaria argentina. La escuela posible como horizonte de expectativas*. Córdoba: EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF.
- Fernández, A. (2009) La potencia atencional de la alegría. *Revista Psicopedagogía*, Vol.26 no.79. São Paulo. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862009000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100002)
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018) Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. En Monarca, H. (coord..) *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Madrid, España: Dikinson.
- Fernández Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina*. Ciudad de México, México: ANUIES.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo veintiuno

- Galeano, E. (30 de agosto de 2012) *Eduardo Galeano, ¿Para qué sirve la utopía?* Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GaRpIBj5xho>
- González Faraco (2002) *La construcción de los “otros” en la cultura educativa: análisis de algunos discursos sociales y políticos sobre el docente*. Vol. 3. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gorostiaga, J, Pini, M. y Cambours de Donini, A. (2018) *El discurso oficial sobre calidad educativa en Argentina (2003-2017): Orientaciones y transformaciones*. En Monarca, H. (Coord.) *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson S. L. Ebook.
- Levi-Strauss, C. (1996). *Mitológicas I. Lo crudo y lo cocido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Matus, C. (2008). *Teoría del Juego Social*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús. Noriega Chávez, M. (2000) *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- Nosiglia M (comp.) (2013) *La evaluación universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional*, Eudeba, Buenos Aires.
- Ospina, H., & Murcia, M, T. (2012). *Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis y maestrías de doctorado en el periodo 2000- 2010*. 1-360.
- Pérez Rabasa, M y López JR. (2011). *Calidad educativa en Argentina. Un estado de situación* Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales 8 (15), pp. 9-16.
- Santos Guerra, MS. (1999). *Las Trampas de la Calidad*. *Acción Pedagógica*, 8 (2), pp. 78-81.

- Torrison, J.C. (1991). *Función y campo de la palabra*. Buenos Aires, Argentina: C. E. P. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- UNESCO (1993). Informe final. Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Quito, Ecuador, 22 AL 25 DE ABRIL DE 1991. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000508.pdf>
- UNESCO (2000). Informe final. Foro mundial sobre la educación. Dakar Senegal del 26 al 28 de abril de 2000. París.
- UNESCO. (2004). Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Educación para todos. El imperativo de calidad. 2005.
- UNESCO. (2005). Informe mundial de la Unesco. Hacia las sociedades del conocimiento. París: Unesco.
- UNESCO (2016) Declaración de Lima: balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015-2030. SANTIAGO DE CHILE, CHILE: OREAL/UNESCO.
- Vaillant, D y Rodríguez Zidán, E. Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En Monarca, H. (Coord.) (2018) *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson S. L. Ebook.
- Vidal Araya, L. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/4, Madrid: OEI. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1959Vidal.pdf>.