

**Entreculturas** es una organización no gubernamental promovida por la Compañía de Jesús que trabaja para la educación y el desarrollo de los pueblos. Para Entreculturas, la educación es un derecho fundamental y una herramienta necesaria para conseguir la justicia social. Apoya iniciativas que promueven la educación de las personas y los pueblos más desfavorecidos en América Latina, África y Asia. En España, impulsa campañas educativas, de comunicación, investigaciones y acciones de presión política, todas ellas encaminadas a sensibilizar a la sociedad española respecto de la necesidad de considerar la educación, de todos y todas, como una causa de primer orden por la que vale la pena comprometerse.

Desde Entreculturas presentamos este informe titulado **Derecho a aprender: educación de calidad, educación transformadora**, dedicado a la calidad educativa, exigencia inexcusable de nuestro tiempo. Partiendo de una aproximación integral al concepto de calidad educativa, analizamos sus características, centrándonos en la equidad y la participación. Asimismo, describimos los factores que inciden en su mejora, la importancia de las evaluaciones y sus principales limitaciones y potencialidades. También presentamos algunas estrategias y propuestas orientadas a la mejora de la calidad educativa. El informe concluye con tres estudios de caso: el Programa de formación permanente de docentes del Centro de Formación Padre Joaquín-Fe y Alegría Venezuela; la implementación del sistema de mejora de la calidad educativa en el centro educativo Fray Luis Amigó-Fe y Alegría Colombia; y las experiencias educativas de los colegios La Paz (Albacete) y Padre Piquer (Madrid).



7 estudios e informes entreculturas

7 estudios e informes

Derecho a aprender

# Derecho a aprender

Educación de calidad, educación transformadora











# Derecho a aprender

Educación de calidad, educación transformadora

**© Entreculturas**  
**C/ Pablo Aranda 3, Madrid 28006**  
**Teléfono: 91 590 26 72**  
**Fax: 91 590 26 73**  
**Página web: [www.entreculturas.org](http://www.entreculturas.org)**  
**e-mail: [entreculturas@entreculturas.org](mailto:entreculturas@entreculturas.org)**

Dirección de la colección: Jorge Serrano Paradinas, Entreculturas

Coordinación del proyecto: Valeria Méndez de Vigo, Entreculturas

Autor: Alejandro Fernández Ludeña

Estudios de caso:

Venezuela: Beatriz Borjas, Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín-Fe y Alegría Venezuela

Colombia: Rodrigo Acevedo y Sandra Rocío Obando, Centro Educativo Fray Luis Amigó y Nicolás Riveros, Fe y Alegría Colombia

España: Irene Ortega y Yénifer López, Entreculturas

Dirección de arte y diseño gráfico: Maribel Vázquez

Fotografía de portada: Dani Villanueva/Entreculturas

Imprime: Iarriccio Artes Gráficas

Fecha de edición: Septiembre 2013

ISBN:

Depósito Legal:

Agradecimientos:

Equipo de directivos y docentes de Fe y Alegría Venezuela-zona Zulia; Víctor Murillo y Ferney Palta, Fe y Alegría Colombia, y Ricardo Delgado, Sonia Fajardo y personal administrativo, docente y comunidad educativa de Fray Luis Amigó, Colombia; equipos de los colegios La Paz de Albacete y Padre Piquer de Madrid, y María José Barajas, José-Wenceslao Rodríguez Curiel y Carmen Torrens, Entreculturas.

Esta publicación forma parte de un proyecto financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de la Fundación Entreculturas y no refleja necesariamente la opinión de la AECID. Esta publicación es posible gracias al Convenio 10-COI-118, Campaña Mundial por la Educación (Objetivos de Dakar), en consorcio con Ayuda en Acción y Educación Sin Fronteras.

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, citando siempre la fuente.

# Derecho a aprender

Educación de calidad, educación transformadora



# Índice

<b>Introducción</b>	<b>10</b>
<b>1. La calidad educativa, una exigencia de nuestro tiempo</b>	<b>16</b>
1.1. La ausencia de la calidad y sus consecuencias	18
1.2. Creciente importancia de la calidad en el ámbito internacional	22
1.3. La importancia de la calidad desde diferentes puntos de vista	28
1.4. El concepto de calidad. Debates en torno al mismo	31
1.5. Un concepto complejo y multidimensional	34
1.6. Una propuesta amplia para definir la calidad	36
<b>2. La equidad y la participación como ejes definidores de la calidad educativa</b>	<b>38</b>
2.1. La escuela inclusiva y equitativa	40
2.2. La participación también abona a la calidad	48
<b>3. Los factores de la calidad</b>	<b>54</b>
3.1. Procesos y aspectos concretos que inciden en la calidad	57
3.2. La piedra angular: las maestras y los maestros	63
<b>4. La evaluación de la calidad educativa</b>	<b>74</b>
4.1. Pruebas y estándares de rendimiento académico	77
4.2. Pasos a dar para una evaluación de calidad	80
4.3. Un modelo de evaluación más comprensivo	80

<b>5. Políticas y estrategias para la mejora de la calidad educativa</b>	<b>82</b>
5.1. Políticas y estrategias en el plano epistemológico	86
5.2. Políticas y estrategias en el plano pedagógico	87
5.3. Políticas apropiadas en lo organizativo-administrativo	92
<b>Sistematización de experiencias educativas</b>	<b>98</b>
– Programa de formación permanente de docentes del Centro de Formación Padre Joaquín (Fe y Alegría, Venezuela)	100
– Fray Luis Amigó: un oasis en un desierto social. Implementando el sistema de mejora de la calidad de Fe y Alegría en Colombia	112
– Calidad educativa e igualdad de oportunidades en España: Las experiencias de los colegios “La Paz” y “Padre Piquer”	126
<b>Bibliografía</b>	<b>142</b>



“Los problemas de la escuela los ve la madre de Gianni, aunque ella no sabe leer. Los comprende quien lleva en el corazón un chaval repetidor y tiene la paciencia de mirar las estadísticas. Entonces las cifras se ponen a gritar contra vosotros. Dicen que hay millones de Giannis y que vosotros sois estúpidos o malos”.

Carta a una Maestra (Escuela de Barbiana)<sup>1</sup>

“Queridos hermanos y hermanas, queremos escuelas y educación para el brillante futuro de todos los niños y niñas. Continuaremos nuestro viaje hacia nuestro destino de paz y educación para todos y todas. Nadie nos puede parar. Vamos a hablar a favor de nuestros derechos y vamos a llevar el cambio a través de nuestras voces. Debemos creer en el poder y la fuerza de nuestras palabras. Nuestras palabras pueden cambiar el mundo porque estamos todos juntos, unidos por la causa de la educación.

Así que libremos una gloriosa lucha contra el analfabetismo, la pobreza y el terrorismo; levantemos nuestros libros y nuestros lápices, pues son las armas más poderosas. Un niño, un maestro, un libro y un lápiz pueden cambiar el mundo. La educación es la única solución. Educación ante todo”.

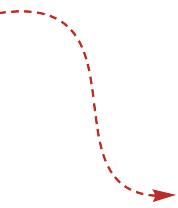
Malala Yousafzai<sup>2</sup>

1 La Escuela de Barbiana fue creada en los años 70 del siglo XX por el sacerdote italiano Lorenzo Milani. Su objetivo era permitir que los hijos de los campesinos y trabajadores agrícolas de la región recibieran una educación, ya que se les excluía del privilegio de acudir a la escuela obligatoria oficial de aquel momento, sólo apta para los más pudientes.

2 Extracto del discurso pronunciado por Malala Yousafzai ante la Asamblea de la Juventud de Naciones Unidas en Nueva York, el 13 de julio de 2013. Malala es una estudiante, activista a favor de los derechos civiles y bloguera pakistani de 16 años; mundialmente conocida desde que fue víctima de un atentado terrorista vinculado al régimen talibán el 9 de octubre de 2012 por defender su derecho a la educación.

# **introducción**





“Una mala escuela puede hacer más daño que bien”.

Rosa María Torres

No hay tiempo ni lugar para la autocomplacencia. A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años, y de los incuestionables avances obtenidos, el plazo fijado para el 2015 se acerca y los compromisos de la comunidad internacional para el logro de los Objetivos de Educación para Todos y Todas no se están cumpliendo al ritmo previsto.

**Según los últimos datos de UNESCO, 57 millones de niños y niñas están aún sin escolarizar y más de 770 millones de personas adultas –dos tercios de ellas, mujeres– no saben leer ni escribir.** Datos escandalosos que nos hablan de una educación insuficiente e insatisfactoria. Y el camino por recorrer es aún mayor si fijamos el foco, como haremos en este informe, no ya en la cobertura, sino en la calidad de los aprendizajes.

La pregunta por la calidad de la educación es relativamente reciente. Si bien ya se encontraba en la agenda de algunos especialistas y académicos décadas atrás, empieza a ser una preocupación generalizada tan sólo a partir de los años 90 del pasado siglo. Y es que tras la segunda guerra mundial, nadie se preguntaba por la calidad de la escuela. La preocupación central era entonces facilitar el acceso a la misma al conjunto de la humanidad. Pero a medida que los sistemas educativos de todo el mundo se han ido acercando al acceso a la educación básica, la preocupación por la calidad de la educación ha ido en aumento hasta convertirse en central. La escolarización por sí sola no basta y, cuando se hace en detrimento de la calidad, puede suponer una “victoria pírrica” que, lejos de solucionar los problemas de las sociedades y de las personas, condene a millones de seres humanos a la exclusión social.

Es cierto: hoy, mayoritariamente, los niños, niñas y jóvenes van a la escuela en los países desarrollados y en gran parte de América Latina. Aún cuando la cobertura se ha estancado en los últimos años, especialmente en África, los avances son innegables. **La pregunta actual es qué aprenden los niños, niñas y jóvenes en los centros educativos y para qué les sirve.** Constatamos con estupor que millones de niños y niñas de tercer grado no pueden leer o resolver operaciones matemáticas básicas y que un altísimo porcentaje de adolescentes no cuenta con competencias básicas en ciencias que les permitan desenvolverse prácticamente en la vida. Faltan un millón setecientos mil maestros y maestras para cumplir con la educación primaria universal –solamente en África, el déficit de maestros y maestras es de un millón– y, en muchos lugares del mundo, el profesorado no recibe formación ni remuneración adecuadas. La falta de calidad afecta a los niños, pero sobre todo a las niñas, de familias empobrecidas y a aquellos pertenecientes a determinados colectivos –niñas y niños trabajadores, refugiados, desplazados, migrantes o que viven en países en conflicto, o con necesidades especiales, por citar sólo algunos ejemplos–.

**La Campaña Mundial por la Educación hace un llamamiento para que se reorienten una vez más la educación y que la calidad, la equidad y el acceso estén conectados al fin educativo: sin el desarrollo de los tres presupuestos no será posible hacer realidad el derecho a la educación.<sup>3</sup>**

Por ello, la preocupación de nuestro tiempo ha dejado de ser únicamente el acceso generalizado a la enseñanza básica para centrarse en que ese acceso se produzca con calidad, se extienda a lo largo de toda la vida, y haga posible que las personas aspiren a mejores condiciones de vida y que las sociedades se desarrollen equitativa y sosteniblemente.

De hecho, hoy en día se extiende el convencimiento de que la calidad es parte inherente del derecho a la educación. Como bien ha señalado Pulido Chaves:

“Cuando hablamos de la educación como derecho estamos entendiendo que la calidad es uno de los atributos del derecho, una de sus condiciones esenciales, pero nos referimos a ella, no como un insumo que se incorpora a la educación desde fuera, sino como una de sus cualidades constitutivas”.<sup>4</sup>

Sin embargo, ese acuerdo preliminar sobre la calidad como cualidad inherente del derecho a la educación, salta en pedazos cuando tratamos de precisar cuáles son sus rasgos constitutivos, pues la calidad es un concepto ambiguo y, en el caso de la educación, depende de nuestra visión del mundo.

La Fundación Entreculturas tiene como misión optar por la solidaridad hacia las personas más desfavorecidas y promover la educación como instrumento de cambio social y promoción de la justicia. Trabajamos en diversos países de África Subsahariana y de América Latina con el Servicio Jesuita a Refugiados, en la atención a las poblaciones refugiadas y desplazadas, sobre todo, en la consecución del derecho a la educación. Somos parte del movimiento de educación popular latinoamericano Fe y Alegría, presente en 19 países de América Latina y de África.

3 Campaña Mundial por la Educación. *Hacer realidad el derecho a la educación para todos. Campaña Mundial por la Educación. Documento de debate sobre la educación post-2015*. Marzo, 2013.

[http://www.campaignforeducation.org/docs/post2015/GCE%20Discussion%20Paper%20Post%202015\\_SPANISH.pdf](http://www.campaignforeducation.org/docs/post2015/GCE%20Discussion%20Paper%20Post%202015_SPANISH.pdf)

La Campaña Mundial por la Educación es una coalición de ONG, sindicatos de la enseñanza y movimientos educativos comprometidos con el derecho a la educación, presente en más de 100 países de todo el mundo. En España, la Coalición española de la Campaña Mundial por la Educación está liderada por Ayuda en Acción, Educación Sin Fronteras y Entreculturas, quien la coordina.

4 Pulido Chaves, O. *La cuestión de la calidad de la educación*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 2009. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-033/index/assoc/D588.dir/1.pdf>



Desde Entreculturas presentamos este informe titulado **Derecho a aprender: educación de calidad, educación transformadora**, dedicado a la calidad educativa, desde la convicción de que se trata de una exigencia inexcusable de nuestro tiempo. Proponemos una aproximación integral al concepto de calidad educativa, entendiendo que debe abarcar aspectos emocionales, racionales y prácticos. En el segundo capítulo, analizamos las características propias de la calidad educativa, centrándonos en la equidad y la participación. En el tercer capítulo, describimos los factores que inciden en su mejora. El cuarto capítulo trata sobre las evaluaciones de la calidad educativa y de sus principales limitaciones, potencialidades y retos. Por último, hablamos de algunas estrategias y propuestas orientadas a la calidad educativa. También presentamos tres estudios de caso de nuestro trabajo en Venezuela, Colombia y España: el programa de formación docente en Venezuela, puesto en marcha por el Centro Padre Joaquín en dicho país, la implantación del sistema de mejora de la calidad educativa en el centro educativo Fray Luis Amigó, llevado a cabo por Fe y Alegría Colombia y la experiencia educativa de los Colegios La Paz (Albacete) y Padre Piquer (Madrid).

Conviene aclarar que el destino de la educación no se juega al margen de las dinámicas que se recrean en el resto de la sociedad. Para que la educación sea más equitativa y de mayor calidad, es preciso que las políticas públicas que se pongan en marcha aborden otros aspectos externos a la escuela, pero que tienen su reflejo en la misma.

Se precisan políticas globales, que aborden junto con lo educativo, lo social y lo económico. De nada servirá que la educación avance en una dirección de mayor equidad, si las políticas sociales o económicas lo hacen en dirección contraria. Como ha puesto de manifiesto Marchesi, al reclamar políticas coherentes con la calidad educativa, "así y solo así será posible progresar de forma más rápida y segura hacia los objetivos propuestos, y los esfuerzos educativos no se verán frustrados por la inmutabilidad de las condiciones sociales"<sup>5</sup>.

Una vez más, a la educación le conviene el concurso de todos y de todas. En este caso, para afrontar el gran desafío educativo de nuestro tiempo: incrementar la calidad de los aprendizajes en todos los ámbitos y a lo largo de toda la vida.

5 Marchesi, A. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI/Fundación Santillana, Colección Metas Educativas, 2012 .



### ¿Por qué no avanza la calidad?<sup>6</sup>

**Enfoque político:** todo parece indicar que los gobiernos se han centrado en tratar de cumplir la simplificada agenda de la Educación para Todos (EPT) y de los Objetivos del Milenio, es decir, aquella parte que se centraba en el acceso a la educación, pero sin una comprensión mayor de lo que significa una concepción integral del problema.

**Financiación:** los últimos cálculos de UNESCO indican que hay un desfase de 38 mil millones de dólares entre la financiación aportada en la actualidad y la que hace falta para garantizar una educación de calidad y equitativa en la primera infancia, en la primaria y en el primer ciclo de secundaria.

**Gobernanza:** es preciso que haya procesos de toma de decisiones mucho más abiertos, transparentes y participativos en el sector de la educación. Cuando las prioridades políticas se deciden a puerta cerrada y sin la participación de la ciudadanía y de la sociedad civil, es mucho más probable que no aborden las auténticas y urgentes preocupaciones de la población o que no se adapten en función de su impacto real.

### *Campaña Mundial por la Educación*

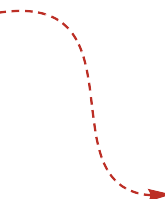
6 Adaptado de la op. cit. en la nota 3.

# **la calidad educativa**

**una exigencia de  
nuestro tiempo**

capítulo primero





(El concepto de calidad educativa) ha sufrido un cierto desdibujamiento en su significado, y sólo en la medida en que se debata lo que ella implica y el alcance que adquiere, podremos arribar a planteos superadores y tratamientos adecuados.

Marcelo Albornoz<sup>7</sup>

## 1.1. La ausencia de la calidad y sus consecuencias

Una educación de calidad para todos y todas es clave para que la educación promueva el desarrollo. Es cierto que ha habido en las últimas décadas avances muy considerables en cuanto al acceso a la educación primaria. Pero en muchos países en los que se han logrado progresos, no se ha conseguido un avance comparable en la mejora de la calidad educativa. Millones de niñas y niños en todo el mundo asisten a la escuela en condiciones de hacinamiento y, bajo la tutela de docentes insuficientemente formados, reciben una formación que no resulta pertinente para desenvolverse en su entorno vital. ¿Cómo podrán alcanzar los aprendizajes básicos requeridos para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento y un empleo digno?

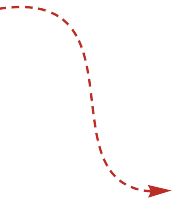
Las cifras son elocuentes. En el año 2011, al menos, 34 millones de niños y niñas en todo el mundo abandonaron la escuela antes de concluir su educación primaria. Esto supone un abandono temprano del 25%, porcentaje similar al del año 2000. Por tanto, en los últimos 11 años de los que tenemos información disponible, los esfuerzos por frenar el abandono escolar apenas han dado resultados a escala global.

Si nada lo remedia y las estadísticas siguen su curso, uno de cada tres niños que comienzan la escuela en este año 2013 en África Subsahariana, Asia Meridional o Asia Occidental, nunca terminarán su educación primaria. Es más, la mayoría de ellos no pasarán de cuarto grado y dejarán las aulas sin adquirir competencias básicas en lectoescritura y matemáticas, lo que les dificultará enormemente salir de la pobreza o acceder a un trabajo digno. Esta es una de las consecuencias directas más dramáticas de la falta de calidad en los procesos educativos.

Niños, niñas y jóvenes en todo el mundo comparten el sueño de estudiar y, con el fruto de su estudio, ayudar a su familia y alumbrar una vida mejor en su entorno. Pero con demasiada frecuencia, estos sueños se frustran por causa de una educación que no responde a sus expectativas. Especialmente, esto sucede entre las familias más empobrecidas y entre aquellos niños, niñas y jóvenes pertenecientes a determinados colectivos: de diferentes etnias, afectados por conflictos armados, con necesidades especiales, situados en zonas rurales o aisladas, por citar sólo algu-

<sup>7</sup> Albornoz, Marcelo E. *¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares?* 2005. Disponible en <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332>

nos ejemplos. Cuando hablamos de calidad educativa, debemos referirnos, necesariamente, a la equidad educativa y a los obstáculos que encuentra. Para estos niños, niñas y jóvenes, las oportunidades educativas son menores pues, en demasiadas ocasiones, se ven obligados a estudiar en infraestructuras inadecuadas a las que llegan recorriendo largas distancias, sin materiales didácticos, o con docentes insuficientemente formados, entre otros factores.



“Tengo muchas ganas de estudiar, pero la escuela no tiene instalaciones sanitarias ni retretes adecuados; además hay que viajar lejos y siendo responsable de las tareas domésticas, es difícil para nosotras sacar tiempo para ir a la escuela”.

Anika Singh, (15 años), India<sup>8</sup>

No es posible mejorar los resultados del aprendizaje sin invertir en la calidad de los docentes. Aunque en cifras globales la proporción docente-alumno ha mejorado, en las regiones del planeta más empobrecidas la falta de estos se ha vuelto más crítica. La UNESCO ha calculado que se necesitan 1,7 millones adicionales de docentes para conseguir que la Educación Primaria Universal sea una realidad en el año 2015. En total, unos 114 países tienen déficit de maestros y maestras de primaria y, sólo en el continente africano, se necesita un millón.

También preocupa la grave falta de personal docente bien formado y motivado. Según la UNESCO, de los 100 países de los que se dispone de datos sobre la enseñanza primaria, en 33 de ellos, menos del 75% de los maestros y maestras habían sido formados de acuerdo a las normas nacionales. Su formación y motivación marca de forma inequívoca los progresos dentro del aula y su capacidad para transmitir conocimientos, gestionar los problemas que puedan surgir, dar atención personalizada al alumnado y proponer fórmulas de enseñanza que ayuden a eliminar desigualdades, como las que se dan entre niñas y niños.

8 UNESCO. *Prepárate, empléate, forma parte de la generación del cambio*, versión juvenil del “Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2012: Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación”, Reino Unido: 2012. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002184/218409S.pdf>

“A pesar de su derecho a una educación de calidad, nuestros niños, niñas y jóvenes no la están recibiendo. La baja calidad educativa la sufren también quienes deciden dedicarse a la docencia. En Nicaragua, maestros y maestras de preescolar y de primaria se forman en centros conocidos como ‘escuelas normales’ (...). Las escuelas normales no compensan las debilidades previas, pues también allí existe una baja calidad educativa. Como resultado, nuestros docentes reproducen en la escuela una educación deficiente, prolongando el círculo vicioso”.<sup>9</sup>

Josefina Vijil, Doctora en Pedagogía. Nicaragua



© Jerónimo Rivero

Como es lógico, si la escuela no es capaz de retener a los menores en sus primeros años, la situación se torna más dramática en los años siguientes. 71 millones de jóvenes en todo el mundo, en edad de cursar el primer ciclo de educación secundaria, quedaron excluidos en el año 2010. La UNESCO calcula que aproximadamente 200 millones de jóvenes han abandonado sus estudios prematuramente sin haber adquirido las habilidades y competencias básicas. Las consecuencias son gravísimas: estos jóvenes estarán en clara desventaja para obtener trabajo, al carecer de las competencias elementales para ingresar en el mercado laboral. El desempleo y la falta de oportunidades los tornará más expuestos a sufrir los embates de la violencia, el narcotráfico, los conflictos armados, la trata de blancas o la inmigración irregular, por citar tan sólo algunas de las expresiones de la exclusión social en nuestros días.

<sup>9</sup> Vijil, J. “De la formación del magisterio depende el desarrollo futuro de Nicaragua”. *Revista Envío*, Número 375, 2013. Universidad Centroamericana, Nicaragua.

## Acceso a educación vs. calidad educativa en América Latina

**Latinoamérica es un ejemplo claro de la doble lectura que nos ofrece el acceso a la educación frente a la calidad. En América Latina, las cifras de cobertura educativa han alcanzado niveles muy altos. Según cifras recientes aportadas por el SITEAL<sup>10</sup>, el 97% de los niños entre 7 y 12 años accede a la escuela, así como el 83% de los adolescentes<sup>11</sup>. Sin embargo, el 18% no encuentra en ella una respuesta real y eficaz: más de 6 millones han abandonado la misma y más de 15 arrastran fracaso<sup>12</sup>. Siete de cada diez de estos menores provienen de entornos familiares con privaciones económicas.**

**Además, de acuerdo con el estudio citado de SITEAL, los propios estudiantes no encuentran que el sistema sea suficientemente flexible para adaptarse a sus circunstancias y no sienten que la escuela responda a las necesidades de su vida cotidiana. En otras palabras, la ausencia de calidad educativa está comprometiendo seriamente las importantes mejoras en el acceso que se han venido dando en el subcontinente en las últimas décadas.**

Aunque las realidades en los diferentes países son difícilmente comparables, también en los países desarrollados, existen problemas en cuanto a la calidad educativa. En España, por ejemplo, la mayor debilidad del sistema educativo, la constituye el abandono temprano, que afecta a un 26,5% (el doble de la media europea) de jóvenes.<sup>13</sup> Este dato explica en parte la enorme tasa de desempleo juvenil (51%) que cuadruplica el promedio mundial.<sup>14</sup> Entre otros problemas, la educación en España carece de una formación profesional acorde a las necesidades del mercado laboral y del alumnado, y de una mayor vinculación entre el mundo de la empresa y la oferta educativa. Las consecuencias son dramáticas y frustrantes para los jóvenes a los que les resulta enormemente difícil acceder a un primer empleo.

10 El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL, es un organismo vinculado a la OEI y a la UNESCO.

11 SITEAL. *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?* 2013.

Disponible en [http://www.siteal.org/datos\\_destacados/421/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela](http://www.siteal.org/datos_destacados/421/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela)

12 UNICEF. *Completar la escuela*. Madrid: Ed. Santillana, 2012.

13 Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. *Propuestas para la Mejora de la Calidad Educativa*. Madrid: 2013.

Disponible en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130219-presentacion-lomce.pdf>

14 García, J.R. *Desempleo juvenil en España: causas y soluciones*. Madrid: BBVA, 2011.



## 1.2. Creciente importancia de la calidad en el ámbito internacional



© Lucía Gardeta/Entreculturas


En 1948 se proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, con ella, se consagra el derecho fundamental a la educación para todas las personas. En aquel entonces, la educación se identificaba con el acceso a la escuela.

La fe generalizada en que la escolarización nos conduciría por sí sola a una educación generalizada y adecuada para la humanidad perduró durante décadas. Todavía predominaba en 1966, año en que se publica el estudio realizado por el sociólogo norteamericano James Coleman y su equipo. El Informe Coleman, realizado con el objetivo de integrar más y mejor a las minorías en Estados Unidos, arroja una asombrosa conclusión: “la escuela no importa”. Según el mismo, las escuelas no constituían hasta entonces un hecho más diferenciador en el aprendizaje de los estudiantes que el estatus o el contexto social. El entorno familiar tenía mucha más importancia para los rendimientos escolares que el funcionamiento de la propia escuela.

Como reacción al Informe Coleman, empiezan a proliferar investigaciones y movimientos que buscan entender de qué modo la escuela puede ser de mayor calidad, lo que sirve al movimiento de las “Escuelas Eficaces” en Europa; con él empieza a extenderse en algunos ámbitos de los países desarrollados la preocupación por la calidad de la enseñanza más allá de la cobertura.

Durante esa misma década surge la disciplina de la Economía de la Educación, que recoge la preocupación por la planificación en aras de una relación coste/beneficio entre la educación y el desarrollo. Es obvio que esta preocupación fue criticada desde ámbitos más pedagógicos, pero no conviene olvidar que marcó un punto de partida que favoreció la preocupación por la calidad y su evaluación.

Queda claro que la preocupación por la calidad educativa hace su aparición más tempranamente en los países más desarrollados. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, ya en 1983, traslada su foco de la cantidad a la calidad de los aprendizajes:



**“(...) durante los próximos diez años será prioritaria la mejora de la calidad de la escolarización obligatoria. Todos los países de la OCDE realizaron durante los últimos veinte años tremendos esfuerzos económicos en la dotación material de las escuelas y en la realización de amplias reformas estructurales y curriculares. Tales esfuerzos alcanzaron un éxito considerable. Hasta ahora, sin embargo, semejante éxito solo ha sido en buena parte medido en términos materiales. La próxima fase requerirá un énfasis en mejoras menos tangibles que necesariamente demostrarán ser más difíciles de lograr que la consecución de unos objetivos cuantitativos”.<sup>15</sup>**

Tuvieron que pasar aún unos años para que la calidad entrara de lleno en los discursos. En 1990, ministros de educación de los países miembros de la OCDE llevan a cabo en París una conferencia que en su título explicita ya la calidad como el objetivo a perseguir: “Una educación y una formación de calidad para todos”.

Sin embargo, el discurso de la calidad no avanzó al mismo ritmo en todas las latitudes ni contextos. También en 1990 se celebra en Jomtien la conferencia mundial titulada Educación para Todos. Esta conferencia pone su énfasis en las cuestiones cuantitativas. Esa misma tónica se observa en la mayoría de los instrumentos jurídicos y proclamas de finales del siglo XX, incluida la célebre Declaración del Milenio, que centra sus objetivos en lograr la enseñanza primaria universal y en promover la igualdad de género, pero sin una mención explícita a la calidad educativa.

En ese sentido, es significativo el matiz que diferencia las conferencias de Jomtien y de París. Se pone de manifiesto que la calidad, que ya empieza a ser exigida en los países industrializados como una condición inexcusable de la oferta educativa, aún se ve como una meta lejana para el conjunto de la población mundial.

No obstante, en algunas regiones del sur, el cambio de enfoque no se hizo esperar mucho. En América Latina, ya en la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado realizada en Argentina en 1995, se acuerda la puesta en marcha de programas de evaluación de la calidad de la educación por parte de los 21 países asistentes a dicho evento.

En la II Conferencia de la Educación para Todos, celebrada en Dakar, llega el espaldarazo definitivo a nivel internacional.

<sup>15</sup> OECE. *Compulsory Schooling in a Changing World*. 1983. OECD Publication Center. Washington DC, USA. p. 145, traducción del inglés. Disponible en: [http://www.google.es/webhp?source=search\\_app#q=OECE+\(1983\).+Compulsory+Schooling+in+a+Changing+World.+OECD+Publication+Center.+Washington+DC,+USA.+p.+145,+traducci%C3%B3n+del+ingl%C3%A9s&spell=1&sa=X&ei=LYfWUfTEEOzH7Abu-4DQAg&ved=0CCgQvwUoAA&bav=on.2,or.r\\_qf.&bvm=bv.48705608,d.ZWU&fp=50dcb2a02794c35d&biw=1024&bih=653](http://www.google.es/webhp?source=search_app#q=OECE+(1983).+Compulsory+Schooling+in+a+Changing+World.+OECD+Publication+Center.+Washington+DC,+USA.+p.+145,+traducci%C3%B3n+del+ingl%C3%A9s&spell=1&sa=X&ei=LYfWUfTEEOzH7Abu-4DQAg&ved=0CCgQvwUoAA&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.48705608,d.ZWU&fp=50dcb2a02794c35d&biw=1024&bih=653)

## Objetivos de Dakar

**Objetivo 1:** Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

**Objetivo 2:** Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

**Objetivo 3:** Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

**Objetivo 4:** Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

**Objetivo 5:** Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

**Objetivo 6:** Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

En su declaración final, hay un reconocimiento explícito a la calidad educativa, tal y como se expone en la meta 6 de la Educación para Todos:

“Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar su excelencia de manera que todos alcancen resultados de aprendizaje reconocibles y medibles especialmente en competencia lingüística, competencia matemática y habilidades esenciales para la vida”.

Foro Mundial por la Educación, 2000

En 2008, los ministros de educación de la región latinoamericana reunidos en El Salvador impulsaron el proyecto **“Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”**, una ambiciosa iniciativa que pretende afrontar conjuntamente las graves carencias de sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Es interesante constatar que la calidad es, junto con la equidad, una de las palabras claves de este proyecto. De hecho, una de las metas generales que la iniciativa persigue se define como *“Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar”*.

### **METAS EDUCATIVAS 2021:**

#### **La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**

##### **Meta general 5:**

**Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar.**

##### **Metas específicas**

- **Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos.**
- **Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas.**
- **Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la educación artística y la educación física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos.**
- **Mejorar la dotación de bibliotecas y de computadores en las escuelas.**
- **Ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria.**
- **Extender la evaluación integral de los centros escolares.**

Por otra parte, cuando estamos apenas a dos años de 2015, fecha establecida como meta para los Objetivos del Milenio, la comunidad internacional empieza a reflexionar sobre la agenda de desarrollo pertinente para los años posteriores. En este marco, los ministros de educación de América Latina y el Caribe, reunidos en la Ciudad de México en enero de 2013, reafirmaron la calidad educativa como un objetivo central para los próximos años.



**Education First –Educación Ante Todo– una iniciativa de Naciones Unidas para situar la educación en un lugar prioritario en la agenda política.**

Lanzada el 26 de septiembre de 2012, “La Educación Ante Todo” es una iniciativa de cinco años de duración del Secretario General de las Naciones Unidas, Ban Ki-Moon, orientada a garantizar una educación de calidad, pertinente y transformadora para todas las personas. Al consistir en una campaña mundial de promoción al más alto nivel, su meta es que los países recobren el rumbo que les permita cumplir sus compromisos en materia de educación.

Las tres prioridades de la iniciativa “La Educación Ante Todo” son:

- escolarizar a todos los niños y niñas
- mejorar la calidad de los aprendizajes
- fomentar la conciencia de ser ciudadanos y ciudadanas del mundo

El compromiso personal y el poder de convocatoria del Secretario General transmiten el mensaje de que la educación no es simplemente un imperativo moral; es la mejor inversión que cada país puede hacer para construir una sociedad próspera, sana y equitativa. La “Educación Ante Todo” reúne a gobiernos, países donantes, empresas, entidades filantrópicas, medios de comunicación y ciudadanía, con el objetivo de situar a la educación en el centro de los programas sociales, políticos y de desarrollo.

En definitiva, se puede decir que a lo largo de todos estos años, desde 1948, fecha de la Declaración de los Derechos Humanos, hasta nuestros días, se ha ido extendiendo la conciencia de que, para ser pleno, el derecho a la educación ha de incluir la calidad.

Resulta significativo que en 2004, Katarina Tomaševski, relatora especial de Naciones Unidas para el derecho a la educación, advirtiera que, para que la educación sea un derecho significativo, tiene que ser **asequible, accesible, adaptable y aceptable**. La última A, la aceptabilidad, supone la calidad de la educación asociada a las necesidades, intereses y expectativas de las diversas comunidades y poblaciones.

Por consiguiente, desde un enfoque contemporáneo y humanista, que pone al educando en el centro del proceso educativo, hoy no se puede entender la calidad como un insumo más que se incorpora a la educación, como un añadido dependiente de la voluntad política o los recursos disponibles, sino como una cualidad constitutiva de la misma.



## Las Cuatro A de Tomaševski<sup>16</sup>

### Los Estados deben:

Garantizar que la educación sea **adquirible para todos** a todos los niveles y aportar la financiación que la haga realidad. Para ello es necesario, entre otras cosas, que haya docentes, infraestructuras y materiales educativos suficientes. En muchos países, se precisa aumentar la proporción del PIB destinado a educación, así como la ayuda oficial desarrollo.

Garantizar que la educación sea **accesible para todos**, sin discriminación, eliminando de inmediato los costes que obstaculizan el acceso. Es necesario, a tal efecto, retomar y defender el principio de gratuidad de la educación y ocuparse de los “costes ocultos”, tales como uniformes, transporte y materiales escolares, para que no constituyan una barrera real para las familias más pobres.

Garantizar que la educación tenga por objetivo el desarrollo completo de la personalidad y del civismo, y que sea de calidad, con docentes capacitados, profesionales y respaldados, y entornos escolares seguros, o **adaptables**. Esto implica currículos flexibles y una oferta educativa adaptada al contexto y a cada población específica.

Garantizar que los contenidos educativos, las infraestructuras y los métodos pedagógicos sean adecuados, inclusivos y sensibles al contexto, o **aceptables**. La educación debe ser “para la vida”, situando en el centro al educando y su realidad cotidiana, propiciando un aprendizaje basado en un diálogo de saberes que supere el enciclopedismo y el aprendizaje memorístico tradicional.

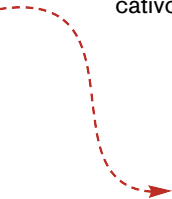
<sup>16</sup> Tomaševski, K. *Informe a la Comisión de Derechos Humanos*, 2002. Doc. E/CN.4/2002/60.

### 1.3. La importancia de la calidad desde diferentes puntos de vista

Este creciente interés por la calidad educativa ha alcanzado hoy un grado de consenso generalizado, que se sustenta, entre otros, en los siguientes argumentos:

#### a) Desarrollo económico

Ya desde mediados del siglo pasado empezó a buscarse una correlación entre los índices educativos y el proceso de industrialización y creación de riqueza. Con la globalización del mercado y un contexto comercial cada vez más competitivo, la vinculación de la educación con el desarrollo económico de un país resulta más que evidente. Se considera muy importante para la riqueza de un país el valor agregado al proceso productivo, que depende directamente del capital humano, para cuya formación es esencial el sistema educativo. De hecho, hay estudios que relacionan el Producto Interior Bruto (PIB) de un país con los resultados de las pruebas de rendimiento. Por ello, los responsables de impulsar políticas públicas, especialmente aquellas relacionadas con la economía, han comenzado a preguntarse muy en serio por la pertinencia de sus sistemas educativos para competir en los nuevos escenarios.



Una sociedad más educada puede traducirse en índices de innovación más elevados, una mayor productividad global gracias a la capacidad de las empresas para introducir nuevos y mejores métodos de producción, y una aplicación más rápida de las nuevas tecnologías. Estos factores constituyen motivos adicionales para preocuparse por la calidad de la educación.

Informe EPT, 2005<sup>17</sup>

Hoy es un hecho incuestionable que a mejor educación, mayor capacidad de desarrollo económico de un país. Aunque muchas veces se olvida que esto no es suficiente para elevar el desarrollo humano de sus ciudadanos, se da por sentado que los beneficios de tal progreso repercutirán en mayor o menor medida en el conjunto de la ciudadanía. Así lo defiende, por ejemplo, Andreas Schleicher, coordinador del célebre Informe PISA<sup>18</sup>, en un estudio titulado *The economics of knowledge: why education is key for Europe's success*, cuando vuelve a plantear la rela-

17 UNESCO. *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. El imperativo de la calidad*. París: 2005. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>

18 El Informe PISA, Programme for International Student Assessment, es el más conocido de los programas internacionales que analizan los rendimientos de los estudiantes.

ción entre el aumento del capital humano y el mantenimiento de la competencia en el marco de la sociedad del conocimiento:

“La evidencia muestra –consistentemente, y a través del tiempo– que los países y continentes que invierten fuertemente en educación y formación se benefician económica y socialmente de esta elección. Por cada euro invertido en alcanzar niveles de formación altamente especializados, los contribuyentes devuelven mucho más dinero gracias al desarrollo económico. Además, esta inversión reporta beneficios a toda la sociedad –y no solo a los individuos que se benefician de mayores oportunidades educativas–”.<sup>19</sup>

Aun desde una mirada crítica como la de este informe, que considera que hacen falta políticas adecuadas para que los beneficios sociales y económicos de una buena educación se socialicen, no cabe duda de que la relación entre la educación de calidad y la generación de riqueza no ha dejado de fortalecerse en las últimas décadas.

## b) Cohesión social

Preservar la cultura e identidad de la colectividad, siempre ha sido un objetivo de la educación. El que fuera ministro de educación argentino, Juan Carlos Tedesco, enumeraba hace algunos años una serie de competencias básicas que la sociedad demanda a los sistemas educativos:

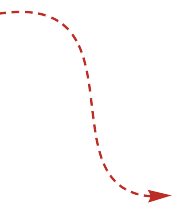
“...el dominio de la lengua, la comprensión de los fundamentos de las ciencias y de las nuevas tecnologías, el pensamiento crítico, la capacidad de analizar un problema, de distinguir hechos y consecuencias, de adaptarse a situaciones nuevas, la capacidad de comunicarse y de comprender al menos una lengua extranjera, de trabajar en equipo, el gusto por el riesgo, el sentido de la responsabilidad y la disciplina personal, el sentido de la decisión y el compromiso, la iniciativa, la curiosidad, la creatividad, el esfuerzo de profesionalidad, la búsqueda de la excelencia, el sentido de la competencia, el sentido del servicio a la sociedad y el civismo”.<sup>20</sup>

Hoy sabemos que la educación es indispensable para fortalecer la democracia, para estimular la participación ciudadana o para que la gobernabilidad se amplie.

19 Schleicher, A. *The economics of knowledge: why education is key for Europe's success. The Lisbon Council*. Bruselas: 2006.

20 Tedesco, J.C. *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Editorial Anaya, 1995.

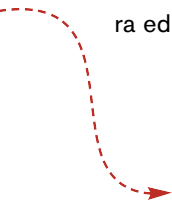




La educación sirve para ir superando diferentes etapas de la vida. Tenemos que tener una buena educación si queremos obtener un buen empleo. Una buena educación debe enseñarnos a ser tolerantes y a respetar a los otros. (...) La educación nos ayuda a ser mejores, tanto con nosotros mismos como con los otros, nos permite comprender a los otros, comprender el mundo y resolver los conflictos mundiales.

Nerea Izagirre, 13 años, España<sup>21</sup>

Retos globales como la preservación del medio ambiente ante el cambio climático, la erradicación de los conflictos armados o la superación de la desigualdad social, pueden asociarse a una mejora educativa.



En consecuencia, se puede proponer que la continuidad en la profundización de las desigualdades sociales –que son a la vez una causa y una consecuencia de las desigualdades educativas– dependerá, en gran medida, de la calidad de las acciones humanas orientadas a combatirla directamente, entre otras, de la calidad de la educación para todos.

Cecilia Braslavsky<sup>22</sup>

En Latinoamérica y el Caribe la educación tiene actualmente el reto específico de ayudar a solucionar conflictos por vías pacíficas. De hecho, autores como Fernando Reimers<sup>23</sup> proponen que, ante los altos niveles de violencia que asolan al continente, el principal objetivo de una educación de calidad debe ser enseñar a vivir en paz.<sup>24</sup>

La educación de calidad se revela fundamental para que todas estas competencias lleguen al mayor número de personas, sobre todo si tenemos en cuenta que calidad e igualdad son hoy indisolubles. Se torna imprescindible buscar una base equitativa en los aprendizajes de los estudiantes que permita conquistar una cierta cohesión social, necesaria para alcanzar un desarrollo social sostenible.

21 UNESCO/IBE. *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. Ginebra: 2004. Disponible en:

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/free\\_publications/educ\\_qualite\\_esp.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/educ_qualite_esp.pdf)

22 Braslavsky, C. "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI". XIX Semana Monográfica de la Educación. Madrid: Fundación Santillana, 2004.

Disponible en: [http://www.oei.es/reformaseducativas/diez\\_factores\\_educacion\\_calidad\\_siglo\\_xxi\\_braslavsky.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/diez_factores_educacion_calidad_siglo_xxi_braslavsky.pdf)

23 Fernando Reimers es profesor de la Universidad de Harvard y uno de los mayores expertos mundiales en equidad educativa.

24 Reimers, F. "Educar para la Paz y la Ciudadanía en América Latina". En: *Calidad y Equidad en los Aprendizajes*. Madrid: OEI/Fundación Santillana, Colección "Metas Educativas 2021" p. 125.

### **Educación ciudadana en México<sup>25</sup>**

Los programas de educación básica vigentes en México, aprobados en 1993, consideran explícitamente la formación de ciudadanía. Pero además, desde 2007, existe un Programa Integral de Formación Cívica y Ética para primaria, que se orienta a que los alumnos desarrollen la capacidad para formular juicios éticos sobre acciones y situaciones que demandan la toma de decisiones y la deliberación para elegir.

#### **c) Eficiencia escolar**

Como cualquier otro sistema, el sistema educativo busca justificarse a sí mismo, lo cual hoy en día pasa por obtener buenos resultados para sus destinatarios. Aun cuando la calidad pudiera pensarse que resulta onerosa, existe unanimidad en argumentar que el abandono y el fracaso escolar son mucho más costosos que el aprendizaje exitoso. En la medida en que la calidad aumenta, más educandos y educandas prosiguen su escolaridad, disminuyendo el número de los que repiten o abandonan, lo que supone un ahorro que compensa lo invertido en mejorar el sistema.

## **1.4. El concepto de calidad. Debates en torno al mismo**

Si bien no cabe duda de que la calidad es ya un término usual y hasta imprescindible para hablar hoy en día de educación, las dificultades comienzan cuando tratamos de definirla. Ya en los comienzos de su uso generalizado, la OCDE advertía sobre su carácter ambiguo y polisémico.

**“En realidad, calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio”<sup>26</sup>**

<sup>25</sup> Elaborado a partir del artículo de Reimers, F. citado en la nota 24.

<sup>26</sup> OCDE. *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, p. 21.


El concepto de calidad está íntimamente relacionado con la percepción que se tiene del mundo y los valores que se defienden. La educación está siempre sometida a debates ideológicos, pues en ella se concentran nuestras expectativas, valores y visiones en relación a la sociedad en la que vivimos. No es lo mismo, por ejemplo, educar desde la confianza en el modelo social, político y económico imperante, que hacerlo bajo la premisa de que es preciso impulsar cambios o teniendo como objetivo transformarlo radicalmente por considerarlo injusto o inoperante. Es, sobre todo, el trasfondo ideológico que encierra lo que hace que la calidad educativa no sea un concepto neutro y que no resulte sencillo ponerse de acuerdo sobre lo que entendemos por ella.

## La calidad como eficiencia

En un principio, el concepto de calidad educativa estaba más orientado hacia la eficiencia, influencia que aún perdura hoy día. En los años 80, sobre todo en los países desarrollados, la calidad educativa se trataba habitualmente desde una perspectiva positivista y casi conductista, vinculada a las teorías de desarrollo económico, primero en el marco del Estado desarrollista y posteriormente dentro de la concepción neoliberal. Para aquellas teorías, la educación, superados los retos de la cobertura, se enfrenta a una crisis de eficiencia y productividad.

A partir de estos supuestos ideológicos, en algunos lugares se caminó progresivamente hacia una desestatalización de la educación y una privatización de los servicios. Los defensores fundamentalistas de este paradigma confiaban en que el mercado, solucionador de todos los males, daría respuesta a los problemas de calidad, siempre que se estableciera un clima de competitividad entre los centros docentes.

Christian Laval, sociólogo y pedagogo francés, ha criticado este modelo empresarial que se ha extrapolado a la escuela en muchos lugares, arrinconando otros valores fundamentales:



“Aun cuando, en los discursos oficiales, se reconoce más que nunca la educación como un factor esencial de progreso, podemos comprobar la erosión de los fundamentos y las finalidades de una institución que estaba consagrada a la transmisión de la cultura y la reproducción de las referencias sociales y simbólicas de la sociedad en su conjunto. Los objetivos que se pueden llamar clásicos de emancipación política y de realización personal que se habían asignado a la institución escolar, se sustituyen por los imperativos prioritarios de la eficacia productiva y de la inserción laboral. Asistimos en el ámbito de la escuela, a la transmutación progresiva de todos los valores en un solo valor económico”.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Laval, C. *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Ed. Paidós, 2004, p. 26.

Aún hoy hay, en muchas regiones del mundo, un discurso demasiado centrado en la eficiencia. De este modo, todo se traduce en mediciones, resultados y comparaciones. Pero ni se define lo que es enseñanza de calidad, ni se tienen en cuenta las inequidades sociales de partida, y, lo que es peor, se olvidan sistemáticamente las complejidades relativas a los fines de la educación y al proceso de enseñanza aprendizaje.

Miguel Angel Santos Guerra<sup>28</sup> considera que la influencia neoliberal sobre la educación ha generado algunos efectos perniciosos, como un afán cuantificador que todo lo mide y todo lo pesa, la equiparación de los productos educativos a cualquier otra mercancía; la obsesión por la eficiencia como meta suprema, la creación de indicadores y estándares aplicados de manera indiscriminada y la extremada competitividad entre los países, las escuelas y las personas.

## Diversas corrientes de pensamiento y su influencia sobre la calidad

La UNESCO, en su informe sobre la EPT del año 2004, realizó una clasificación muy apropiada de los diversos enfoques que ayuda a entender el carácter polisémico de la calidad educativa.

- **Enfoques conductistas:** los planes de estudios y los resultados a obtener se definen a priori y se prescriben desde fuera; es decir, se determinan al margen de las circunstancias del educando. Desde este enfoque, la calidad es independiente del contexto y perfectamente medible, siempre que se cuente con criterios de evaluación claros y preestablecidos de antemano.
- **Enfoques humanistas:** rechazan una definición categórica y rígida de la calidad, basada en resultados. Los programas educativos deben partir de las circunstancias concretas y necesidades individuales de cada estudiante, por lo que no resulta fácil determinar de antemano cuál es el punto al que es deseable llegar. Dentro de este enfoque podría insertarse la corriente constructivista, que reclama un papel protagonista para el educando en su proceso de aprendizaje.
- **Enfoques críticos:** la educación es uno de los principales mecanismos de legitimización y reproducción de las desigualdades sociales. Por consiguiente, la educación liberadora puede y debe ayudar a los y las educandas a emanciparse. Educación de calidad será aquella que estimula la participación de la persona y la ayuda a ser sujeto activo de un cambio social.
- **Enfoques autóctonos:** suponen un desafío al legado colonialista en los países del Sur y abogan por cuestionar las ideas y valores importados. La educación de calidad se asocia a la pertinencia de los aprendizajes, que tiene que ver directamente con el contexto sociocultural.

28 Santos Guerra, M.A. "Las trampas de la calidad". En: *Acción Pedagógica*, Vol. 8, N°2. Universidad los Andes, Venezuela: 1999.

Cada una de estas corrientes aporta un valioso punto de vista. En la realidad, no se dan de manera pura, sino que suponen escuelas de pensamiento que en ocasiones se entrecruzan y enriquecen al contacto con la práctica.

No se trata aquí de privilegiar un enfoque sobre otro, ni de pretender un discurso común que sería ficticio y forzado. Pero se hace necesario encontrar puntos básicos de acuerdo que permitan generar un diálogo en aspectos tan sustanciales como los fines de la educación, el análisis de la calidad, los métodos adecuados para su medición y sus instrumentos de mejora. Es preciso, ante todo, aceptar que estamos ante un concepto complejo y multidimensional.

## **1.5. Un concepto complejo y multidimensional**

El Movimiento Fe y Alegría, en su Congreso Internacional celebrado en Bogotá en el año 2003, realizó una reflexión alertando sobre la necesidad de tomar en consideración los polos entre los que se mueven los diferentes conceptos de calidad, que no son excluyentes, sino complementarios.

Se pueden entender estos polos como tensiones que habría que integrar para acercarnos a un discurso en el que pueda reconocerse un amplio sector de actores vinculados a la educación.

**– Primera tensión: entre la educación como formación integral de la persona y la educación centrada en el mercado laboral y la productividad.**

La educación tradicionalmente ha buscado integrar a los educandos y educandas en la sociedad, convirtiéndolos en ciudadanos que participen en la producción de la riqueza social de la nación y se integren en los procesos culturales y sociales de los entornos en que habitan. La globalización da prioridad a un tipo de saber instrumental orientado a la empleabilidad. Desde esta perspectiva, el centro de todo proceso educativo es la adquisición de competencias prácticas adecuadas al mundo laboral.

La superación de esta tensión supone optar por una educación que haga compatibles las exigencias formativas de una auténtica educación popular integral transformadora y liberadora, con las competencias esenciales que se requieren hoy para el trabajo productivo y el ejercicio de una ciudadanía responsable.

**– Segunda tensión: entre el rendimiento académico y los factores asociados.**

Habitualmente, la calidad de los aprendizajes se mide con estándares homogeneizados en torno

a destrezas cognitivas. Los estudios críticos muestran que existen factores asociados a las desventajas educativas de los grupos excluidos. Como consecuencia, los procesos educativos, en lugar de acortar diferencias, profundizan las desigualdades. Aspectos como el capital cultural de las familias, la nutrición, la cultura de los pares de edad, el acceso a medios tecnológicos, entre otros, influyen de manera decisiva en los resultados educativos.

Es preciso acercar posiciones entre un enfoque que privilegia una supuesta objetividad del conocimiento y otro que, en nombre de las condiciones de desventaja, niega la posibilidad de medición del rendimiento. Las evaluaciones de rendimiento cognitivo son necesarias y sus resultados no son en absoluto desdeñables, pero se requieren procesos evaluativos más integrales, que tomen en cuenta los factores mencionados.

**– Tercera tensión: entre la justicia social y la justicia educativa.**

Esta tensión solo se podrá resolver si se coloca la justicia social en la esfera de los principios, la justicia educativa en la esfera de la acción y la equidad y la discriminación positiva en la esfera de las relaciones educativas.

**– Cuarta tensión: en los términos para nombrar y calificar lo educativo.**

La mayoría de los términos que hoy se utilizan en los discursos de calidad educativa (eficacia, eficiencia, productividad, pertinencia o impacto), se toman del mundo empresarial, lo que genera cierto rechazo comprensible entre los que no quieren que las condiciones de la empresa se extrapolen a lo educativo. Más que cambiar de términos, hay que conceptualizar los mismos desde una visión más pedagógica e integral.

**– Quinta tensión: la diferencia entre las formulaciones teóricas y las prácticas diarias.**

La investigación educativa es imprescindible, pero es en el quehacer diario de los centros educativos donde se realiza y se expresa la calidad de una propuesta educativa. Allí también se experimentan las debilidades, las fortalezas y las contradicciones de las formulaciones teóricas.

Es imprescindible que aquellos que elaboran discursos teóricos sobre la calidad se mantengan próximos y en permanente diálogo con la realidad y que se implique a los distintos actores educativos en la valoración de sus prácticas y en su transformación.

## 1.6. Una propuesta amplia para definir la calidad

Como consecuencia de esta diversidad de planteamientos desde donde abordarla, se han ensayado muchas definiciones sobre la calidad educativa. Hay que resaltar la propuesta de la UNESCO en 2007<sup>29</sup>, sustentando la calidad sobre los siguientes cinco pilares: pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia y equidad.

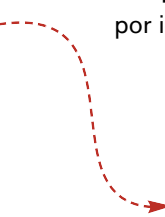
– **Pertinencia:** una educación que sea significativa para el conjunto de los estudiantes. Los sistemas educativos deben flexibilizarse para servir por igual a personas de diferentes culturas, condición social y circunstancias.

– **Relevancia:** la educación debe servir a las necesidades sociales, que deben ser revisadas en cada contexto y en cada tiempo por el conjunto de la sociedad.

– **Eficacia:** la educación es eficaz si los educandos y educandas alcanzan las metas establecidas; no sólo se trata de permanecer en el sistema y graduarse oportunamente, también conviene a la eficacia que los estudiantes, por ejemplo, promuevan valores y se inserten en procesos sociales transformadores.

– **Eficiencia:** debe verse como la necesidad de hacer un buen uso de los recursos que hacen posible el cumplimiento de un derecho básico.

– **Equidad:** la educación de calidad debe poner los recursos al servicio de todas las personas por igual, lo que supone reconocer las diferencias de partida y actuar en consecuencia.

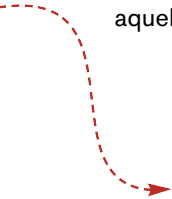


La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos.

OREALC/UNESCO

29 OREALC/UNESCO. "El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe." *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5, N°3. 2007. Págs. 1-21. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf>

Por su parte, **Fe y Alegría**, definió en su Congreso de Bogotá la educación de calidad como aquella...



...que forma la integralidad de la persona potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones, la que valora su unicidad individual y su pertenencia socio-cultural favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva de conocimientos, actitudes y habilidades. Es la que capacita para mejorar la calidad de vida personal y de la comunidad, comprometiendo a las personas en la construcción de una sociedad más justa y humana. Educación de calidad es la que se caracteriza por una práctica educativa y de promoción social entendidas como proceso concientizador, transformador, participativo, solidario, reflexivo, relevante, creativo, equitativo, eficiente y eficaz, elaborado desde y con los excluidos, que promueve un liderazgo grupal sin exclusión, donde cada uno tiene un lugar en el quehacer de la comunidad.<sup>30</sup>

Se trata de una definición amplia que posiciona a la persona en el centro del proceso educativo. Además, de ella se deduce que la educación de calidad se construye poniendo la mirada en una sociedad más justa (equidad) y con el concurso de todos (participación). Ambos ejes serán desarrollados en el siguiente capítulo.

30 Federación Internacional Fe y Alegría. *La calidad de la educación popular. Una aproximación desde Fe y Alegría*. XXXIV Congreso Internacional. Bogotá, 2003.



# **la equidad y la participación**

**como ejes definidores de la  
calidad educativa**

capítulo segundo



## 2.1. La escuela inclusiva y equitativa

“Lo que queremos es que ricos y pobres o vulnerables tengan igualdad frente a la educación”.

Vocera del movimiento estudiantil chileno

### Calidad y equidad, un solo camino

La calidad y la equidad, así como las relaciones entre ambas, han estado en el centro del debate educativo desde que comenzó este siglo. Como ha puesto de manifiesto Fe y Alegría: “Las relaciones entre la calidad de educación y la equidad en la sociedad contemporánea constituyen uno de los ejes del debate mundial desde el año 2000. La consideración de ambos –calidad-equidad– como conceptos indisolubles representa, sin lugar a dudas, un gran avance”.<sup>31</sup>

En el año 2002, autoridades educativas de América Latina y el Caribe se reunieron en La Habana para impulsar en la región una calidad educativa sustentada sobre la equidad y la inclusión. Hoy se puede afirmar que son conceptos inseparables, lo cual supone un gran avance al menos en teoría, aunque en la práctica quede mucho por hacer.

Es urgente proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La diversificación de la oferta educativa debe acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad de aquellas personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

PRELAC<sup>32</sup>

Como enfatiza el Informe de la EPT del año 2004, “El imperativo de la calidad”, un sistema educativo que discrimina a un grupo no sirve; la calidad, para ser tal, ha de pasar por la prueba inexcusable de la equidad. Para que una intervención educativa sea de calidad, debe serlo para todos y para todas y no sólo para quienes por una u otra razón tienen más capacidad, más recursos o más habilidades de uno u otro tipo.

31 Federación Internacional Fe y Alegría. *El sistema de mejora de la calidad en Fe y Alegría*. Colección “Programa de Educación Popular”. Ladiprint. Bogotá, Colombia: 2009.

32 PRELAC. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002-2027), La Habana Cuba, 14 a 16 de noviembre de 2002.



### **En la India, el acceso, la calidad y la equidad van de la mano<sup>33</sup>**

**El gobierno indio puso en marcha en 2002 el Proyecto Sarva Shiksha Abhiyan (SSA), una iniciativa gigantesca para escolarizar a niños y niñas entre 6 y 14 años, incluyendo a sectores tradicionalmente postergados, y ofreciendo calidad.**

**El SSA supuso la construcción de infinidad de nuevas escuelas, la selección y capacitación docente, la producción de materiales de enseñanza y la participación de la sociedad civil en la identificación de menores sin escolarizar y el monitoreo de los recursos.**

**Más de 20 millones de niños y niñas se han escolarizado bajo este programa. De este modo, el país se encamina a cumplir uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.**

**Además, la brecha entre niños y niñas en lo que respecta a la finalización de la primaria se ha reducido, los niños y niñas indígenas se han incorporado masivamente al sistema y se están desarrollando intervenciones específicas para casi 3 millones de menores con necesidades especiales. Todo ello sin descuidar la calidad: las encuestas nacionales muestran que entre 2004 y 2008 aumentaron los niveles promedio de aprendizaje.**

### **Obstáculos para la equidad**

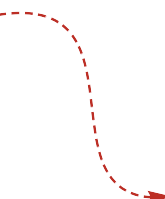
Sin embargo, la realidad de la inequidad educativa sigue tercamente presente entre nosotros, aunque con peculiaridades concretas en las diferentes regiones del mundo. Hay marginación educativa clara en los niños, niñas y jóvenes de familias empobrecidas, y discriminaciones por razón de género, etnia, lengua, entre otros motivos. Estos grupos y colectivos ven sistemáticamente vulnerado su derecho a recibir una educación de calidad.

<sup>33</sup> India: *cumplir la promesa de Educación para Todos*. Disponible en: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/NEWSSPANISH/0,,contentMDK:23055334~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074568,00.html>

## Graves desventajas en cifras globales

- **Cerca del 70%** de los 1.400 millones de personas de todo el mundo que están en situación de extrema pobreza viven en zonas rurales (*UNESCO, 2012*).
- **Más de 215 millones** de niños y niñas en el mundo están en situación de trabajo infantil. La mitad, en actividades peligrosas para su salud física o mental (*OIT, 2013*).
- **22 millones** de niños y niñas son refugiados o desplazados en su propio país (*ACNUR, 2013*).
- **El 50%** de niñas y niños no escolarizados viven en países afectados por conflictos armados (*UNESCO, 2013*).
- **Más de 16 millones** de menores de 15 años han perdido a su padre o a su madre como consecuencia del VIH/SIDA (*ONUSIDA, 2010*).
- **Los niños y niñas** con discapacidad de entre 6 y 17 años son menos proclives a estar matriculados en la escuela que sus pares no discapacitados (*UNICEF, 2013*).
- **1 de cada 5** (200 millones) de jóvenes no fueron a la escuela primaria en los países de ingresos bajos y medios. El 58% son mujeres (*UNESCO, 2012*).
- **1 de cada 8** jóvenes está desempleado y no tiene las competencias necesarias para el trabajo (*UNESCO, 2012*).

Todavía hoy las niñas tienen muchas menos probabilidades de asistir a clase. Aunque ha habido muchos avances, hay 68 países en el mundo en los que no se ha conseguido la paridad de género en la enseñanza primaria. El trabajo doméstico, los matrimonios tempranos, los embarazos, la falta de seguridad y las creencias culturales, entre otros factores, constituyen graves barreras para la escolarización de las niñas o propician su abandono de la escuela. Al menos un tercio de los menores sin escolarizar sufre algún tipo de discapacidad. En términos globales, los niños y niñas de las áreas rurales tienen dos veces más probabilidades de quedarse en casa que los de las áreas urbanas. Y, por supuesto, los niños y niñas de la quinta parte de la población más pobre están cuatro veces más expuestos a una pronta exclusión del sistema que los de la quinta parte más rica.



“Somos un país destruido por la guerra. Y las personas valoran más la educación de los niños que la de las niñas. Pero, como seres humanos, todos tenemos derecho a ir a la escuela. Las familias deben cambiar sus actitudes. Deben hacer lo correcto –las niñas tienen el mismo derecho que los niños a estudiar y aprender–. Y las niñas son incluso más importantes para el futuro de Afganistán. Seremos nosotras, las niñas, quienes cuidaremos de nuestros hogares y de nuestro país”.

Meena Amiri, 17 años, estudiante de Mazar-e-Sharif, en la provincia de Balkh, al norte de Afganistán<sup>34</sup>

Las poblaciones indígenas de América Latina y los niños y niñas trabajadores de Asia o los refugiados y refugiadas de Oriente Medio se encuentran también entre los más vulnerables. La mitad de los niños y niñas que no están escolarizados vive en países afectados por conflictos armados.

Muchos grupos minoritarios en diversos países del mundo son marginados por su clase social, grupo étnico, casta o color de piel. Las normas y disposiciones educativas se centran en las mayorías y las necesidades de los grupos y colectivos minoritarios se relegan. En consecuencia, los niños y niñas de grupos minoritarios tienen menos probabilidades de acudir a la escuela y además, la falta de disposiciones educativas específicas que se traduce en falta de acceso y en educación no adecuada culturalmente, repercute en un bajo rendimiento y elevadas tasas de abandono. Tampoco debemos olvidar a las personas adultas que no pudieron acceder al sistema educativo o fueron excluidos del mismo. En cualquier lugar del mundo, estos sectores de población encuentran mayor dificultad para acceder a una educación de calidad.

Aun cuando en los países europeos se ha alcanzado una mayor justicia educativa, persisten también inequidades graves, en determinados grupos o colectivos. En España, por ejemplo, los hijos de inmigrantes están más expuestos al fracaso escolar.<sup>35</sup> También la población gitana sufre graves desventajas. En un reciente informe, se advierte del impacto negativo que la austeridad y los recortes están produciendo en la educación de niños y niñas gitanos en nuestro país. La masificación en las aulas y la reducción de clases de apoyo hace que el alumnado no pueda seguir el nivel del curso. La reducción de las ayudas al estudio, becas de comedor y material escolar repercute negativamente en su asistencia a las clases.<sup>36</sup>

34 OXFAM. “La educación femenina en Afganistán: testimonios”.

Disponible en: <http://www.oxfam.org/es/crece/campaigns/health-education/educacion-ninas-afganistan-testimonios>

35 Calero, J. et al. *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid: 2007.

36 Fundación Secretariado Gitano. *El impacto de la crisis en la comunidad gitana*. Madrid: 2013.

De manera general, los sistemas educativos de casi todo el mundo siguen manteniendo prácticas discriminatorias. Además, muchos gobiernos no están actuando con determinación para luchar contra la marginación en la educación, lo que retrasa los avances para la consecución de los Objetivos de Educación para Todos y Todas. Las políticas de educación inclusivas deben abordar los problemas que se plantean a los grupos desfavorecidos con respecto al acceso a la educación, la accesibilidad financiera de ésta y el entorno del aprendizaje. Afortunadamente, se van abriendo paso experiencias novedosas que están alumbrando nuevos modelos.



### Centros de recursos comunitarios

**En algunos lugares de América Latina se han puesto en marcha centros de recursos comunitarios que, bajo esta denominación u otra similar, promueven un trabajo conjunto entre los docentes de las escuelas y profesionales con otras habilidades. Todo ello en función de atender a la diversidad desde un trabajo colaborativo.**

**El profesorado aporta sus conocimientos y experiencias, y los profesionales externos capacidades específicas, sobre todo aquellas que sirven para mejorar el desempeño de alumnas y alumnos con necesidades específicas.**

### Educación en dos vías

Además de las más evidentes inequidades, generadas por la falta total del acceso a la educación o su exclusión temprana, existen otras relacionadas con la calidad de los aprendizajes. Uno de los problemas que aquejan a la justicia educativa en regiones con altos índices de desigualdad social lo constituye la distancia creciente que se ha venido produciendo entre una oferta privada para unos pocos y una escuela pública cada vez más depauperada. Paralelamente al proceso de universalización de la escolaridad, se ha generado una creciente distancia entre la experiencia escolar a la que tienen acceso las mayorías y aquella otra reservada a las élites. Los más pudientes asisten a escuelas mejor dotadas de recursos humanos y materiales, que se encuentran casi "segregadas" del conjunto de la sociedad, mientras que los niños y niñas de familias más desfavorecidas asisten a escuelas que no tienen la calidad que sería deseable para compensar las carencias socioculturales de partida. En consecuencia, los niños y niñas más desfavorecidos, van menos años a la escuela y aprenden menos en ellas.

En regiones como América Latina, esta inequidad no se ha reducido en relación al último medio siglo, lo que ha profundizado las brechas en la región más desigual del planeta. Esta situación no ha ayudado a consolidar la democracia y está generando serios problemas de convivencia en

algunas sociedades latinoamericanas hoy marcadas por la violencia y la exclusión social. Como ha subrayado Pablo Gentili, director de Flacso Brasil:

En materia democrática, no hay universalización educativa posible sin justicia educativa, sin igualdad de oportunidades y de condiciones que permitan revertir la herencia de inequidades que cargan sobre sus espaldas los más pobres y excluidos.<sup>37</sup>

Por el contrario, la educación en democracia necesita generar un espacio educativo marcado por la equidad. Un espacio donde todas las personas, sea cual sea su nivel socioeconómico o cultural, se encuentren, convivan y se reconozcan como iguales.

Además, se ha demostrado que la segregación social de las escuelas disminuye la capacidad de enseñanza y de aprendizaje del sistema educativo en su conjunto.

**Existen antecedentes que indican que, al agrupar a los estudiantes según su NSE (nivel socioeconómico) y sus características culturales, se inhibe el efecto “pares” según el cual, los niños, niñas y jóvenes aprenden también a través de la comunicación entre ellos y no solo por la enseñanza del maestro, lo que constituye un factor de injusticia en el plano individual, porque desfavorece a los más vulnerables, y una pérdida social de talentos, que es perjudicial para toda la sociedad.<sup>38</sup>**

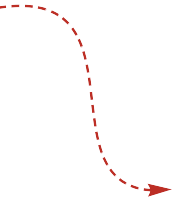
Las pruebas de rendimiento de PISA,<sup>39</sup> comparando países, ponen de manifiesto que, sin políticas de integración social, es muy difícil aumentar la calidad de los aprendizajes de las mayorías. Se ha demostrado que las escuelas con más mezcla social son mucho más favorables para el aprendizaje del alumnado más desfavorecido y que, por tanto, es más fácil cumplir con las metas preestablecidas.

37 Gentili, P. “La justicia educativa: un desafío urgente y necesario”. En: IPEE-UNESCO/OEI. *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*. Buenos Aires: 2010.

38 García Huidobro, J.E. “Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario”. En: *Calidad, Equidad y Reformas de Enseñanza*. OEI/Fundación Santillana. Colección Metas Educativas 2021.

39 El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA, impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) consiste en unas pruebas estandarizadas para estudiantes de 15 años que se realizan cada tres años en muchos países del mundo.





El efecto principal sobre los logros educativos no proviene del origen social individual de los estudiantes, sino de la agregación de estudiantes de similar origen social en una misma escuela. En otras palabras, un estudiante de origen social desfavorecido que asiste a una escuela con estudiantes de diversas situaciones sociales y culturales tiene más posibilidades de aprender.

Ravela<sup>40</sup>

## Equidad en sentido amplio

Hay que entender la equidad educativa, en su vinculación con la calidad, en una forma amplia. Tal y como señala el secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, Alvaro Marchesi, cuando abordamos la equidad educativa podemos hacerlo en tres planos diferentes:<sup>41</sup>

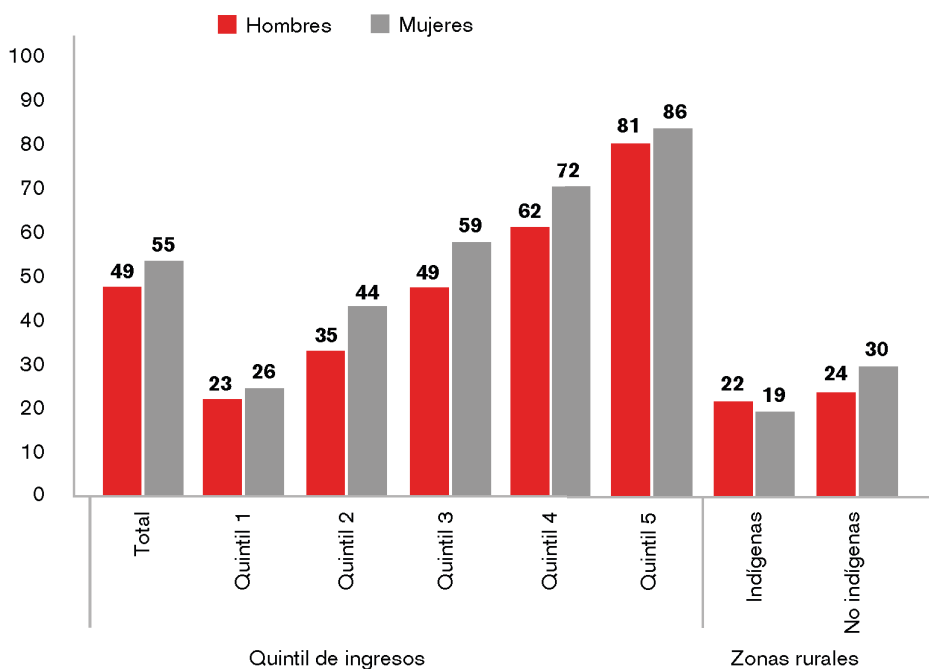
- a) Equidad en el acceso:** la posibilidad real, y no sólo teórica, de acceder a la escuela.
- b) Equidad en el tratamiento educativo:** la posibilidad de que todo el alumnado esté provisto de lo necesario para avanzar en el sistema educativo.
- c) Equidad en los resultados:** la posibilidad de que cualquier alumno o alumna pueda tener resultados educativos relevantes para su contexto.

Los tres planos son decisivos para una educación de calidad. En el primero, los avances han sido notables en las últimas décadas. En el segundo también se han producido importantes progresos. Hay que señalar en este punto, por ejemplo, los programas compensatorios basados en una discriminación positiva que se han puesto en marcha en diversas partes del mundo. Donde el déficit sigue siendo ingente es la consecución de la equidad basada en los resultados. Y es que, incluso aunque los menores puedan acceder a la escuela y se les provea de lo necesario, existen factores sociales de partida que condicionan los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje. Una educación de calidad y con vocación de equidad debe tenerlos en cuenta.

40 Ravela, P. "Desigualdades sociales y logros educativos". En: SITEAL, *Tendencias sociales y educativas en América Latina*. 2007, pp. 108-111. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias.asp>  
41 Marchesi, A. y Martín, E. *Calidad educativa en tiempos de cambio*. Madrid: Ed. Alianza, 1998.

En el siguiente gráfico<sup>42</sup> podemos observar las diferencias del logro del nivel educativo secundario en América Latina, dependiendo de la renta per cápita y sexo del estudiante, incluyendo su pertenencia al medio rural y su identidad indígena.

**América latina 18 países\*: conclusión del nivel secundario superior entre jóvenes de 20 a 24 años, según condición de nivel de ingreso per cápita y sexo, alrededor de 2008 (en porcentajes)**



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

\* Las cifras respecto a jóvenes indígenas y no indígenas se refieren a ocho países, y corresponden a 2007.

42 Bárcenas, A. y Serra, N. *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL/ Fundación CIDOB, 2011.



### La población indígena continúa “invisibilizada”

“Seguramente sí que se han dado pasos importantes hacia la democracia, pero la situación evoluciona demasiado lentamente... tenemos que afrontar el difícil problema de la educación. No se trata simplemente de disminuir las elevadas tasas de analfabetismo, sino de hacer crecer entre la población el respeto hacia la cultura maya y hacia sus valores, que no han tenido un reconocimiento adecuado. Casi el 80% de nuestra población es indígena, pero hemos sido invisibilizadas. La incapacidad de la gente para leer hace que continuemos marginados aún en democracia (...).”

Nazaria Tum<sup>43</sup>

La experiencia muestra que, para que la educación sea completamente equitativa, hace falta mucho más que poner en marcha medidas compensatorias que ayudan sobre todo a facilitar el acceso y el tratamiento educativo, pero que poco pueden hacer para equilibrar los resultados. Como ha señalado Rosa Blanco, esto conlleva un cambio profundo de mirada *“desde un enfoque basado en la homogeneidad a una visión de la educación común basada en la heterogeneidad”*.<sup>44</sup>

En otras palabras, una educación de calidad es aquella que da a cada persona lo que necesita para desarrollarse plenamente y que, a la vez, es capaz de proporcionar respuesta a las demandas sociales, articulando necesidades individuales y oportunidades y desarrollo social.

## 2.2. La participación también abona a la calidad

El derecho y el deber que tenemos todas las personas para participar en la mejora de la educación es también, desde nuestro punto de vista, uno de los ejes sobre los que construir la calidad de los aprendizajes.

Claro que la participación es un proceso largo y complejo, que precisa ante todo de práctica. Pero también requiere voluntad y apertura al diálogo. La participación en educación no es una tarea fácil, pero es necesaria para mejorar su calidad.

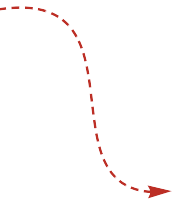
43 Nazaria Tum pertenece a la guatemalteca Asociación Popular Campesina de Desarrollo. Su testimonio ha sido extraído de: Fernández Ludeña, A. *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: abriendo caminos para una sociedad más justa*. INTERED: 2009.

44 Blanco, R. “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy.” *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 4, número 3. 2006.

Al hablar de la pertinencia de participar, quizás son los docentes los actores sobre los cuales existe mayor consenso al respecto. Casi nadie duda hoy de las virtudes de una mayor implicación de aquellos sobre la planificación educativa. Ninguna estrategia para mejorar la educación resulta eficaz sin el compromiso de maestros y maestras, que deben involucrarse tanto en la toma de decisiones a nivel macro, como en el funcionamiento de su centro educativo.

Algunos expertos<sup>45</sup> insisten en que, para que las reformas educativas tengan éxito, tiene que darse una comunicación fluida y eficiente entre los centros escolares y los actores comunitarios de su entorno.

También resulta relevante que padres y madres se impliquen en la educación de sus hijos, participen en los consejos escolares y hagan propuestas para un mejor desempeño de los centros. Esto resulta especialmente pertinente en aquellos lugares donde se da un desencuentro entre el currículo escolar y la cultura local, como ocurre en muchas comunidades campesinas. Nicolás Dorronsoro, subdirector de Fe y Alegría Chad, señala el papel decisivo que en determinados contextos puede jugar una comunidad de padres y madres organizada para mejorar la cobertura y la calidad:



“Aldea y escuela están todavía muy separadas. Es el ritmo de la aldea el que rige la escuela. Esto lo vemos en el retraso con que comienza el año escolar. Tendría que empezar el 15 de septiembre pero en muchas escuelas comienza con un mes de retraso o quizás más, hasta que no se acaba la cosecha. ¿Cómo conseguir que aldea y escuela no sean entidades independientes? Afortunadamente trabajamos con asociaciones de padres y madres de familia comprometidas”.<sup>46</sup>

45 Reimers, F. y McGinn N. *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México: Centro de Estudios Educativos, 2000.

46 Fernández Ludeña, A., *Educación y Participación. Un sueño posible*. Entreculturas. Colección Estudios e Informes: número 6. Madrid: Entreculturas, 2012.



## Comités Escolares vinculados a la comunidad<sup>47</sup>

**En Indonesia, un país que alcanzó la universalidad de la educación primaria en la década de 1980, pero con muchos problemas de calidad, el Banco Mundial financió un pequeño proyecto para fortalecer comités escolares locales en 520 escuelas de las provincias de Java y Yogyakarta, como una medida para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.**

**En colaboración con el Ministerio de Educación se llevaron a cabo diferentes medidas con estos comités, integrados por padres, líderes comunitarios, autoridades locales, miembros del sector privado y asociaciones profesionales. La medida más efectiva fue fortalecer los vínculos de estos comités con la comunidad. Los consejos comunitarios de la comunidad y los comités escolares firmaron un acuerdo que incluía estimular a los estudiantes, cerrar las puertas a los videojuegos, construir instalaciones adicionales o promover actividades sociales. Como consecuencia de estas medidas, los alumnos y alumnas han mejorado sus resultados académicos en casi cuatro puntos porcentuales.**

La participación de los propios alumnos y alumnas también resulta fundamental para la mejora de los aprendizajes. Cuando el alumnado toma responsabilidades, su autoestima mejora y el desarrollo de sus capacidades y habilidades aumenta. El programa evaluativo PISA ha señalado en sus informes que una mayor participación del alumnado se relaciona con la adquisición de mayores habilidades sociales.

<sup>47</sup> The World Bank. *Evidencias para mejores políticas*. 2011. En <http://wds.worldbank.org>

## Elaboración participativa de un currículo

Más de 6.000 jóvenes participaron en la validación del currículo y en la elaboración de materiales basados en la cultura y las prácticas de la juventud. Los jóvenes realmente se identificaron con el material. El currículo enfatiza sus emociones, sentimientos, problemas y situación familiar. Ahora no sólo nos concentramos en el contenido, sino también en el desarrollo personal. Es importante que los estudiantes sientan que lo que están aprendiendo será de utilidad en sus vidas. Los jóvenes solicitaron, por ejemplo, un espacio para expresar sus opiniones, por lo que dedicamos un tiempo durante la clase para hablar sobre nuestra vida diaria.

**Analizamos lo bueno y lo malo de nuestras acciones. Hablamos de democracia y de las diferencias entre géneros. Saben que queremos su participación y sus ideas sobre cómo mejorar las clases.**

### *Diferentes testimonios de El Alto, Bolivia*<sup>48</sup>

Por otra parte, la participación del conjunto de la sociedad civil en la mejora de la educación ha resultado ser un activo cada vez más valorado.

Participar no es asistir a reuniones en las cuales el rol de padres y madres es escuchar o realizar las actividades que los docentes proponen, tal como lo han planificado, o aportar con los recursos requeridos por el dirigente vecinal o solamente trabajar voluntariamente en cierto Programa Educativo... Participar significa hacerse parte de los problemas y desafíos.

### UNESCO<sup>49</sup>

Cada vez es más común que asociaciones de padres y sectores de la ciudadanía organizada den seguimiento a las inversiones efectuadas por las autoridades y al manejo de los fondos por parte de los centros educativos que, de este modo, mejoran su rendición de cuentas.

48 Fernández Ludeña, A. *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: abriendo caminos para una sociedad más justa*. Madrid: INTERED, 2009.

49 UNESCO. *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: 2004.

En un marco más amplio y globalizado, organizaciones de la sociedad civil con proyección internacional, están haciendo un trabajo importante para incidir en políticas públicas. Esta incidencia se lleva a cabo incluso en espacios de decisión global, como es el caso de la Campaña Mundial por la Educación (CME), presente en más de 100 países.

En definitiva, la educación, para mejorar, precisa desarrollarse en un marco de equidad, donde todos y todas tengamos el mismo derecho y en un marco de participación, donde todos y todas podamos decir nuestra palabra sobre la educación que queremos y nos conviene como ciudadanos libres.



### **Movilización popular en favor de una mejor educación en Brasil<sup>50</sup>**

**En Brasil, los docentes de, al menos, 17 estados, recibían pagas inferiores a lo que estipulaba la ley, a menudo hasta dos tercios menos del mínimo legal. Esta circunstancia obligaba a muchos a tener varios trabajos para poder atender a sus necesidades; la satisfacción laboral media entre los docentes brasileños estaba muy por debajo de la media.**

**Organizaciones de la sociedad civil, dirigidas por la Campaña de Brasil por el Derecho a la Educación, quisieron garantizar la inversión continuada en educación a fin de mejorar la calidad y asegurar que cada niño brasileño recibe una buena educación. La Campaña por el Derecho a la Educación hizo una campaña, que exigía que un mínimo del 10 por ciento del PIB se destinara a educación; han ejercido presión sobre el gobierno directamente y han movilizado a las comunidades en torno a este objetivo.**

**Proyectos anteriores del plan habían sugerido que una financiación de aproximadamente el 8 por ciento del PIB fuera destinada a educación; la presión pública, consiguió asegurar una inversión mayor. Daniel Cara, Coordinador de la Campaña de Brasil sobre el Derecho a la Educación declaró que *“dos factores clave habían conseguido la conclusión del acuerdo: el trabajo técnico de la Campaña, que demostró la necesidad del 10 por ciento y la incidencia ejercida por medio de la movilización popular”*.**

50 Education International; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Brasil; CLADE (Campaña de América Latina por el Derecho a la Educación). Disponible en: <http://noticias.terra.com.br>; [http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,015759049-E18266,00\\_Mercadante+MEC+nao+de+piso+salarial+para+professores.html](http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,015759049-E18266,00_Mercadante+MEC+nao+de+piso+salarial+para+professores.html)



© Jerónimo Rivero



# los factores

## de la calidad

capítulo tercero





“Educar es hacer hombres y mujeres en plenitud”.

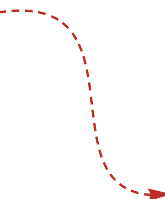
José María Vélaz SJ

Como es lógico, a medida que ha ido avanzando la reflexión sobre el concepto de calidad educativa, han surgido las investigaciones para identificar qué factores inciden sobre la misma.

Entre los primeros estudios están los relacionados con el movimiento de las Escuelas Eficaces. Aunque su orientación ha cambiado con los años, en la década de los 80 hacían hincapié en las actitudes y aptitudes de alumnos y docentes. Estas investigaciones pretendían aislar aquellos factores determinantes para luego reproducirlos en otros contextos.

Investigaciones posteriores enfatizaron el clima institucional. El canadiense Michael Fullan centró su interés en el trabajo colaborativo en el centro, o el consenso del personal en torno a las metas u objetivos de aquél.

Con el tiempo, se ha comenzado, además, a buscar factores relevantes externos al centro educativo. Así, ha crecido la conciencia sobre el análisis de los contextos en los que se enmarcan los centros educativos. Quienes prestan su atención al contexto, están persuadidos de que, para establecer estrategias pedagógicas adecuadas, necesitamos conocer de qué modo afecta al imaginario de los educandos el clima social del entorno, sus relaciones familiares o el creciente influjo de los medios de comunicación. Como ha señalado Jorge R. Seibold:



El primer factor es el “contexto sociocultural” en el cual la institución escolar vive y se desarrolla. Ella no vive en el aire. Necesita un “hábitat” o marco cultural-axiológico y socioeconómico en el que esté inscrito y con el cual mantenga un permanente flujo y reflujo de dar y recibir. Es en este medio donde se descubren las aspiraciones y necesidades más elementales de la familia y de la comunidad. Los alumnos serán vivos portadores de un imaginario social rico en determinaciones tradicionales, modernas y postmodernas que introducirán en el aula, y que será responsabilidad del docente descubrir, reconocer y alentar a fin de reelaborarlo con nuevos y significativos saberes. Así se formará un “clima” inculturado propicio para el reconocimiento de las identidades personales y para el acrecentamiento de la calidad educativa.<sup>51</sup>

Tal y como sucede en cualquier sistema, en el educativo los distintos factores que inciden sobre la calidad educativa están, en mayor o menor medida, interconectados entre sí. Por tanto, para mejorar la calidad educativa, lo más conveniente es trabajar simultáneamente sobre la mejora

51 Seibold, Jorge R. “Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 23.

de diferentes aspectos de forma articulada y sostenida en el tiempo. No basta con incidir sobre uno sólo de los factores. No es posible, por ejemplo, mejorar de forma aislada la calidad del currículo educativo, por mucho que ésta sea el referente principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, si no cambiamos la práctica docente.

### **Programa Escuela Nueva: Volvamos a la Gente<sup>52</sup>**

**Este programa nació en Colombia, a finales de los años 80, con el fin de mejorar la educación en zonas muy vulnerables del país. Con el tiempo se ha ido extendiendo a diversos lugares del mundo, reconocido como una eficaz estrategia para mejorar la calidad educativa en el área rural.**

**El sistema opera de forma integral, afectando sistemáticamente al menos cuatro ejes: la formación de los maestros, los currículos, el componente comunitario y el administrativo.**

**Se han demostrado resultados concretos en el aumento de las tasas de cobertura de primaria y en la mejora de los índices de logro en el desarrollo de las competencias cognitivas básicas, ciudadanas y en la autoestima. Este Programa ha propiciado mejorar los índices de rendimiento en algunas de las escuelas rurales de Colombia respecto de los de sus pares urbanas.**

## **3.1. Procesos y aspectos concretos que inciden en la calidad**

Una vez aclarado que existen factores internos y externos que inciden sobre la calidad educativa, nos detendremos ahora en aspectos concretos. Para ello, estructuraremos los mismos en torno a diferentes procesos que se entrecruzan en la educación, siguiendo el modelo que Fe y Alegría presentó en su XXXIV Congreso Internacional. Distinguiremos cuatro procesos: enseñanza-aprendizaje, gestión, convivencia y ciudadanía, y relación interactiva escuela-comunidad.

<sup>52</sup> Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. *Escuela activa urbana. Modelo para mejorar la calidad de la educación y construir ciudadanía*. Bogotá, Colombia.

Disponible en: [http://www.escuelanueva.org/portal/images/pdf/escuela\\_activa\\_urbana.pdf](http://www.escuelanueva.org/portal/images/pdf/escuela_activa_urbana.pdf)

## Proceso de enseñanza-aprendizaje

Entre los aspectos más relevantes, podemos destacar:

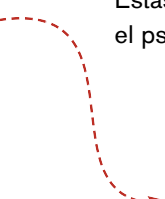
### a) El currículo

El referente primordial de toda práctica educativa es el currículo. Un currículo de calidad debe pasar de la lógica del saber a la lógica del saber hacer. Los contenidos son importantes, pero éstos han de estar en función de las competencias. No se trata de contraponer teoría y práctica, sino de integrar conocimientos y acción. Hay que adaptar contenidos y competencias a las condiciones culturales de los educandos y a las demandas de sus sociedades. El currículo debe articular conocimientos básicos o estructurales, disciplinares y cotidianos. Entre estos últimos se encuentran desafíos no sólo cognitivos, sino también emocionales y prácticos. También hay que actualizarlo periódicamente, con participación de la comunidad educativa.

Uno de los elementos que hoy en día no puede faltar en una reflexión sobre el currículo es la educación en valores, aunque hay que recordar que ésta debería ser transversal y que se cifra más en la práctica que en los contenidos teóricos. También es preciso tener en cuenta que en la educación básica se han de sentar las bases sólidas para un aprendizaje para toda la vida. Asimismo, el currículo debe poner las bases para la formación para el trabajo y su modelo de competencias.

Con la revolución tecnológica, los medios audiovisuales e internet, muchos conocimientos relevantes ya no se aprenden en la escuela y otros que se aprenden en ésta no son tan relevantes para la vida. Es necesario que los ordenadores entren en la escuela al tiempo que la escuela redimensione la ingente cantidad de información a la que hoy accede el educando y le ayude a darle sentido.

Estas nuevas situaciones exigen un continuo reordenamiento del currículo. Como ha señalado el psicólogo educativo Cesar Coll:



“Seguimos empeñados en mantener un currículo sobrecargado, sobredimensionado, con contenidos de aprendizaje que a menudo no tienen funcionalidad para los alumnos, pero al mismo tiempo sospechamos que hay muchas competencias y conocimientos que les resultarían altamente funcionales en la sociedad actual y que están ausentes”.<sup>53</sup>

53 IPEE-UNESCO/OEI (2010). *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades*. Proyecto SITEAL. Buenos Aires, Argentina.

## b) La metodología

La metodología de enseñanza-aprendizaje es un aspecto esencial. Una educación de calidad debería adecuarse a las necesidades de cada educando, atendiendo a sus características específicas, ritmo y modos de aprender. Esto resulta más sencillo desde una concepción dialógica del aprendizaje, donde el educando, con el apoyo del educador, construye su propio conocimiento, a partir de sus saberes previos y de manera significativa para su vida. El intercambio de saberes puede extenderse también entre los alumnos, si se diseñan experiencias de trabajo colectivo como las que propone, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo.<sup>54</sup>

## c) Didácticas apropiadas

Hoy se da la paradoja de que quienes producen las didácticas son diferentes de los que las ponen en práctica. Esto puede ser problemático para la calidad de la educación. Conviene que quienes generen didácticas estén cerca de la práctica del aula. O dicho de otro modo, que los propios docentes generen, con apoyo de expertos, didácticas apropiadas, con las que se sientan identificados.

## d) Recursos de apoyo

Los materiales de apoyo, incluidos los libros de texto, son importantes para los docentes y, en consecuencia, para una educación de calidad, aunque no únicos. Las bibliotecas pueden jugar un papel muy importante en el desarrollo cognitivo de los alumnos, apoyando las destrezas de lectura. Las bibliotecas deben jugar un papel dinámico e interactivo. Es preciso que los directivos y docentes saquen el mayor provecho de este recurso.

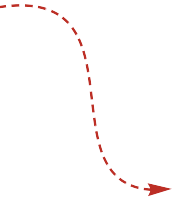
La calidad de esos materiales y las características de su uso a través de la dinamización por parte del docente profesional y éticamente comprometido son tanto o más importantes que su existencia.

Cecilia Braslavsky

<sup>54</sup> Entre las muchas definiciones que se pueden dar del aprendizaje cooperativo, señalamos la de Johnson y Johnson (1998): "un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo".

## e) El rol o papel del docente

El docente es pieza clave para una educación de calidad. Los mismos alumnos y alumnas, con similares condiciones socioeconómicas, carencias y problemas, con un currículo similar o una infraestructura parecida, responden de un modo muy distinto según el maestro que tengan. Por su importancia decisiva, nos centraremos en el próximo apartado en el papel del docente en la educación de calidad.



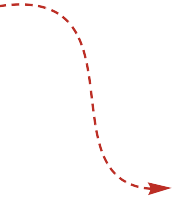
Mi tutora, Alcira Reynoso, supo construir una relación de confianza conmigo y con todos los alumnos de la clase. Fue tan cercana que me ayudó hasta a llorar un poco para desahogar algunos nudos atrapados. Esto fue clave, no sólo para tener buenas notas, sino sobre todo para desarrollar confianza en mí y aprender la importancia de contar con referentes con los que puedes conversar, que te van a escuchar y a los que debes escuchar.

Magaby Villalobos, Directora de Desarrollo de Negocios y Gestión de Donaciones de Save the Children

## Proceso de gestión

### f) El proyecto educativo del centro

Para que un equipo pueda ofrecer una educación de calidad, debe tener muy claro su proyecto educativo, que debe construirse con la participación de docentes, padres y madres de familia, alumnado y otros actores sociales cuya implicación con el centro educativo resulte pertinente.



Un centro educativo de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas.<sup>55</sup>

Marchesi, A y Martín, M.

<sup>55</sup> Op. cit. en nota 41.

### **g) El papel del director/a y del equipo directivo**

El equipo directivo tiene un papel clave en todo el proceso educativo. Su primera responsabilidad es generar un clima donde los docentes puedan ser mejores y puedan centrarse en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los miembros deben contar con cualidades personales, pedagógicas, comunicativas y gerenciales. Es necesario, pero no suficiente, que sean buenos administradores; deben ser, ante todo, educadores.

### **h) La infraestructura**

No es el factor fundamental para garantizar la calidad y no conviene exagerar su importancia. Una mejor dotación en un centro no se traduce de manera automática en una mejora de la calidad educativa, aunque hay cierta influencia, sobre todo si están garantizados otros factores. Como también es evidente que el hecho de no tener agua potable, por ejemplo, tal y como ocurre en la mitad de las escuelas de Nicaragua, dificulta notablemente la tarea escolar.

## **Proceso de convivencia y construcción de ciudadanía**

El alumnado debe situarse en el centro del proceso de aprendizaje. Los centros educativos deberían ser un anticipo de la sociedad que queremos construir. Valores a promover como parte de una sana convivencia son la participación, el pluralismo, la libertad, la justicia, el respeto mutuo, la tolerancia o la solidaridad.

### **i) El estado nutricional y la auto imagen de los alumnos**

Si los alumnos tienen resueltas sus necesidades básicas primarias –en especial la alimentación– y cubiertas sus necesidades afectivas, están en condiciones más apropiadas para aprender y crecer como personas.

### **j) Expectativas al alza**

Se ha demostrado que las altas expectativas que se tengan sobre los estudiantes son determinantes para mejorar los aprendizajes, pues terminan compensando las disparidades de origen con las que entran en la escuela (efecto Pigmalión<sup>56</sup>). También los directivos deberían tener expectativas elevadas sobre los docentes, y los padres y madres de familia, sobre las escuelas.

<sup>56</sup> El mito de Pigmalión, creado por Ovidio y recreado por Bernard Shaw, ha sido trasladado a la psicología educativa para mostrar cómo influye lo que esperamos de un educando en sus resultados posteriores.





## **La escuela que soñamos (Víctor Murillo)<sup>57</sup>**

**Humana**, donde la persona y su dignidad están en el centro de todo. Las características de una escuela humana son el diálogo, la confianza y la capacidad de escuchar.

**Justa**, que da más al que menos tiene.

**Exigente**, que muestre y valore el esfuerzo y la tenacidad.

**Reflexiva**, que se hace preguntas para mejorar.

**Responsable**, donde cada quien hace lo que debe hacer y da cuenta de ello  
**Organizada** alrededor de distintos procesos: gestión, enseñanza-aprendizaje, convivencia y ciudadanía.

**Estricta** en su misión y flexible en sus procedimientos.

## **Relación escuela-comunidad**

Un centro educativo no puede plantearse su misión al margen de la comunidad donde está emplazado y su problemática. El conocimiento del contexto resulta imprescindible para la calidad educativa.

### **k) La vinculación de la escuela con la comunidad**

Si la escuela logra incluir en su proyecto educativo a la familia y a la comunidad, generando su participación efectiva en la vida escolar, estará sentando unas bases firmes para una educación de calidad. Si la familia valora la escuela y vive incorporada al proceso pedagógico y educativo de los alumnos y alumnas, podrá participar en múltiples acciones que repercutirán en una mayor calidad, desde la animación y asistencia al alumnado, hasta participar en soluciones colectivas de problemas. Como ha señalado Pérez Esclarín:

<sup>57</sup> Un desarrollo de estas ideas por parte de Víctor Murillo puede visionarse en el siguiente video:  
[http://www.livestream.com/entreculturas/video?clipId=pla\\_92aad3b5-d381-4428-92c3-ecfe93793c15](http://www.livestream.com/entreculturas/video?clipId=pla_92aad3b5-d381-4428-92c3-ecfe93793c15)

... si la escuela asume la realidad del barrio y la incluye en su proyecto educativo, si está abierta a acompañar al pueblo en sus sufrimientos y en sus celebraciones, son muchas las actividades que pueden emprender juntos para resolver problemas comunes.<sup>58</sup>

## 3.2. La piedra angular: las maestras y los maestros

“(El maestro debe ser escogido) entre los hombres más virtuosos y sabios. Este empleo será el más considerado y los que lo ejerzan serán honrados, respetados y amados como los primeros y más preciosos ciudadanos de la República”.

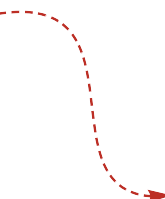
Constitución de Angostura 1821

Existe unanimidad sobre la importancia que tienen los docentes para mejorar la calidad de la escuela. En algunos momentos del siglo pasado, bajo la euforia provocada por la revolución tecnológica, hubo quien pensó que la educación podía intensificarse y mejorarse al margen del factor humano, gracias al apoyo de dispositivos audiovisuales como la televisión o el ordenador. Aquella fiebre pasó y hoy, más que nunca, tenemos que reconocer que no hay aprendizaje de calidad sin intervención de un mediador cualificado y preparado para ello. Los estudios internacionales de rendimiento, como los de PISA y LLCE, han corroborado esta tesis, al demostrar que factores como la autoestima del profesorado, sus expectativas respecto a las alumnas y los alumnos o el clima en el aula resultan determinantes.

El informe Delors, en 1996, popularizó los ya célebres cuatro pilares de “la educación del futuro”:<sup>59</sup> aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir. En los contextos actuales, es posible que la figura del docente no sea tan decisiva como lo fue antaño para transmitir conocimientos como experto en una disciplina, pero lo es más que nunca para otorgar sentido al caudal de información que el alumnado recibe fuera del centro educativo, es decir, para consolidar los cuatro pilares integrantes de la educación.

58 Pérez Esclarín, A. *Calidad de la Educación*. Centro de Formación e Investigaciones P. Joaquín, Fe y Alegría, Venezuela. 1992.

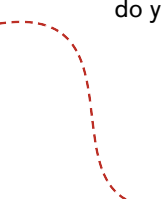
59 Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. 1996. En [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)



Educar no es “meter” información, sino ayudar a los estudiantes y a las estudiantes a “sacar” y desarrollar sus talentos para construir conocimiento. Y los docentes deben ser los facilitadores, las facilitadoras, de ese complejo proceso”.<sup>60</sup>

Josefina Vijil, Doctora en Pedagogía

Hoy en día, a los docentes se les exige cada vez más enfrentarse a diferentes retos como brindar opciones pedagógicas exitosas adaptadas a un alumnado diverso, de diferentes lugares del mundo y con marcadas diferencias culturales. Tal y como señala el pedagogo Esteve:



En el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente a dar sus clases. Además de saber su materia, hoy se le pide al profesor que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo y que, además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc.<sup>61</sup>

A esto habría que añadir otras tareas que son comunes en muchos países del mundo y que podríamos denominar como facilitadoras de la tarea educativa<sup>62</sup>, como ocuparse de la alimentación, mitigar la desestructuración familiar o convertirse en un mediador de conflictos.

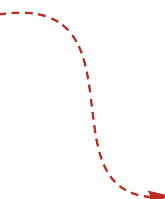
Sin embargo, durante las últimas décadas, las sucesivas reformas educativas no han tenido suficientemente en cuenta al docente o lo han excluido directamente de la toma de decisiones. Se han ignorado los consejos de multitud de especialistas que como el propio Marchesi han afirmado que “la calidad de la educación de un país no es superior a la de su profesorado”.<sup>63</sup>

60 Op. cit. en nota 9.

61 Esteve, J. M. “La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento”. En: OEI *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Coordinadoras Velaz de Medrano, C. y Vaillant, D. Fundación Santillana, Colección Metas Educativas: 2009.

62 Hoy, en muchos lugares, el docente debe estar pendiente de que el niño y la niña se alimente.

63 OEI/Fundación Santillana. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Coordinadoras: Velaz de Medrano, C. y Vaillant, D. Colección Metas Educativas: 2009.



“Queremos que nuestros docentes estén bien formados, que tengan una mentalidad abierta y que sean capaces de influir sobre nuestro espíritu y detectar las necesidades de cada uno de los miembros de la comunidad escolar. Para vivir en el siglo XXI es vital desarrollar las capacidades de comunicación, el trabajo en equipo, la autonomía, la iniciativa y el espíritu crítico. En consecuencia, se deben poner a disposición de todos los alumnos nuevos métodos de enseñanza directamente relacionados con el alumno, lo mismo que tecnologías modernas, para que éstos puedan adquirir un conocimiento que les permita ser los protagonistas de su propia educación”.

Agnes Kardakou y Maria Zahariou, 14 años, Grecia<sup>64</sup>

Las políticas públicas deben apostar decididamente por la calidad docente e incidir en otros aspectos que a su vez facilitan u obstaculizan el trabajo de los docentes. Para mejorar la calidad educativa, se impone una mejora, al menos, en cuatro aspectos: la atracción de candidatos y candidatas; una distribución equilibrada de los recursos; su formación, inicial y permanente; y el desarrollo de una carrera y condiciones de trabajo adecuadas.

### **Atracción de los mejores candidatos y candidatas**

Es importante que los sistemas educativos atraigan a las mejores candidaturas. Esto es hoy difícil por la devaluación de la profesión docente. Entre sus causas, hay que citar la baja remuneración. Aunque ésta varía mucho de un país a otro, se puede afirmar que los docentes perciben salarios inferiores a los de otros profesionales equiparables<sup>65</sup> y que, habitualmente, precisan complementar su salario con otros empleos. Por otra parte, a medida que ha crecido la demanda de profesores, la profesión docente se va nutriendo de personas de sectores sociales anteriormente excluidos del ejercicio profesional y pertenecientes a hogares con un bajo capital cultural. De esta manera, quienes tienen posibilidades de acceder a una profesión mejor remunerada y más apreciada socialmente, rara vez escogen la docencia.

64 UNESCO/IBE (2005). *Los jóvenes se manifiestan sobre la educación de calidad*. París/Ginebra.

65 Vaillant, D. y Rosell, C. *Maestros de escuelas básicas de América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL/Ed. San Marino, 2006.



**OCDE: Una propuesta global de cinco puntos para atraer, capacitar y conservar a profesores eficaces<sup>66</sup>**

**1. Hacer de la enseñanza** una opción profesional atractiva lo que exige mejorar la imagen y el prestigio de la carrera, así como “la competitividad de las remuneraciones” y de las condiciones de trabajo.

**2. Reforzar los conocimientos** y las competencias de los docentes, lo que pasa por flexibilizar su formación inicial, adaptarla mejor a las necesidades de los centros escolares y reforzar su perfeccionamiento profesional a lo largo de su carrera.

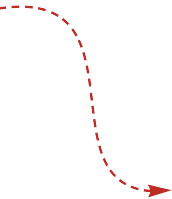
**3. Reclutar, seleccionar y emplear a los mejores profesores posibles.** Para ello hay que flexibilizar sus condiciones de empleo y dar a los centros de enseñanza más responsabilidades en la selección y gestión del personal.

**4. Conservar los docentes de calidad,** lo que pasa por la evaluación y recompensa de la eficacia pedagógica y por ofrecerles la posibilidad de diversificar su trayectoria profesional.

**5. Hacer participar a los docentes** en la elaboración de políticas de educación.

66 OCDE. *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: 2004.  
Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf>

En muchos contextos, la carrera docente se ha convertido en una salida profesional muy secundaria, considerada, con frecuencia, como una transición hacia otras profesiones. Para que la educación sea de calidad, debería convertirse en una carrera atractiva para aquellos jóvenes que en la educación media han obtenido buenos resultados. Debería aumentarse el nivel de exigencia y establecerse remuneraciones y sistemas de promoción acordes al mismo.



(Es preciso) transformar la profesión y las condiciones de los docentes para atraer a docentes altamente cualificados y elevar los estándares – es preocupante la tendencia a ‘desprofesionalizar’ la docencia a través de la contratación de un gran número de maestros con poca o ninguna formación, con salarios bajos, y la estrategia de hacerlos responsables utilizando exámenes de castigo o regímenes de evaluación, en lugar de darles autoridad, por medio de formación y apoyo, para educar de la mejor manera posible, y diseñando evaluaciones encaminadas a mejorar el proceso de instrucción-aprendizaje.<sup>67</sup>

Campaña Mundial por la Educación

## Distribución equilibrada de los recursos

A medida que en cualquier país va creciendo el número de docentes, se hace más evidente la necesidad de distribuirlos de forma más eficiente y racional. Un problema habitual es que los docentes inexpertos son enviados sistemáticamente a los grados iniciales y a las zonas rurales más alejadas. De este modo, en la práctica se condena al alumno más vulnerable, ignorando el hecho, sobradamente demostrado en las investigaciones, de que en los primeros años de escolarización el “saber enseñar” es más importante que el “saber la materia” y que, es en estos años, en los que se cimenta una educación de calidad.

Por otra parte, a medida que el docente gana experiencia, se impone la tendencia de que se le asigne a puestos de administración o gerencia: “los modelos de carrera obligan a dejar la docencia para ascender”.<sup>68</sup> Esta tendencia debería ser revertida en beneficio de una educación de calidad.

67 Op. cit. en nota 3.

68 Mordichowicz, A. “Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes”. Documento de trabajo N° 23. Santiago de Chile: PREAL, 2003. Disponible en: [www.preal.org](http://www.preal.org)

### Perfil del docente latinoamericano<sup>69</sup>

- Mayoritariamente mujeres: 2,6 mujeres/1 varón.
- Promedio de edad: 39 años.
- Con al menos 10 años de experiencia.
- Edad mínima de jubilación: 55-60 años.
- Al menos, uno de cada 5 docentes compatibiliza su profesión docente con otra actividad laboral.
- Los docentes más jóvenes y con menos experiencia trabajan en el área rural.
- De cada 10 docentes, 4 no residen en la misma localidad donde enseñan.
- El 70% de los docentes tienen contratos laborales estables.
- El número de horas trabajadas en promedio está entre 25 y 30, con una gran heterogeneidad por países. Más del 50% se trabajan en el aula.
- El 40% no está familiarizado con las nuevas tecnologías de la información.
- El 74% de los maestros de sexto grado ha culminado su formación inicial mientras un 11% está en proceso de hacerlo.
- Casi todos los docentes han superado un nivel medio de estudios. Seis de cada diez han superado un grado universitario.
- Mucho mejor formados inicialmente los que están en zonas urbanas que los situados en zonas rurales.

69 SITEAL, en base a datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO. 2006.

## Formación inicial y permanente

La calidad de la formación inicial del profesorado resulta decisiva. De ella dependen en buena medida las posibilidades de formación continua durante el resto de la carrera profesional. En muchos lugares del planeta aún persisten una gran cantidad de docentes empíricos. En otros, que hasta hace poco tenían maestros y maestras con una educación secundaria, la formación docente se ha profesionalizado y progresivamente se está “tercerizando”, es decir pasando a manos de las universidades. A pesar de ello, con demasiada frecuencia, se trata de una formación pobre y descontextualizada.

Lo más grave de la formación inicial es que puede llegar a ignorar el contexto y olvidar las verdaderas exigencias que el profesional se va a encontrar, que habitualmente van mucho más allá de las destrezas cognitivas relacionadas con los contenidos. En este sentido, Juan Carlos Tedesco ha cuestionado el hecho de que “la formación inicial suele otorgar más importancia a los contenidos que a las prácticas innovadoras, priorizando el trabajo individual sobre el trabajo en equipo, e ignorando casi por completo los aspectos afectivos”.<sup>70</sup>

Por otra parte, el inicio de cualquier profesión resulta siempre complejo. Existe un consenso general acerca de la importancia de cuidar el periodo de inducción y en muchos países se están dando pasos en esta dirección. Sin embargo, aún son demasiado escasos. En ocasiones, el docente termina por frustrarse y abandona tempranamente la carrera. La experiencia que desarrolle durante sus primeros años forjará en buena medida su desempeño profesional. Aun cuando un novel docente esté muy bien preparado, siempre se requiere un apoyo específico, tanto pensando en la calidad de educación que reciban los alumnos, como en el reto que supone para una persona joven contrastar su formación inicial con la complejidad de la práctica.

Como consecuencia de esta deficiente inserción en el sistema, con demasiada frecuencia maestros y maestras se desprenden muy pronto de su potencial innovador y crítico, “acomodándose” a prácticas tradicionales, con lo que el sistema pierde una oportunidad de renovarse y los estudiantes la oportunidad de una educación más acorde a sus necesidades.

Una estrategia para acompañar a los docentes en sus primeros años es el acompañamiento de mentores que les ayuden a establecer un plan de trabajo, les acompañen en su inserción en la escuela, observen sus enseñanzas y permitan la observación de las suyas, fomenten la reflexión y la crítica y diseñen estrategias de intervención en el aula, relacionando teoría y práctica.

70 Tedesco, J. C. *Profesionalización y Capacitación docente*. IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.iipebuenosaires.org.ar/documentos>.





### Togo: los docentes como pieza clave

**En Togo, el presupuesto de educación ha subido notablemente, alcanzando un 20% del presupuesto nacional. Dos tercios del mismo están destinados a la educación infantil, primaria y primer ciclo de secundaria. La ratio alumno/maestro es de 40:1.**

**Entre 1983 y 1994, época de los ajustes estructurales impuestos por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, el programa de formación de docentes fue prácticamente eliminado, lo que llevó a contratar a maestros sin apenas formación previa (un mes de formación específica a lo sumo) y con un nivel académico bajo. Los salarios descendieron y los docentes más cualificados fueron retirándose. Como consecuencia, entre 1990 y 2007, se pasó de un 75% de docentes capacitados, a tan sólo un 15%.**

**A partir de 2010, se ha comenzado nuevamente a brindar un apoyo de calidad para la formación previa al profesorado, pero las necesidades siguen siendo enormes. La Coalición Nacional Togolesa por la Educación Para Todos insiste en que, si se quiere abogar por un enfoque centrado en calidad y equidad, la carrera docente debe estar mejor remunerada y la distribución de los docentes capacitados debe equilibrar la brecha entre las zonas urbanas y rurales.<sup>71</sup>**

En cuanto a la formación permanente, ésta no puede confundirse con la realización de cursos o talleres aislados sin seguimiento, que pocas veces responden a las necesidades de los docentes. El aula y el centro educativo son los lugares privilegiados para una adecuada formación de los docentes. Una continua reflexión sobre la práctica, tanto individual como colectiva, favorece en gran medida la auténtica formación y, por consiguiente, la calidad.

Conviene que los programas de innovación y formación permanente del profesorado tengan las siguientes características:

- **Amplitud y diversidad.** Es necesario adaptarse a un colectivo amplio y heterogéneo.
- **Equilibrio** entre los requerimientos personales y las necesidades del sistema educativo.

71 CNT-EPT, IEB-UNESCO. Datos mundiales sobre educación 2010/11, Programa Sectorial de la Educación.

- **Calidad** de las instituciones formadoras, que deben pasar controles adecuados y recibir certificaciones por parte de autoridades competentes.
- **Sistema de incentivos**, no solo materiales.
- **Sistema de evaluación**. Los buenos resultados deberán traducirse en reconocimiento social y profesional y en mejoras salariales.

**Fe y Alegría sitúa la práctica reflexiva como eje central de sus procesos formativos: formar para transformar implica formar desde la práctica, desde la investigación/reflexión de las propias acciones para aprender de ellas y modificarlas. Este itinerario exige el registro y la sistematización con un acompañamiento formativo contextualizado y permanente.**


## Desarrollo de una carrera docente y condiciones de trabajo adecuadas

Abona a la calidad educativa estructurar carreras docentes sólidas, donde los profesores y profesoras puedan ascender de categoría en virtud de sus méritos y ello esté acorde con un sistema de incentivos. Para ello es importante, entre otras cosas, que la evaluación de desempeño esté por encima de la antigüedad y que haya un sistema de sanciones y estímulos justo y equitativo. El vínculo entre desempeño y salario debe fortalecerse, en detrimento del clientelismo político o la influencia sindical.

Por otra parte, es necesaria la participación de maestros y maestras en decisiones de mayor calado que afecten al centro educativo en su conjunto y al sistema educativo en general; una vivencia profesionalizada de la docencia, además, está demostrado que revierte en la calidad. En un estudio latinoamericano de 2005, Robalino y Corner señalan que “destaca (...) la coincidencia entre los informes nacionales respecto de la percepción que tienen los docentes sobre su débil o nula participación en la toma de decisiones de las escuelas”<sup>72</sup>

En cuanto a las condiciones de trabajo, conviene señalar que, además de la baja remuneración, es muy común que los docentes padezcan de sobrecarga y, consiguientemente, de estrés. La doble o triple jornada laboral es común en buena parte de los países más pobres. A ello hay que añadir la compatibilización de estas jornadas con otras tareas domésticas o de supervivencia.

<sup>72</sup> Robalino Campos, M. y Corner, A. *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile: 2005.



**“La suma de horas destinadas al trabajo docente, al trabajo doméstico y a trabajos adicionales, arroja un cuadro de sobrecarga laboral en que cabe poco tiempo para el descanso y se convierte así en un factor de riesgo para la salud de los docentes (...) al mismo tiempo es un factor de amenaza para la mejora del desempeño docente”<sup>73</sup>**

En estas condiciones no es extraño que el absentismo se dispare, constituyendo otro factor que conspira contra la calidad. Datos del Banco Mundial hablan de un promedio de absentismo docente en Ecuador y Perú del 14% y 11%, respectivamente.<sup>74</sup> Estos datos, con toda probabilidad, son extrapolables a otros lugares donde el elevado absentismo es un hecho sobradamente conocido y constatado.



### **Nicaragua y Sierra Leona: “pasar más hambre que un maestro de escuela”**

**Las condiciones para el magisterio en Nicaragua no pueden ser más precarias. Este es un país que presenta algunos índices de calidad educativa alarmantes y serios problemas de cobertura. Para salir de esa situación se necesitan más maestros y maestras calificados. Pero un docente no gana más de 65\$ al mes, mientras que el coste de la canasta básica para un grupo familiar de 6 personas se cifra en 268\$. En estas condiciones, es difícil que el reconocimiento externo y la autoestima se mantengan a flote.**

**Por su parte, en Sierra Leona, país que salió de una guerra civil en el año 2001, la ampliación de la cobertura se triplicó, obligando a incorporarse a la profesión a muchos docentes sin la preparación adecuada. Hoy la mayoría de los maestros y maestras tienen que mantener una familia de cuatro o cinco miembros con menos de 2\$ al día. Los salarios han disminuido en términos reales más de un 50% desde mediados de los 90, pero las responsabilidades que pesan sobre el profesorado han aumentado.**

73 Ibid.

74 Bruni Celli, J. “Problemática del docente en América Latina: desafíos para la calidad y la equidad de la educación en la región”. En: *Una mejor educación para una mejor sociedad*. Federación Internacional Fe y Alegría. Madrid: 2008.

Al margen de estos cuatro aspectos mencionados, es importante subrayar que la mejora de la calidad docente debe siempre entenderse como una problemática amplia, cuyo abordaje, necesariamente complejo, requiere soluciones no sólo técnicas ni compete exclusivamente a las autoridades educativas.

Rosa María Torres enfatiza que este es un compromiso de todos y enuncia de este modo el rol a jugar por diferentes actores:<sup>75</sup>

- El **Estado** tiene una responsabilidad de primer orden. Le compete asegurar las condiciones adecuadas tanto de la capacitación como de la remuneración salarial, convirtiendo la docencia en una profesión atractiva, calificada y profesional.
- La **sociedad** debe apoyar la tarea de los docentes y colaborar para que el Estado se tome en serio su tarea y cumpla con sus compromisos.
- Los **docentes** están llamados a comprometerse con una profesión que exige un aprendizaje permanente, respondiendo a las expectativas que la sociedad y los padres y madres de familia depositan sobre ellos.
- Las **organizaciones docentes** deben apoyar el desarrollo profesional, asumiendo un rol menos corporativo y más centrado en la propuesta de una mayor calidad.
- Los **organismos internacionales** están llamados a apoyar las políticas locales adecuadas y resistirse a aquellas tendencias internacionales que abogan por ignorar la complejidad del desarrollo educativo y la especificidad en cada contexto.

75 Torres, R.M. *12 tesis para el cambio educativo*. Federación Internacional Fe y Alegría. Madrid: 2005.

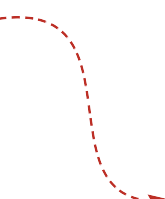
# la evaluación de la calidad educativa

capítulo cuarto

# SOLDADURA I AÑO

ENTRADA





“Es poco congruente hablar de calidad sin hablar de evaluación, puesto que faltar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado”.

González Galán<sup>76</sup>

Del mismo modo que la preocupación por la calidad de los aprendizajes se ha incorporado a cualquier discurso o reflexión educativa de nuestro tiempo, la evaluación de la calidad ha irrumpido también con fuerza en las prácticas de los sistemas de enseñanza. En las dos últimas décadas, se han puesto en marcha mecanismos nacionales e internacionales de evaluación de los diferentes aspectos que intervienen en el hecho educativo. Es lógico que así sea, estando como están los sistemas educativos de cualquier parte del mundo sometidos a una mayor y más exigente demanda. Unido a lo anterior, se precisa cada vez más transparencia para que la ciudadanía pueda participar, conociendo qué uso se hace de los recursos disponibles y opinando sobre la toma de decisiones más oportunas.

A pesar de ello, las evaluaciones no siempre han sido bienvenidas. En no pocas ocasiones generan desconfianza, la cual puede llegar a estar justificada cuando su uso es poco apropiado y alejado de intenciones pedagógicas. Se han llegado a usar evaluaciones para comparar centros educativos sin tener en cuenta los diferentes puntos de partida de cada uno de ellos ni el contexto en que operan, lo cual, además de injusto, resulta inútil. En ese sentido, algo que resulta necesario es definir bien lo que se está midiendo. Si medimos eficacia o eficiencia, estaremos ante una tarea sin duda válida, pero mucho más reducida que la que implica medir la calidad. Si se pretende medir calidad, hay que utilizar medios adecuados desde parámetros que van más allá de lo estadístico y que tienen que estar validados desde una mirada pedagógica.

Las evaluaciones pueden cumplir una función diagnóstica, aportando conocimiento sobre los sistemas educativos y sacando a la luz aspectos del proceso que estaban ocultos; sirven de apoyo para la innovación y el cambio; ayudan a valorar e interpretar los resultados educativos obtenidos; y pueden contribuir a mejorar el desempeño de los centros educativos. Una buena evaluación ofrece información significativa al educando para mejorar su aprendizaje. Bien utilizada, la evaluación es un instrumento esencial de mejora de la calidad educativa.

<sup>76</sup> González Galán, A. *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Ed. La Muralla, 2004.

### **Sistema local de evaluación en Queensland, Australia<sup>77</sup>**

**En el estado de Queensland, Australia, la evaluación de los rendimientos de los estudiantes parte de cada centro escolar, pero se enriquece con las aportaciones de actores externos, como profesores de otros centros y expertos universitarios. De este modo, respetando la especificidad de cada centro, se trata de obtener resultados comparables que puedan ayudar a rendir cuentas y a buscar una mayor equidad entre los diferentes centros educativos.**

**Los planes de estudio marcan un reducido número de conceptos claves y/o habilidades que se debe aprender en cada grado. Cada escuela diseña su programa para ajustarse a las necesidades y experiencias de su propio alumnado, seleccionando los textos y temas específicos. Al final del año, los profesores reúnen en un portafolio el trabajo de cada estudiante, y lo califican de acuerdo a una escala de cinco puntos.**

**Para calibrar estas calificaciones, los profesores reúnen una muestra de portafolios de cada grado en cada nivel –uno de cada uno de los 5 niveles de puntuación, además de los casos dudosos– y los envían a un panel regional. Un panel de cinco profesores recalifica los portafolios y debate si la calificación está justificada, emitiendo un juicio al respecto. Un panel estatal también revisa portafolios de todas las escuelas.**

**Sobre la base de estos procesos, se instruye a las escuelas para que ajusten sus calificaciones de manera que sean comparables con las demás.**

## **4.1. Pruebas y estándares de rendimiento académico**

Dentro de las evaluaciones educativas, han adquirido una especial importancia las que tratan de medir el rendimiento de los sistemas educativos a través de los resultados logrados por los alumnos y alumnas. Este rendimiento se mide sobre todo en determinados cursos y en áreas como las matemáticas, la lectoescritura y las ciencias.

77 Elaborado a partir de la biblioteca de buenas prácticas de PREAL. Disponible en: [http://www.preal.org/Archivos/Programas%5CBuenas%20Practicas%5CPol%EDticas%20y%20Pr%Eticas%20Internacionales%5CPor%20eje%20tem%Etico%5CEvaluaciones%20de%20Aprendizaje/au\\_evapr.pdf](http://www.preal.org/Archivos/Programas%5CBuenas%20Practicas%5CPol%EDticas%20y%20Pr%Eticas%20Internacionales%5CPor%20eje%20tem%Etico%5CEvaluaciones%20de%20Aprendizaje/au_evapr.pdf)



## Principales pruebas internacionales de rendimiento

	<b>Agencia Auspiciadora</b>	<b>Ámbito</b>	<b>Periodicidad</b>	<b>Características principales</b>
PISA	OCDE	Mundial (67 países en 2012)	Cada tres años	Centrada en educandos de 15 años. Cada edición se centra en un aspecto: matemáticas, lectura y ciencias
IALS	OCDE	Mundial (24 países)	Cuatro ediciones; la última en 2006	Aplicada a personas entre 16 y 65 años. Mide capacidad de lectura, alfabetización numérica, razonamiento lógico y trabajo en equipo
LLECE	UNESCO/ OREALC	América Latina (16 países en 2013)	1997/2006/2013	Mide rendimientos en lectura, matemáticas y ciencias en 3° y 6° grado
ICCS	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo	Mundial (38 países)	Se han realizado tres; el último entre 2008-2009	Centrado en civismo y ciudadanía. Alumnado de 14 años
TIMMS	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo	Mundial (59 países)	Cada cuatro años	Centrado en matemáticas y ciencias, para alumnado de 4° y 8° grado
PIRLS	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo	Mundial (50 países)	Cada 5 años se han realizado 3. El último, en 2011	Se aplica a alumnos de 9 años (4° grado). Se centra en habilidades de lectura

Fuente: elaboración propia.

Los principales estudios internacionales están centrados en esta tarea. Esta práctica genera controversia, sobre todo cuando se miden los rendimientos de los alumnos y alumnas y se pretende equiparar los resultados de estas mediciones con la calidad, cuando es bien conocido que ésta es una tarea mucho más compleja y multidimensional. Pero los beneficios que estas pruebas aportan superan sus inconvenientes. En consecuencia, no debería renunciarse a la evaluación de los rendimientos, sino más bien coadyuvar a una mejora constante de los instrumentos y de la utilización de sus resultados. Como ha señalado Alejandro Tiana:

“El desafío fundamental consistirá en diseñar sistemas de evaluación que sean al mismo tiempo útiles para la mejora, respetuosos de la complejidad de la acción educativa y justos para valorar a los sujetos e instituciones objetivo de estudio”.<sup>78</sup>

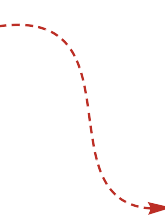
Algo parecido sucede con los llamados estándares de rendimiento, que representan las habilidades y conocimientos que un estudiante debe adquirir en determinado curso y materia, al margen de su contexto y origen.

El legítimo esfuerzo por precisar estos estándares, no debe convertirse en una camisa de fuerza que pase por encima de los necesarios currículos abiertos para una adecuada atención a la diversidad. Conviene ser consciente de la limitación de estos estándares y “humildes ante la dificultad de evaluar las habilidades no cognitivas”.<sup>79</sup>

Estos estándares y sus evaluaciones de rendimiento suministran información que es sumamente útil y que puede ayudar a planificar acciones educativas para reforzar determinadas áreas de conocimiento o para buscar mayor equidad en el sistema. Sin embargo, no podemos considerar que estas pruebas estandarizadas midan de manera fehaciente la calidad de los aprendizajes.

Como ha puesto de manifiesto, no sin cierta ironía, uno de los primeros impulsores de las evaluaciones educativas en base a criterios, el educador James Popham:

78 Tiana, A. “Calidad, Evaluación y Estándares: algunas lecciones de las reformas recientes”. En: Marchesi, A., Tedesco, J.C y Coll, C. (Coordinadores). *Calidad, equidad y reformas*. Madrid: Editorial Las Ciencias y la Cultura (OEI), 2011.  
79 OCDE. *Performance standards in education. In search of quality*. París: OCDE, p.23, 1995.



Emplear pruebas estandarizadas de logros para averiguar la calidad educativa es como medir la temperatura con una cuchara. Las cucharas tienen la misión de medir cosas diferentes que el calor o el frío. Las pruebas estandarizadas de logros tienen la misión de medir algo distinto que cuán buena o cuán mala es una escuela. Las pruebas estandarizadas de logros deberían usarse para hacer las interpretaciones comparativas que se supone deben suministrar. No deberían ser utilizadas para evaluar la calidad educativa.<sup>80</sup>

## 4.2. Pasos a dar para una educación de calidad

La evaluación de la calidad también requiere consensos para que sea efectiva. De poco sirve evaluar, si los resultados del ejercicio no gozan de legitimidad y no llegan a difundirse o aprovecharse. Hay una serie de aspectos que hay que considerar con carácter previo:

**a) Negociación de lo que entendemos por calidad educativa.** Tanto en el plano nacional o internacional, como en el de un centro educativo en concreto, previo a la realización de un estudio sobre la calidad, conviene reconocer que no todos entendemos lo mismo por este término, por lo que resulta preciso llegar a un acuerdo que incluya a todos los actores implicados.

**b) Identificación de los factores de la calidad.** Establecer qué condiciones favorecen la calidad es una tarea compleja pero imprescindible para que las mediciones sean apropiadas. Estos factores pueden referirse al sistema educativo en general –entre éstos se incluyen la formación de docentes, el desarrollo del currículo o el funcionamiento de los centros educativos– o a un centro educativo específicamente.

**c) Construcción de indicadores de calidad.** Los indicadores nos permiten aproximarnos de manera indirecta a una realidad compleja como es, en este caso, la calidad educativa. De ahí que resulte decisivo encontrar indicadores apropiados. No solamente hay que tener bien claro los factores a evaluar, sino que, además, hay que encontrar la forma operativa de hacerlo.

## 4.3. Un modelo de evaluación más comprensivo

Desde hace años, el movimiento Fe y Alegría lleva a cabo un sistema de mejora de la calidad que comprende la evaluación como una práctica permanente, que llega a ser parte de la vida institucional de los centros educativos. La clave de este sistema es la participación de todos los impli-

80 Popham, J. "¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?". En: *Educational Leadership*, volumen 56, número 6. 1999.

cados, de manera que la evaluación se concibe como un proceso reflexivo que les compromete con la mejora educativa.

Este sistema consta de cuatro fases:

**1. Evaluación.** Para Fe y Alegría, la verdadera evaluación es aquella que genera comprensión y se orienta a la mejora de la práctica educativa y no al control, a la comparación o a la clasificación.

**2. Reflexión.** Supone un ejercicio colectivo de valoración y comprensión de la información recogida, en el que la comunidad educativa sale enriquecida por las diferentes miradas de los actores implicados.

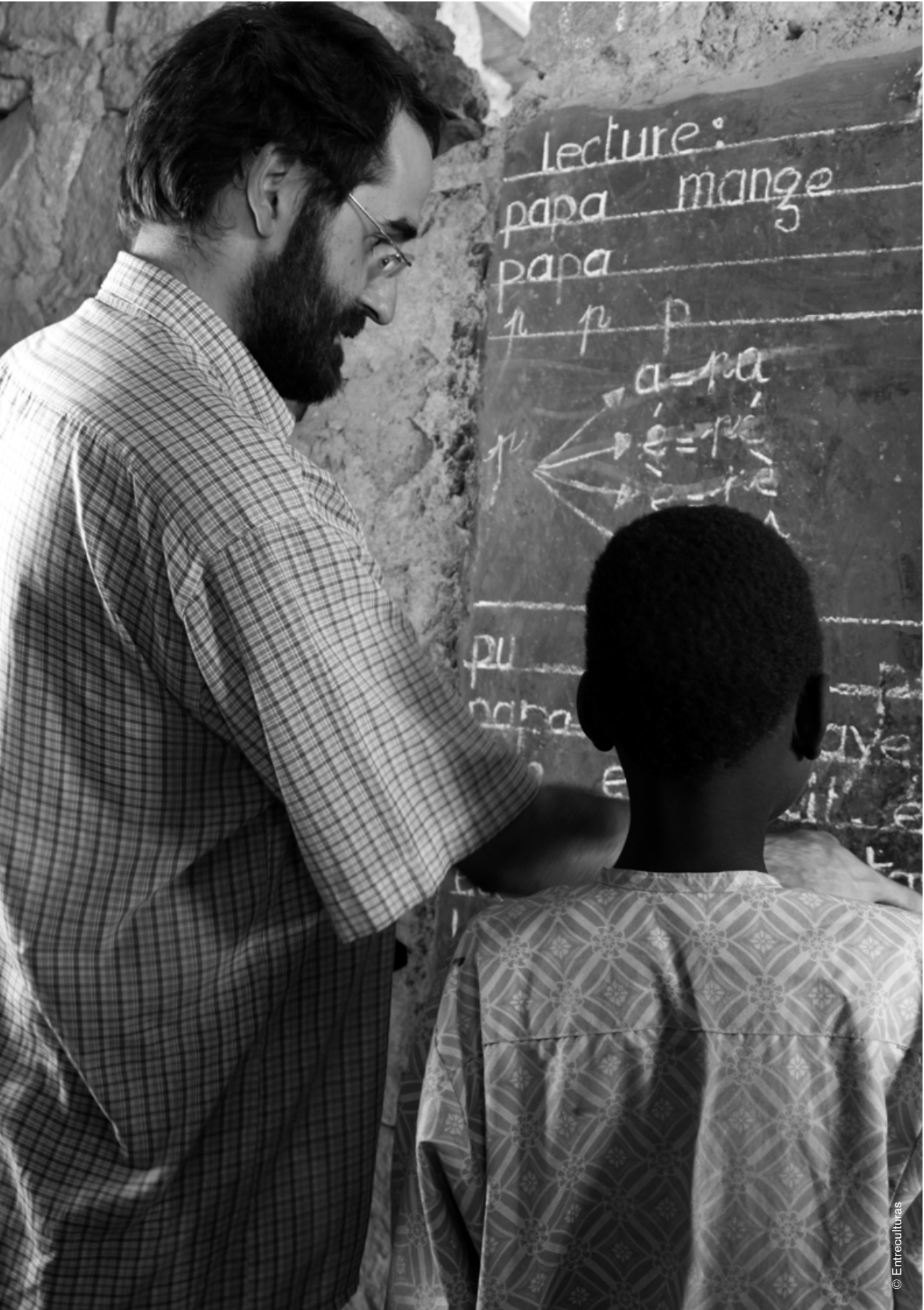
**3. Planificación e implementación.** Planificar es organizar las acciones en función de un futuro deseado. Para los centros educativos de Fe y Alegría, supone una oportunidad periódica para, por ejemplo, observar qué propósitos guían la acción educativa, qué exigencias demanda el contexto, qué transformaciones se persiguen, qué logros específicos se quieren alcanzar y cómo conseguirlos.

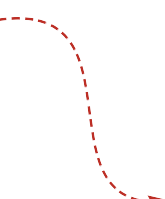
**4. Sistematización.** Sistematizar es una práctica que contribuye a la calidad educativa, por cuanto permite generar conocimiento a partir de un ordenamiento de la propia práctica y difundirlo para enriquecer el acervo del propio centro y el de otros interesados en conocer nuevas experiencias educativas.

# políticas

**y estrategias para la mejora  
de la calidad educativa**

capítulo quinto






“Los cambios en educación no son rápidos y las gestiones políticas pasan rápidamente. Esta contradicción sólo puede superarse a partir de acuerdos globales que establezcan políticas educativas del Estado y no de las diferentes gestiones”.<sup>81</sup>

Inés Aguerrondo

Una vez que hemos reflexionado sobre un concepto de calidad educativa amplio y multidisciplinar e identificado los factores que inciden directa o indirectamente sobre la misma, nos podemos preguntar qué acciones podemos emprender para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Claro que tal pregunta no tiene una respuesta fácil ni mucho menos simple. Primeramente, cabe subrayar que la calidad educativa es un problema de voluntad y conocimiento, pero también financiero. Ya en 1996, la UNESCO hizo una estimación que se sigue considerando válida: cada país debería destinar el 6% de su Producto Interior Bruto a educación básica. Muchos países están aún lejos de esa cifra y otros necesitarían cifras más altas para compensar deficiencias en el sistema de salud o nutricionales que, a la postre, inciden también sobre la educación.



**Según la UNESCO, el déficit financiero para lograr cobertura con calidad en la educación de la primera infancia, primaria y primer ciclo de secundaria de calidad, así como en alfabetización de personas adultas, es de 38 mil millones de dólares. Los países donantes sólo invierten en educación básica un 3% de la ayuda bilateral a la cooperación, cuando deberían invertir el 10% para alcanzar las metas propuestas.**<sup>82</sup>

Además de destinar más recursos, es preciso mejorar la calidad de la ayuda. En este sentido, algunas recomendaciones para los donantes orientadas específicamente a mejorar la calidad serían:

- **Dar prioridad a los programas** compensatorios y de discriminación positiva como un objetivo de primer orden para cerrar cuanto antes, y lo más posible, las brechas de equidad. Un objetivo tan importante debe abordarse con fondos sostenibles a largo plazo.
- **Destinar más recursos** para políticas orientadas a la mejora de la calidad: diseño y desarrollo curricular, materiales educativos coherentes, procesos de aprendizaje-enseñanza innovadores, etc.

81 Aguerrondo, I. “La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación”. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Año XXXVII, número 116, III. Buenos Aires, Argentina, 1993.

82 Op. cit. en nota 3.

- **Reducir al máximo los costes** directos e indirectos sufragados por las familias en los niveles de educación básica.
- **Revisar los calendarios** escolares y tornarlos más eficientes, buscando un mayor aprovechamiento del tiempo y menores interrupciones durante el año escolar.
- **Mejorar los sistemas** de información de cada país sobre su realidad educativa nacional; de este modo, será más fácil reorientar la inversión en aras de la calidad.

Por otra parte, mejorar la calidad educativa precisa un compromiso corresponsable de múltiples actores sociales. Si bien al Estado le corresponde garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas y, en consecuencia, debe protagonizar los necesarios cambios en el sistema educativo y coordinar las diferentes estrategias, cada vez es más patente la relevancia que alcanza la participación de todos y todas (docentes, padres y madres de familia, líderes comunitarios, organizaciones sociales, empresas, iglesias, donantes internacionales y un largo etcétera), agrupados en amplios consensos que permitan empujar en la misma dirección.

### **El monto de la cooperación resulta insuficiente<sup>83</sup>**

**En el año 2010, Níger, uno de los países más pobres del mundo, trazó un Plan Nacional para mejorar su educación. Entre otras cosas, asignó el 17% del presupuesto total a la educación, un 80% del cual, se destinó a la educación básica. En una década, el número de docentes en primaria pasó de 16.000 en 2001 a casi 49.000 en 2011. A pesar del gran esfuerzo realizado, Níger aún está muy lejos de tener buenos resultados educativos. Su plantilla de docentes sigue siendo insuficiente y el 82% de los mismos está de forma interina.**

**Es usual que los maestros no puedan mantenerse a sí mismos, que estén poco capacitados y poco motivados. Según las últimas cifras, sólo poco más de un tercio de jóvenes en Níger (entre los 15 y los 24 años de edad) sabe leer y escribir y, menos de un cuarto, son mujeres.**

**Níger tiene grandes necesidades, un plan a 10 años y un compromiso claro de asignación de financiación nacional, pero nunca ha contado con un apoyo adecuado de los donantes.**

83 Información tomada y reelaborada de "Acabar con el déficit de maestros preparados", publicación de la CME.



Siendo compleja la tarea, hay algunas certezas que se van abriendo paso sobre lo que conviene a la calidad educativa. Las agruparemos en torno a tres ejes, siguiendo el modelo establecido por la argentina Inés Aguerro, especialista en políticas educativas. Según esta autora, la complejidad de la calidad educativa, hace deseable desagregar sus componentes en torno a tres ejes: epistemológico, pedagógico y organizativo. De este modo, se pretende “explicar con claridad la serie de opciones ideológicas y pedagógicas que afronta un tomador de decisiones cuando intenta mejorar la calidad de la educación”.<sup>84</sup>

## 5.1. Políticas y estrategias en el plano epistemológico

### — Claridad de objetivos para la calidad

Los objetivos de la educación deben ser abordados con claridad. Si es así, se fortalece la coherencia del sistema, lo cual contribuye a mejorar la calidad. En ese sentido, es importante que se fomente un consenso social lo más amplio posible sobre lo que el alumno tiene que aprender en el aula en cada país determinado. Estos objetivos deberían mostrar un adecuado equilibrio entre competencias universales y otras locales.

Adquirir competencias y habilidades para insertarse productivamente en la sociedad es uno de los objetivos comunes a cualquier sistema, que no pierde vigencia con el tiempo. Pero otros objetivos están irrumpiendo con fuerza. En la mayoría de los países, han ganado importancia en los últimos años objetivos como el respeto a los derechos humanos, la igualdad, la promoción de un desarrollo sostenible o la contribución a una cultura para la paz.<sup>85</sup>

### — Pertinencia en los currículos

De la claridad en los objetivos, se desprende la decisión sobre las asignaturas a abordar. Por eso resulta esencial promover la renovación, actualización y flexibilización de los contenidos curriculares adaptándolos a las necesidades, saberes y procesos de los estudiantes. Casi todos los planes de estudio tienen como elemento central la adquisición de competencias lectoescritoras. Justo es que así sea, siendo esta una condición clave para afrontar los demás aprendizajes. Se considera que la mejor manera de cimentar una educación de calidad para toda la vida es consolidar las competencias comunicativas. También es fundamental el aprendizaje de las matemáticas.

84 Op. cit. en nota 81.

85 Amadio, M.; Truong, N.; Ressler, D.; y Gross, S. *Quality education for all? World trends in educational aims and goals between the 1980s and the 2000s*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Ginebra: Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO: 2004.

Además de estas materias, en los últimos años han ido ganando terreno otras disciplinas fruto de las nuevas realidades que impone el contexto. Nos referimos a la educación para la higiene, los temas ambientales, la educación cívica, las competencias prácticas para el mercado laboral o todo aquello relacionado con la utilización de las nuevas tecnologías.

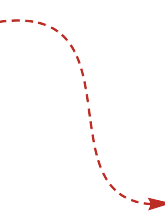
## 5.2. Políticas y estrategias en el plano pedagógico

### — El estudiante en el centro del proceso

Cualquier política en el plano pedagógico debe partir de la convicción de que el educando está en el centro del proceso educativo, lo cual quiere decir que los sistemas educativos de cualquier país del mundo deben flexibilizarse y reconstruirse en función de las necesidades de sus alumnos o alumnas.

La calidad de la educación exige creatividad, flexibilidad y considerar al educando como una individualidad irrepetible, con estilos de aprendizaje, aptitudes y conocimientos propios que han de tenerse en cuenta en cada caso para “construir” sobre ellos el andamiaje del aprendizaje. Esta forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje puede apoyarse, entre otras, en las tesis del constructivismo social (Vigotsky) o el constructivismo psicológico (Piaget), que buscan ayudar a los estudiantes a interiorizar, reacomodar, o transformar la información nueva, generando nuevas estructuras cognitivas.

En este sentido, también resulta importante recrear los principios del aprendizaje dialógico que están en la base de la educación popular y que marcan un itinerario formativo que apunta, no solo al crecimiento individual, sino también hacia la solidaridad, la ética democrática y la transformación social. Fe y Alegría pone de manifiesto la relevancia de este sustrato pedagógico:



“La pedagogía popular, como con tanta insistencia lo repelía Paulo Freire, se sustenta en un aprendizaje dialógico (nadie ignora todo, nadie sabe todo) que permite a los sujetos descubrirse a sí mismos y tomar conciencia del mundo que los rodea. De ahí que el acto de educar no puede reducirse a un proceso meramente técnico y transmisor (depositar en el educando nuevos conocimientos), sino que debe concebirse como un ejercicio de ética democrática que, a través del diálogo, nos construye como personas y como ciudadanos”.<sup>86</sup>

86 *Revista Internacional Fe y Alegría*, N° 4 (2003). Federación Internacional Fe y Alegría. Caracas, p. 9.

No obstante, se ha demostrado que, en algunos países, las prácticas pedagógicas tradicionales más verticales y “bancarias” están asentadas sobre convicciones epistemológicas muy arraigadas y, por consiguiente, no se cambian ni siquiera con una buena formación inicial de los docentes. La UNESCO recomienda en estos casos irse a una opción intermedia más pragmática: la enseñanza estructurada<sup>87</sup>, que supone una combinación entre instrucción directa, práctica guiada y aprendizaje autónomo.

### — La calidad va ligada a la equidad

Las afirmaciones del punto anterior son especialmente válidas y relevantes en contextos muy inequitativos, donde grupos muy numerosos de población parten con serias desventajas: entre otros, niñas y niños trabajadores, personas con necesidades especiales, huérfanos marcados por el VIH/SIDA, refugiados, poblaciones de países en guerra, etc.

Las escuelas deben encontrar fórmulas flexibles para atender a todos estos grupos con sus características especiales. Lo ideal es integrar a todos en la escuela común. En cualquier caso, la integración es una ruta compleja en países con pocos recursos. Aun así, el pronóstico mejora si hay detrás una sociedad concienciada de la necesidad de que ningún niño o niña se quede fuera del sistema escolar.



#### Programas compensatorios

**En muchos casos, resulta imprescindible aplicar medidas compensatorias, que se dirijan a desarrollar en los sujetos competencias que favorezcan la inclusión social y la transformación de la sociedad. Programas como el implementado por la Conafe<sup>88</sup> en México, orientados en parte a la población indígena, o el P900<sup>89</sup> en Chile, que otorga un apoyo extra, tanto técnico como financiero, a las escuelas con peores resultados en las evaluaciones de rendimiento, son ejemplos de cuyos éxitos y limitaciones conviene aprender.<sup>90</sup>**

87 Op. cit en nota 17.

88 El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) es una institución creada en 1971 –como órgano descentralizado de la Secretaría de Educación Pública de México– para dar educación a las comunidades más pobres, marginadas y alejadas del país.

89 El Programa de las 900 escuelas (P900) fue creado en Chile en 1990 para mejorar la calidad de escuelas que presentaban un rendimiento bajo según los sistemas de medición nacionales. A partir de 1998, se amplió a los centros de secundaria. Supone poner en marcha una serie de estrategias pedagógicas y didácticas adaptadas a las necesidades específicas de los destinatarios.

90 Banco Mundial. *La calidad de la educación en Colombia. Un análisis y algunas opciones para un programa de política*. pp. 91-93. Colombia: 2008.

Especialmente importante para la calidad educativa resulta la promoción de la igualdad de género en los centros educativos. Las prácticas sexistas deben eliminarse, no solo de los contenidos curriculares, sino también de “las prácticas docentes y la gestión de las escuelas”.<sup>91</sup> Fe y Alegría considera que la calidad educativa debe trabajarse desde la equidad. De ahí que, tal y como se señala en el estudio de caso de Colombia, la reflexión, que forma parte integrante de su Sistema de Mejora de la Calidad, hizo que el centro Fray Luis Amigó se plantease de qué manera acoger a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales.

### — La educación de calidad comienza pronto

El acuerdo es prácticamente unánime en relación a la relevancia que encierra comenzar pronto la tarea educativa. La enseñanza preescolar resulta esencial, habida cuenta de que en los primeros años de vida se cimenta el desarrollo físico y neurológico, con lo cual estos años son decisivos para el futuro de las relaciones emocionales, las habilidades de comunicación e interacción y el proceso ulterior de aprendizaje y elaboración de conocimiento. En ese sentido, resulta recomendable:

– **Comenzar la educación inicial cuanto antes.** Por eso, para que la calidad educativa en su conjunto se asiente sobre una buena base, es deseable que se desarrollen programas de atención integral a la infancia desde el nacimiento, incorporando, incluso allá donde resulte pertinente, como una de sus dimensiones pedagógicas, la educación de las madres para el cuidado de los hijos.

– **Extender la cobertura universal de la educación preescolar a partir de los 3 años.** Esto es especialmente importante en contextos de pobreza. Los docentes han de estar específicamente capacitados para este nivel.

### — Los docentes, pieza clave

Urge hacerse cargo de la cuestión docente como la pieza fundamental para transformar la educación. Para ello se precisan algunas estrategias básicas muy claras, que podríamos agrupar en tres grandes bloques:

#### Dignificación laboral

- Escoger buenos candidatos para la profesión, resistiendo la tentación de rebajar los requisitos para atraer a muchos candidatos y, de este modo, resolver problemas de cobertura.

91 Mújica, R.M. *Las niñas a clase: una cuestión de justicia*. Entreculturas. Colección Estudios e Informes, nº 4. Madrid: Entreculturas, 2011.

- Proveer a los docentes de un salario digno, entendiendo éste como aquel que les permita dedicarse a su profesión a tiempo completo, sin sobrecarga de horarios o diversas jornadas. El salario debe ser, al menos, similar al de profesionales de nivel equivalente.
- Dotar al docente de un mayor apoyo técnico, mejores recursos didácticos y mejores condiciones físicas, incluyendo la seguridad y la salud.
- Reconocimiento efectivo de todos sus derechos, incluida su afiliación sindical libre.

### **Mejora de la formación**

- Es imprescindible renovar y mejorar los currículos y su flexibilidad para incorporar nuevos conocimientos y tecnologías, vinculando de forma más eficaz los contenidos, la formación humana integral, el conocimiento pedagógico y las prácticas profesionales.
- La formación permanente a partir de la propia práctica en los centros educativos es, como se describe en el estudio de caso del Programa de Formación de Docentes del Centro Padre Joaquín de Venezuela, una metodología exitosa para la mejora de la calidad.
- Urge, especialmente en aquellos países donde el número de docentes está creciendo rápidamente, crear redes de apoyo para los mismos, tanto en el plano técnico-pedagógico como en el de acceso a recursos didácticos.

### **Mejora del desempeño**

- Establecer o revisar los sistemas de incentivos, que han de basarse en la motivación y el esfuerzo desarrollado por el docente, en sus aptitudes, en el historial de desempeño y en los logros de sus alumnos y alumnas.
- Involucrar a los docentes de manera efectiva en los sistemas de planificación educativa y definición de políticas públicas.
- Promover el protagonismo del educador y potenciar su corresponsabilidad en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje, así como en su participación en la gestión administrativa del centro, junto con los demás estamentos de la comunidad educativa.
- Otorgar incentivos para que los docentes más capacitados permanezcan allí donde más se les necesita por la vulnerabilidad de los educandos.
- Vincular los sistemas de evaluación al desarrollo de la carrera docente y al desempeño.

En materia de mejora de la calidad docente, la **Federación Internacional de Fe y Alegría** insta a los responsables políticos y a la comunidad educativa en general a sumar esfuerzos para:

- Entender la formación como un largo viaje desde la formación inicial a la permanente que debe contemplar el desarrollo de herramientas y actitudes que permitan la comprensión de la realidad y la reflexión personal sobre la práctica profesional y temas de formación.
- Fortalecer el acompañamiento por parte de los directivos y supervisores, cuya tarea sería más formativa que de control o fiscalización.
- Desarrollar un currículo flexible con atención a los procesos y actitudes. Ampliar la oferta formativa y fortalecer el uso de las TIC.
- Impulsar la investigación educativa orientada a la transformación de la práctica, donde los educadores sean sujetos de la investigación y no meramente objetos.
- Generar una cultura de autoevaluación y formación permanente, donde el colectivo reflexione sobre sus actitudes y prácticas, confronte y amplíe sus saberes.
- Promover el reconocimiento social a la formación permanente. Incrementar la inversión pública en procesos formativos permanentes y de largo alcance dentro de los centros educativos.

### — Una política lingüística adecuada

La selección de la lengua de enseñanza y los idiomas a aprender en la escuela son cuestiones especialmente candentes en los países multilingües. En éstos debe buscarse un sano equilibrio entre educar en la lengua materna (lo que conlleva evidentes beneficios) y el acceso a lenguas mundiales de comunicación.

Los estudios disponibles evidencian que la escolarización bilingüe mejora los resultados escolares.<sup>92</sup> Aprender a leer y escribir en la lengua materna supone poseer una cultura valorada por

<sup>92</sup> Benson, C. *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. 2004. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.

la escuela, lo cual aumenta la autoestima y torna al alumno más participativo y motivado ante el aprendizaje. Tras cuatro o cinco años, lo más conveniente es transitar progresivamente hacia la segunda lengua, como se hace en algunos países latinoamericanos.

### **5.3. Políticas apropiadas en lo organizativo-administrativo**

#### **— La escuela en primer plano**

Conviene a la calidad educativa promover la autonomía escolar, dotando a los centros de los medios materiales, asistencia técnica, formación y recursos humanos suficientes para que sean el motor de la innovación educativa en un marco de participación democrática e inclusión de todos los actores sociales implicados en la educación.

Del mismo modo que el educando es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la escuela es el centro del sistema educativo. Más que apoyar elementos sueltos o disgregados en relación al aprendizaje, conviene apoyar a la escuela en su conjunto, entendiendo la misma como un todo en el que los diferentes actores se interrelacionan y aprenden mutuamente. La mayor autonomía también tiene riesgos e incluso puede aumentar las desigualdades en el sistema, por lo que la descentralización debe ir acompañada de estrategias que fortalezcan a los diversos actores. Por ejemplo, para que la mejora de la calidad sea efectiva, los estudios muestran la importancia de que tal autonomía esté acompañada por una dirección con un liderazgo profesional y constructivo.<sup>93</sup>

También será conveniente trabajar las relaciones de colaboración y corresponsabilidad entre el director/a, los docentes, los padres y madres de familias, el alumnado y la comunidad educativa. Hay que tener en cuenta las experiencias de comunidades de aprendizaje<sup>94</sup> puestas en marcha en distintos lugares, donde se redefinen los límites escolares y “la corresponsabilidad entre diversos actores se convierte en el eje sobre el que construir propuestas novedosas”.<sup>95</sup>

En España, el estudio de caso de los centros La Paz y Padre Piquer, muestran la relevancia de la implicación de toda la comunidad educativa y su impacto en los procesos de aprendizaje.

93 Hopkins, D. *School improvement for teal*. Londres/Nueva York: Routledge/Falmer: 2001.

94 Para más información sobre las comunidades de aprendizaje, se puede consultar:

<http://otra-educacion.blogspot.com/2011/04/comunidad-de-aprendizaje-educacion.html>

95 Op. cit. en nota 46.



## Diez políticas públicas recomendadas por Fe y Alegría para una gestión educativa orientada a la calidad

**1) Establecer modelos de gestión descentralizada** fruto de pactos sociales por la educación, consensuados y permanentes, que trasciendan las coyunturas políticas y los cambios de gobierno.

**2) Conservar en manos de la administración central el poder** para garantizar y velar por la equidad en la atención educativa y la priorización del gasto hacia los sectores más desfavorecidos.

**3) Dotar a la autonomía y la participación de contenidos** y ámbitos de desarrollo reales, estableciendo con claridad las competencias de los centros educativos y dotándolos de los recursos y el apoyo necesarios para hacerlas efectivas.

**4) Impulsar nuevos marcos normativos y organizativos** en los centros educativos, que promuevan una mayor autonomía en la gestión de los recursos y en los criterios pedagógicos.

**5) Fortalecer el papel de los equipos directivos y docentes** como impulsores y dinamizadores de la innovación y la transformación educativa, dentro de una cultura de participación de la comunidad.

**6) Desarrollar estrategias y estímulos** para la captación de personal idóneo para los cargos directivos e incentivar su trabajo a través de estrategias que motiven la reflexión permanente sobre su práctica.

**7) Abrir la escuela** a la participación efectiva de padres, madres, alumnos/as y comunidad educativa en general, al tiempo que se involucra a la escuela en la vida del entorno.

**8) Articular a las escuelas** en el ámbito local con las instituciones universitarias, ONGs especializadas, empresas locales, etc., en la tarea de mejorar su funcionamiento y la calidad de la educación.

**9) Dotar a los centros** con servicios de apoyo por parte de supervisores que les ayuden y colaboren con su desarrollo, tanto en cuestiones pedagógicas como administrativas y organizativas.

**10) Fomentar una cultura de la rendición de cuentas** en los centros educativos basada en la transparencia, con la participación de la comunidad.



## — Recursos materiales que ayudan

Hay que garantizar una infraestructura digna y los insumos adecuados. El entorno físico también importa, especialmente cuando hablamos de unos mínimos aceptables que hacen posible un entorno saludable y seguro. Tener agua potable o instalaciones sanitarias básicas resulta imprescindible para la acción educativa. Conviene, además enfatizar la importancia de que las infraestructuras provean de espacios seguros y acogedores para las niñas, con servicios sanitarios separados.

### Infraestructura mínima en África Subsahariana

**En países como Chad y Mauritania, hasta el año 2001 no se incluían los retretes ni suministro de agua cuando se proyectaba la construcción de una escuela. Actualmente, sólo un tercio de las escuelas de Chad tiene retretes y dos tercios agua potable.**

**También entonces comenzaron a renovarse los edificios en Guinea, exigiéndose retretes y agua potable. Todavía hoy, 2.000 centros carecen de retretes en este país.**

**En Senegal la situación es aún peor. El agua y los retretes aún no están previstos sistemáticamente en las nuevas construcciones y sólo el 39% de las escuelas tienen instalaciones sanitarias y, el 33%, agua potable.**

En cuanto a los libros o materiales didácticos de apoyo a la enseñanza, no basta con que se produzcan adecuadamente a la cultura de los destinatarios. Además, es preciso salvar los obstáculos que muchas veces hay para su distribución, para lo cual la coordinación por parte del Estado resulta capital. Pero, sobre todo, se necesita capacitar a los docentes para que hagan un buen uso de los mismos.<sup>96</sup>

96 Laws, K. y Horsley, M. *Educational equity? textbooks in New South Wales secondary schools*. Sydney: Universidad de Sydney, 2004. ([http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case % 2014/Textbooks\\_in\\_Secondary\\_Sch.html](http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case % 2014/Textbooks_in_Secondary_Sch.html)).

## — La calidad se contagia

La difusión de buenas prácticas puede marcar la diferencia. Por ello conviene establecer mecanismos que recojan y difundan las experiencias sistematizadas y hagan posible la difusión de saberes y prácticas educativas que incrementen la calidad de los aprendizajes en contextos más amplios. A menudo las investigaciones sobre calidad realizadas en las universidades generan resultados que se quedan constreñidos en los límites del saber académico; el nuevo conocimiento no se difunde suficientemente y raramente llega a las escuelas y a los docentes. En ese sentido, cabe resaltar la experiencia de algunos países, como Sudáfrica o Tanzania, que han creado estructuras cuya función es difundir estos nuevos conocimientos fruto de la práctica.

En muchos lugares, funcionan con éxito los centros de recursos para docentes que brindan asesoría, que son especialmente relevantes en contextos de descentralización, pues “una escuela más autónoma precisa de conocimientos más personalizados”.<sup>97</sup> Estos centros pueden facilitar la creación de redes de educadores, como espacios privilegiados de contraste y producción de saberes. Además, es recomendable establecer redes de comunicación entre los centros educativos que permitan la transmisión de distintas experiencias a través del uso de nuevas tecnologías de la educación.

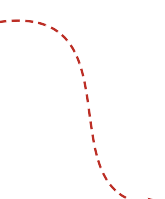
## — Evaluar para aprender

Una evaluación amplia y comprensiva supone, como se ha señalado en este informe, un apoyo importante para la mejora educativa. En ese sentido, se aboga por desarrollar indicadores amplios de calidad, incluyendo una desagregación de datos por género, y modelos de evaluación que permitan dar seguimiento a los procesos educativos, introduciendo los cambios pertinentes y oportunos.

En términos de una evaluación nacional, la evaluación conviene que sea periódica y fiable, que tenga en cuenta las limitaciones que impone el contexto y que sea devuelta a educadores y educandos como un insumo básico para la superación y la mejora.

La calidad educativa no es solo un asunto de marcadores de eficacia e indicadores de rendimiento. Sería necio desdeñar algunos de los diseños positivistas que nos ayudan a mejorar las prácticas escolares o la organización del centro educativo, pero la calidad es mucho más que eso. Tiene que ver con nuestras necesidades vitales más sentidas, con los anhelos más profundos de nuestra gente, con las demandas de nuestro entorno y, en último término, con sentirse a gusto en nuestro mundo.

97 Op. cit. en nota 46.



“Una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y, además, con felicidad”.

Cecilia Braslavsky<sup>98</sup>

Estamos en un mundo cada día más interconectado que se transforma aceleradamente. La educación que hoy se demanda, se cimenta, sin duda, sobre una experiencia compartida. Pero ya no nos basta con las viejas recetas del pasado. Hoy se ha extendido la conciencia de que ningún ser humano en ningún rincón del mundo puede ser privado de una educación de calidad. El desafío de nuestro tiempo es brindar igualdad de oportunidades educativas a todas las personas, subsanando o corrigiendo las inequidades de partida. Sobre este supuesto, deben impulsarse las nuevas reformas y las innovaciones pedagógicas.

Las estrategias para llevar a cabo este proyecto colosal de renovar los sistemas educativos sobre las bases de la calidad y la equidad, son de diversa índole. Tocan diferentes aspectos de los complejos sistemas educacionales y precisan de análisis rigurosos pero flexibles, para adaptarse a circunstancias muy diversas. Pero en todos los casos, dichas estrategias pasan por la voluntad política y el esfuerzo conjunto de las sociedades.

Buena parte de los más de siete mil millones de hombres y mujeres que constituyen la humanidad, viven en países con grandes problemas sociales e ingentes desafíos para superar la pobreza; muchos de ellos sufren conflictos armados o padecen las nuevas lacras derivadas de la violencia; algunos millones se encuentran desplazados de su lugar de origen o migrados a tierras extrañas en busca de mejores situaciones de vida. Las personas que viven en los países más desarrollados, en condiciones más acomodadas, sienten hoy su mundo amenazado por la falta de oportunidades, el desvanecimiento de las señas de identidad o la amenaza global que supone el cambio climático. Para todos es esencial superar el temor y la incertidumbre que generan los cambios vertiginosos, encontrar un sentido apropiado a nuestras vidas, generar un proyecto que nos permita avanzar, desarrollar las habilidades para llevarlo a cabo y encontrar las estrategias para vivir este reto de manera colectiva, constructiva y pacífica. Nada de esto es posible sin una educación de calidad. Todo se puede alcanzar, incluso las metas que aún no hemos soñado, con una buena educación que no deje a nadie fuera y se adecúe a las necesidades que se nos presentan a lo largo de nuestra vida.

98 Braslavsky, C. “Documento básico de trabajo”. XIX Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana. Madrid: 2005.



# **sistema- tizaci3n**

**de experiencias educativas**



# Venezuela:

## Programa de formación permanente de docentes del Centro de Formación Padre Joaquín

### Fe y Alegría Venezuela

La red educativa de Fe y Alegría Venezuela nace en 1955 y está actualmente formada por 170 escuelas, 105 Centros de Capacitación Laboral (CECAL), 21 emisoras de radio, cinco Institutos Universitarios (IUJO) y cuatro centros de Educación de Adultos (IRFA) que se extienden por 252 puntos geográficos a lo largo y ancho del país. Un conjunto de oficinas zonales y regionales son responsables de acompañar esta red cuya dirección general se encuentra en Caracas.

Desde sus inicios, Fe y Alegría Venezuela ha puesto un gran interés en la formación de docentes, desde la convicción de que son la pieza clave para una educación de calidad.





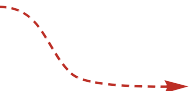


## Docentes en Venezuela

**En 2010-2011, último periodo del que se tienen registros, hubo 503.240 docentes en Venezuela, 1,8% más que en el curso anterior, lo que consolida una tendencia creciente. De estos, 107.766 docentes son hombres (21,4%) y 395.474 mujeres (78,6%), lo que supone una clara “feminización” de la carrera docente. El 56% son titulares, el 31,7% son interinos y un 12,3% están clasificados en una categoría inespecífica. En cuanto al porcentaje de docentes que no tiene título apropiado para llevar a cabo su labor, ha descendido desde 2005, pasando del 22% al 9,9%.**

## Los inicios de la formación docente en Fe y Alegría Venezuela

Fe y Alegría Venezuela contó desde sus inicios con tres Escuelas Normales que formaban bachilleres docentes o maestros, que acabaron cerrando sus puertas en 1981 tras el decreto del Ministerio de Educación que exigía la licenciatura para el ejercicio docente. Sin embargo, un equipo de docentes de la Escuela Normal Nueva América, en Maracaibo, que cuestionaba la formación academicista que recibían los docentes en las Universidades, decidió crear en la oficina de Fe y Alegría-Zulia una comisión pedagógica para acompañar la labor de los coordinadores pedagógicos de los centros educativos de la zona. Esta Comisión logró un convenio en 1986 con el Centro de Experimentación y Aprendizaje Permanente (CEPAP), adscrito a la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, que permitía que la práctica cotidiana en las aulas fuera el eje central del currículo de su profesionalización. Gracias a este convenio, los docentes de las escuelas de Maracaibo avanzaron en su carrera conciliando la teoría pedagógica con la práctica en las aulas.



“A mí me pareció significativo que esta Universidad utilizase la escuela, nuestro contexto cotidiano, para la transformación. Allí se va midiendo si realmente nosotros, los educadores y educadoras, estamos transformándonos. Esa era la dinámica: una como maestra, pero a la vez alumna, proponía ideas en su escuela y podía volver con las tablas en la cabeza o con flores de triunfo. Pero esa práctica de ir y volver, ver si son aciertos y desaciertos, también nos hizo crecer, no sólo como profesionales, sino también como equipo de escuela”.

Judith Andrade<sup>99</sup>

99 FE Y ALEGRIA. “El proyecto de profesionalización visto por sus egresados”, *Revista Movimiento Pedagógico*, Número 11, 1996.

Poco a poco, se fueron conformando en la institución dos propuestas formativas para los docentes de la red de escuelas de Fe y Alegría:

- **La formación permanente** a través del impulso de comisiones pedagógicas en las oficinas zonales que, anteriormente, solamente atendían los asuntos administrativos de las escuelas.
- **El programa de profesionalización** de docentes en ejercicio, que comenzó a extenderse al resto del país en 1990.

En 1991, la Dirección Nacional decidió que el equipo pedagógico pionero del Zulia creara un Centro de Formación con sede en Maracaibo, con el objetivo de proporcionar una teoría pedagógica acorde con los procesos formativos necesarios en las diferentes instancias de la red.

## Formar para transformar

Ambas propuestas, la formación permanente y el programa de profesionalización, parten de similares principios y metodologías. Lo importante es incidir en las prácticas cotidianas, procurando generar cambios personales y profesionales. Por ello, la formación no puede reducirse a programar talleres y cursos puntuales, sino que debe ser permanente y colectiva y permitir la participación de todo el profesorado involucrado en el proyecto educativo del centro. También debe procurar la atención integral de las dimensiones humana, espiritual, pedagógica y sociopolítica.

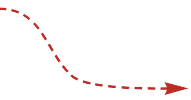
“Formar para transformar (...) es en realidad la esencia del significado de la formación en Fe y Alegría. Formar para transformar los problemas que surgen en la práctica, para superar las deficiencias y rutinas, para comprender la situación problemática y actuar en busca de una situación mejor; formar para transformarse y convertirse en mejor persona y mejor docente”.

Fe y Alegría Venezuela<sup>100</sup>

Surge así la idea de **“una escuela en formación”** donde no solamente los educandos aprenden, sino también docentes y directivos, mientras construyen el proyecto educativo del centro, después de diagnosticar la realidad del entorno y de sus educandos. Este proyecto contempla las siguientes dimensiones: curricular y pedagógica; pastoral y formación en valores; administrativa y de gestión escolar; relación escuela-comunidad. El ambiente de reflexión y debate que se

100 FE Y ALEGRÍA. *El docente necesario*. Colección Procesos Educativos, No. 16. Maracaibo, Venezuela: Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín, 2001.

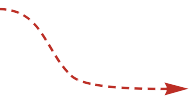
genera durante este proceso será la materia sobre la cual se afianzará la formación de la comunidad educativa.



“La primera tarea del Centro fue construir una concepción teórico-práctica alternativa a la formación en boga, entendiéndola como un proceso orientado a transformar a los educadores, sus prácticas y sus centros educativos, que contribuyera, en definitiva, a transformar la sociedad, objetivo último de la Educación Popular”.

Perez Esclarín<sup>101</sup>

Además, el seguimiento pedagógico del aula se convierte en una estrategia formativa cuando no se hace como mecanismo de supervisión, sino para generar reflexión sobre el trabajo realizado, acompañando al docente a afrontar los problemas que surgen en la cotidianidad. Esta forma de concebir la formación exige la presencia en los centros educativos de coordinaciones pedagógicas que hagan seguimiento al trabajo del aula y directivos capaces de pensar el proyecto educativo en clave de formación.



“Fe y Alegría no solamente me ha presentado una teoría, sino una práctica desde el aula para poder tomar en cuenta los intereses de los alumnos, las necesidades de la comunidad... Y, en el caso de la dirección, de todo lo que se llama gestión, la oportunidad de aprovechar las necesidades, los puntos de vista de los docentes. Ha sido una educación donde la práctica ha constituido un elemento muy importante, que ha comprobado la teoría”.

José Trinidad Chirino, director del Colegio Rutilio Grande, Maracaibo

## Una escuela necesaria de calidad

A finales de los noventa, como *“respuesta a la insatisfacción con los resultados de los aprendizajes básicos de los alumnos, la problemática de distracción de los centros y la necesidad de tener un proyecto común para unificar esfuerzos en la consecución de una educación de calidad en Fe y Alegría nacional,”*<sup>102</sup> surge la necesidad de elaborar de forma colectiva un modelo de escuela que responda a los principios de la Educación Popular y al contexto del país. Nace así el proyecto denominado “Escuela Necesaria”.

101 Antonio Pérez Esclarín, nacido en España y nacionalizado en Venezuela, lleva más de 30 años vinculado al Movimiento Fe y Alegría. Dirigió el Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín entre 1991 y 2005.

102 FE Y ALEGRÍA. *La Escuela necesaria. Proyecto para la Acción en Fe y Alegría*. Maracaibo, Venezuela: Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín, 2002.

La “Escuela Necesaria” es un proyecto amplio que se ha construido colectivamente en el camino de reflexiones y prácticas de hace varios años y de la constatación de las debilidades de los centros educativos de Fe y Alegría y de la educación en el país en general. Con él, se redoblan los esfuerzos por alcanzar una escuela de calidad para los pobres, volviendo a la razón de ser de Fe y Alegría: educar para la vida, educar a niños, niñas y jóvenes de los sectores empobrecidos con miras al hombre y mujer nuevos y a la nueva sociedad.<sup>103</sup>

El proyecto “Escuela Necesaria” abrió la vía de la construcción curricular. Comenzó a ser importante no solamente cómo se enseña, sino qué se enseña y si el contenido de la enseñanza era coherente con el modelo de escuela soñado en el marco de la Educación Popular. Un hito importante fue la elaboración de la colección **“Alegría de vivir”**, un material educativo para trabajar la educación en valores desde inicial hasta sexto grado. En este período, toda propuesta novedosa iba acompañada de un plan formativo dirigido al profesorado que se iniciaba con la capacitación de los futuros facilitadores y facilitadoras de las diferentes zonas.

El Centro Padre Joaquín comienza a abrir sus puertas a otros programas: Educación de Adultos, Educación Universitaria y Centros de Capacitación Laboral. A pesar de que el nombre del modelo hacía un énfasis en la escuela, sus principios podían ser aplicables a cualquier programa de Fe y Alegría.

En estos 22 años de experiencia acompañando los procesos de innovación educativa, el Centro ha diseñado una ruta sobre la cual debe transitar la formación permanente en la que integra investigación y formación. En primer lugar, se comienza por investigar la práctica, se mide la distancia que hay entre lo que tenemos y lo que quisiéramos alcanzar; en segundo lugar, se formulan propuestas que llevan a producir teorías que expliquen y promuevan el cambio; en tercer lugar, se elabora material educativo que permita “la transposición didáctica” de los contenidos propuestos; en cuarto lugar, se diseñan estrategias de formación presencial o virtual dirigidos a equipos pedagógicos zonales y a “formadores de formadores”, responsables de acompañar los procesos formativos en los centros educativos. Mientras se lleva a cabo la fase de formación *in situ*, se establece una estructura de apoyo y seguimiento que permite recoger y sistematizar las experiencias de cambio llevadas a cabo por los y las docentes en su lugar de trabajo.

Si formación e investigación son los pilares del Centro, las publicaciones constituyen su fachada. Hasta la fecha, se han publicado 52 números de la revista “Movimiento Pedagógico”, que recoge las experiencias que docentes y directivos llevan a cabo en sus centros; la colección “Procesos Educativos” reúne las reflexiones teóricas, mientras que la colección “Materiales Educativos” ofrece un conjunto de ideas y estrategias para poner en práctica en sus aulas.

103 FE Y ALEGRÍA. *Revista Movimiento Pedagógico*, Número 24, septiembre. Maracaibo, Venezuela: Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín, 2000.

## El Plan Nacional de Formación Muévete y Verás

En 2010, el Centro Padre Joaquín crea una Comisión Nacional de Formación con representantes de los diferentes programas, a fin de diseñar un Plan Nacional de Formación dirigido a todo el personal de la institución. Tras realizar un diagnóstico de la situación, se elabora un Plan para 2010-2014 cuyo objetivo general es: "implementar una propuesta formativa sistemática, contextualizada y permanente que favorezca la cohesión del movimiento en dos niveles: intraprogramas e interprogramas, que permita el desarrollo de la persona en sus distintas dimensiones y que contribuya a mejorar la práctica profesional del personal que trabaja en la Institución". Nace así la propuesta formativa "Muévete y Verás".

En el siguiente cuadro se presentan las competencias que se quieren alcanzar en cada dimensión y se describen indicadores en cada una de ellas.

### Competencias e indicadores según dimensión

Dimensiones	Competencias a Desarrollar	Indicadores
<b>Humana-espiritual</b>	Vive valores humano-cristianos en sus relaciones consigo mismo, con los demás, con el ambiente y con Dios para contribuir a la construcción del Reino.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Reflexiona permanentemente sobre su condición humana en la búsqueda de su crecimiento personal.</li><li>2. Interactúa positivamente con los demás desarrollando habilidades para la convivencia.</li><li>3. Cuida de sí mismo y de su entorno.</li><li>4. Da testimonio de una fe comprometida con el proyecto de Dios.</li></ol>
<b>Identidad</b>	Vive un estilo humanizador en su hacer personal, espiritual, social y laboral, sustentado en la identidad con los valores del Movimiento, y contribuye a la transformación social.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Acepta la propuesta de Fe y Alegría y la hace vida.</li><li>2. Toma postura en beneficio de los más débiles.</li><li>3. Reflexiona su propia práctica y las prácticas colectivas.</li></ol>

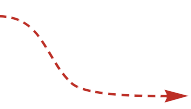
Dimensiones	Competencias a Desarrollar	Indicadores
<b>Sociopolítica</b>	Asume su compromiso como ciudadano para la construcción de una cultura democrática defensora de la paz, los Derechos Humanos y el ambiente.	<p>4. Innova e introduce mejoras en su práctica.</p> <p>5. Hace seguimiento a sus prácticas para garantizar la transformación.</p> <p>6. Actúa ante situaciones de injusticia.</p> <p>1. Asume cotidianamente el cuidado y el respeto del bien común.</p> <p>2. Toma conciencia de que su actuar repercute en los modos de relacionarse con los otros y con la naturaleza.</p> <p>3. Se asocia con otros en la defensa del bien común.</p> <p>4. Trabaja en equipo manteniendo una actitud de diálogo.</p> <p>5. Exige decisiones que sean tomadas de forma democrática.</p> <p>6. Conoce sus deberes y derechos.</p> <p>7. Cumple sus deberes.</p> <p>8. Exige sus derechos.</p> <p>9. Conoce vías legales y extra legales para la defensa de sus derechos.</p> <p>10. Resuelve conflictos de forma pacífica.</p> <p>11. Utiliza métodos no violentos para la defensa de los derechos.</p>

El proceso reflexivo “Muévete y Verás” consta de varios momentos:

**Momento 1: Miremos la realidad.** Este nivel supone observar la vida desde la experiencia: se trata de ver la realidad del entorno, de conocer los hechos, fenómenos, problemas y realidades, para analizar las causas y consecuencias a partir de los aportes de las ciencias humanas.

**Momento 2: Analicemos críticamente.** En este nivel se trata de cuestionar, analizar y reflexionar sobre la propia vida, la realidad y la experiencia, tomando como referentes la Educación Popular, la vida de Jesús y otros modelos de vida que ayuden a discernir personal y colectivamente cómo transformar el ser y el hacer.

**Momento 3: Vamos a andar.** Es el momento de construir las alternativas de cambio de manera personal y colectiva a partir de los aprendizajes anteriores. Implica tomar partido y pasar al compromiso, a la manifestación de actitudes y acciones diferentes que generen bienestar personal y comunitario.



“Siento que es fundamental la formación y considero que debe seguir siendo permanente. Esta formación debe estar acompañada por la reflexión, tener la mirada puesta en lo que hacemos, en nuestra manera de caminar, y hacia donde queremos ir (...) Esto me parece interesante, ya que no sólo se aborda el ámbito profesional, los aspectos que debo manejar como educadora. Toca con especial énfasis a la persona, porque el desarrollo profesional pasa por el desarrollo personal”.

Lilaura Fuenmayor, docente de la Unidad Educativa Fe y Alegría La Rinconada

Con esta propuesta formativa, se ha logrado:

- a) Estructurar** de forma integral las competencias que todo educador o educadora debe poseer.
- b) Diseñar** una formación para todo el personal bajo el criterio de que todos son educadores y educadoras populares.
- c) Articular** todos los programas (escuela, IRFA, CECAL y Educación Universitaria) en una sola propuesta que enfatiza la formación en la identidad de la Institución.
- d) Incidir** de forma sistemática en las estrategias de acompañamiento que deben seguir luego de las sesiones formativas.

“Muévete y verás” nos ha ayudado a vivir un proceso de formación y un clima de armonía, alegría, fe... Ha sido un espacio para conocernos, motivarnos a trabajar por la misión desde la visión de Fe y Alegría, desde la opción para los más necesitados. Ha sido una fortaleza y oportunidad en un momento en el que estamos ejecutando el plan operativo de calidad educativa; vimos oportuno tomar las bondades de este plan de formación que nos ayudaría a lograr parte de nuestros objetivos operativos.

Hermana Liliam Gómez, equipo directivo del colegio de Fe y Alegría Marcelo Spínola (Barquisimeto)

## Balance de la experiencia

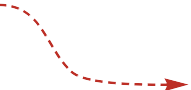
¿En qué ha incidido la labor del Centro Padre Joaquín? En primer lugar, como sus programas formativos enfatizan la formación humana, social, pedagógica y espiritual de los educadores y educadoras, así como el cultivo de su vocación, la formación repercute en un mayor conocimiento y valoración de sí mismos como personas, como ciudadanos y como educadores, lo que les lleva a ejercer su labor con mayor motivación y responsabilidad.<sup>104</sup>

“Al principio fui muy criticada por mis compañeras de estudios porque ellas decían que cómo una muchacha de tan buen promedio, buenas notas, iba a estudiar una carrera como Educación, porque la mayoría espera que una estudie Medicina, Ingeniería, pero nunca piensa en estudiar Educación; pocos piensan que existen en el país buenos profesores, buenos profesionales de la educación. Sin embargo, yo tomé esa bandera y luché contra todo, contra mis compañeros. Estudié Educación”.

Alejandra Paéz, profesora del colegio Rafael Urdaneta, Maracaibo

En segundo lugar, mantiene actualizado a los equipos de directivos y coordinadores pedagógicos que acompañan a los docentes en su trabajo de aula instaurando un lenguaje común que tiene sus bases en el modelo educativo “Escuela Necesaria de Calidad”, que sirve de parámetro para evaluar los procesos a través de la reflexión y el cuestionamiento.





“Creo que también un elemento muy importante ha sido que Fe y Alegría me ha permitido ir comprobando, viendo que sí es posible hacer esa teoría que se ha planteado... Se han presentado, por supuesto, muchos momentos donde sentimos que no es así, que la práctica hay que revisarla, hay que reorientarla, y hay otros momentos donde sentimos que hay satisfacción... eso también es formación. Formación es hacer, vivir lo que estamos proponiendo... es la congruencia, la coherencia”.

José Trinidad Chirino, director del Colegio Rutilio Grande, Maracaibo

Sin embargo, esta manera de formar ha encontrado obstáculos; uno de ellos es la concepción tradicional de formación que tiene interiorizada la mayoría de los educadores y educadoras, que les dificulta en gran medida asumir la formación como un proceso de transformación de sí mismos y de sus prácticas. Otra gran dificultad es poder armonizar los tiempos de formación de los docentes con los tiempos escolares, ya que una escuela en formación debe organizarse de tal manera que toda la comunidad educativa pueda participar en procesos de formación sin que eso suponga pérdida de clases para los alumnos y alumnas.

Una forma de medir el impacto es la gran aceptación que ha tenido la propuesta formativa más allá de los muros de Fe y Alegría; permanentemente se ofrecen seminarios, talleres, conversatorios a docentes de otras escuelas privadas y de escuelas públicas. Además, el centro mantiene una presencia en la plaza pública a través de sus publicaciones manteniendo vigente las palabras de este lector de la revista *Movimiento Pedagógico*: *“Es gratificante leer una revista que permite, simultáneamente, la reflexión sobre la práctica pedagógica y el aporte de pautas útiles para el ejercicio docente. Esa gratificación es aun más notoria cuando ese vehículo de comunicación se implanta en el medio pedagógico, garantiza su periodicidad y calidad y es hecho por maestros venezolanos”*<sup>105</sup>

105 Segovia, L. *Revista Movimiento Pedagógico* (Fe y Alegría), Número 9, enero 1996.

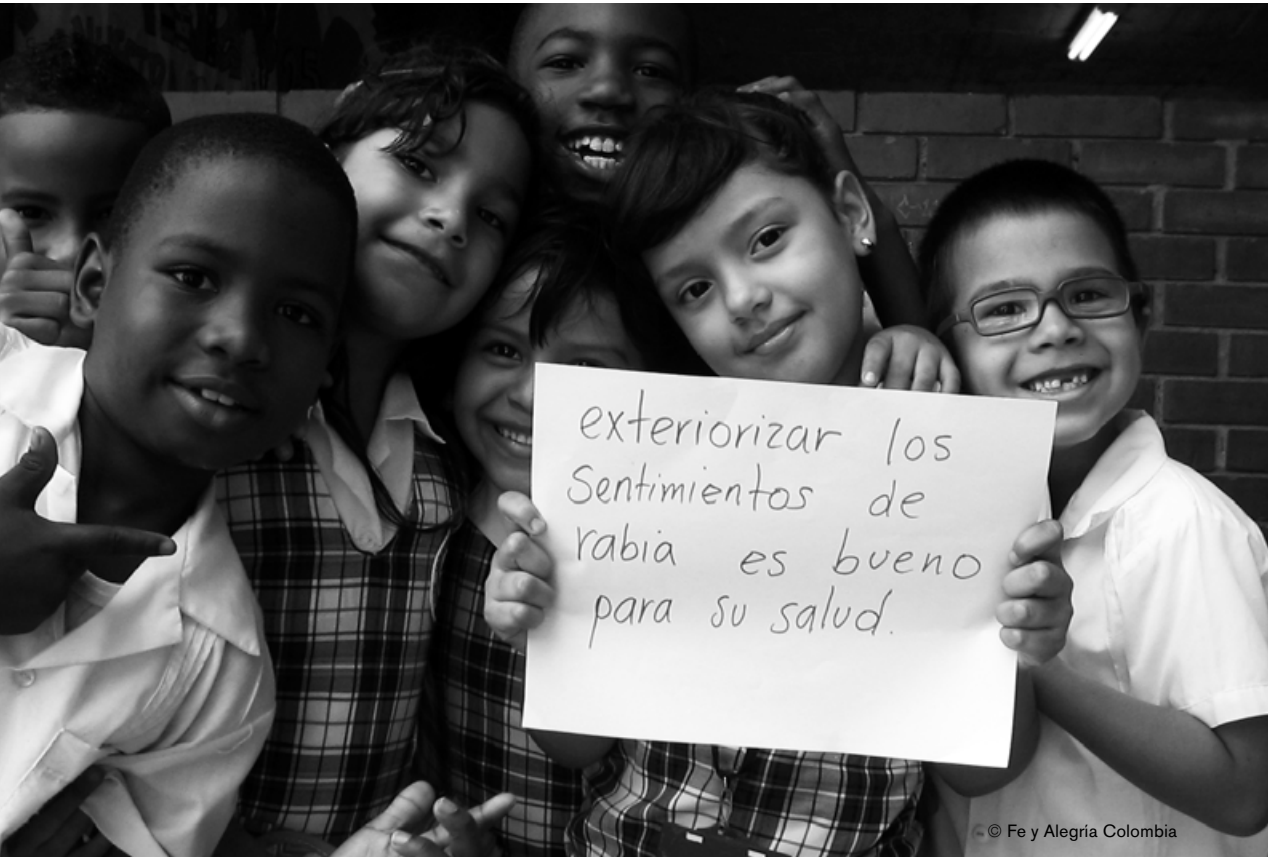


# Colombia:

## **Fray Luis Amigó: un oasis en un desierto social. Implementando el sistema de mejora de la calidad de Fe y Alegría en Colombia**

### **Fe y Alegría Colombia**

Fe y Alegría Colombia fue fundada en 1971. Actualmente, brinda sus servicios en: 62 centros de educación formal, a los que asisten más de 73.000 estudiantes; 52 centros de educación inicial, con más de 10.000 niños y niñas; tres institutos de educación para el trabajo y desarrollo humano y 15 centros de desarrollo comunitario.



© Fe y Alegría Colombia

## El sistema de mejora de la calidad de Fe y Alegría

El Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría (SMCFyA) se viene implementando en Colombia desde 2006. Actualmente, 60 centros se encuentran desarrollando sus fases. El SMCFyA es un modelo que invita a que la escuela se re-piense y re-construya, a partir de un trabajo enfocado en la pedagogía. Su lógica permite que un centro, a partir de un ejercicio contextualizado y participativo, identifique problemas, construya planes de mejora, los implemente y sistematice la experiencia. El SMCFyA cuenta hoy con un equipo de Coordinación Nacional de Calidad que lidera el trabajo junto con 22 coordinadores pedagógicos. En total, 13 mujeres y 12 hombres, que velan por construir una nueva escuela de la mano de los equipos directivos, los docentes, los estudiantes, las familias y la comunidad local de los centros de educación formal de Fe y Alegría.

## Contexto de la zona y del centro educativo Fray Luis Amigó



“Las escuelas tienen que aprender. Tienen que romper las dinámicas para transformarse”.

Miguel Santos Guerra

Santiago de Cali se encuentra ubicada en el suroccidente de Colombia. Es capital del Departamento del Valle del Cauca y cuenta con una población de 2.119.908 habitantes. Es una de las principales ciudades del país, siendo el eje económico, cultural y político suroccidental. A nivel administrativo, la ciudad está distribuida en 22 comunas.

En el barrio Manuela Beltrán de la comuna 14 se encuentra ubicado el **Centro Educativo de Fe y Alegría “Fray Luis Amigó”**. La comuna 14 hace parte del Distrito de Aguablanca, que ha sido escenario de una dinámica social compleja desde la fecha de su nacimiento durante la década de los 70. En ella se entretajan historias de pobreza, migración forzada y violencia, junto con iniciativas de transformación y promoción social.

El proceso de fundación del centro “Fray Luis Amigó” empezó a gestarse en 1998. En sus inicios, el acceso al barrio Manuela Beltrán era muy difícil. Con el tiempo, este barrio y sus sectores aledaños vieron mejoradas las vías de entrada y salida, el servicio de transporte público y, sobre todo, las condiciones de vida de los habitantes del lugar. A pesar de lo anterior, hacia finales del año 2010, continuaba presentando serios problemas y era reconocido en la ciudad por su “alta vulnerabilidad”.

De acuerdo a los últimos estudios e investigaciones de la ciudad y según sus habitantes las problemáticas más sensibles son: las fronteras invisibles trazadas por bandas del micro tráfico de

drogas; la proliferación de pandillas de jóvenes, cuya identidad se genera desde la pertenencia a un territorio o por la sencilla condición de ser “barrista” de uno de los equipos de fútbol de la ciudad;<sup>106</sup> la creciente y sostenida dinámica de prostitución de menores de edad; la cultura de los “cobros por oficina”, sitios donde se paga a menores de edad para ser sicarios; un alto consumo de alucinógenos; una prolongada y en ocasiones invisibilizada violencia intrafamiliar; embarazos a temprana edad; un aumento significativo de las mujeres cabeza de familia que, a pesar de su fuerza de voluntad para sacar adelante sus hogares, presentan obstáculos para ingresar al mundo del trabajo; finalmente, una marcada ausencia de figuras maternas o paternas que sean referencia para los menores de edad.

En este escenario de adversidades, destaca el compromiso de las personas que forman parte de la comunidad educativa de **Fe y Alegría “Fray Luis Amigó”**. En el año 2006, el centro educativo inicia un proceso para tejer sueños y afrontar nuevos retos. La Federación Internacional de Fe y Alegría presenta la propuesta del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría (SMCFyA). Así, se inicia la fase de evaluación, cuyos resultados permitieron en el año 2007 un ejercicio amplio y participativo de reflexión para la identificación de las necesidades y problemáticas del centro y del entorno.

De modo específico, se planteó el objetivo de mejorar la calidad de vida de los y las estudiantes y de la comunidad local, mediante la acción educativa popular con énfasis en la inclusión de niñas, niños y jóvenes en condición de discapacidad al centro educativo y al aula regular de clases. Este es un sueño que se ha tejido hasta hoy, que nos ha permitido construir un telar de colores, alegría y esperanza, y que aún nos motiva para seguir tejiendo nuevos horizontes y promoviendo nuevas transformaciones.

## Una mirada al oasis

### — Construyendo un horizonte compartido: la organización y la planificación necesaria

Desde el año 2006, en el centro educativo venían planteándose una serie de interrogantes, algunos de los cuales siguen cuestionándonos en la actualidad:

<sup>106</sup> *Barrista* es el término con el que se autodenominan algunos de los fanáticos de fútbol que se vinculan a una “barra brava” y profesan un amor incondicional por el equipo de su predilección. Para los jóvenes de la ciudad, ser *barrista* va más allá del seguimiento que se le hace como “simple” aficionado al equipo: constituye una forma de ser, de construir identidad, de vincularse a un colectivo y de defender una causa.

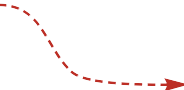
- ¿Todos los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad tienen derecho a recibir una educación de calidad en un sistema educativo regular? Si esto es así, ¿porque no se les incluye?
- ¿Cómo podemos incluir a la población con necesidades especiales y atender académica y formativamente en condiciones de igualdad y equidad a todos los niños, niñas y jóvenes?
- ¿Están los docentes preparados para atender a esta población, los estudiantes para aceptarla y los padres y madres para asumir su corresponsabilidad en el proceso educativo de sus hijos e hijas? ¿Podrán los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) adaptarse al aula regular y compartir con sus pares?
- ¿Es posible crear dentro de la institución una cultura inclusiva donde se involucre a toda la comunidad educativa?

Cuando se inició el proceso de calidad mediante la implementación del SMCfYA, se desarrolló un ejercicio de investigación del entorno comunitario a través del denominado análisis de contexto, que nos permitió conocer mejor la realidad de los estudiantes, sus familias y el barrio en general. Una de las problemáticas que debíamos atender, como resultado de este análisis, era la atención a la diversidad; especialmente la atención a la población en situación de discapacidad.

La construcción colectiva del primer Plan de Mejora del centro educativo (2007-2010), nos llevó a formular el proyecto de inclusión. De igual forma, nos propusimos documentar la iniciativa para dar luces a la organización de las acciones necesarias para la cualificación de nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje y convivencia y construcción de ciudadanías.

En el segundo Plan de Mejora del centro educativo (2010-2013), nuestro horizonte viene delimitado por la siguiente ruta plasmada en dos de nuestras líneas de trabajo:

- **Fortalecimiento de la propuesta educativa** desde la lógica de igualdad y equidad, para generar en la comunidad educativa un ambiente de respeto y oportunidades en los diferentes espacios de participación y desarrollo de competencias.
- **Comunidad educativa gestora de un ambiente inclusivo y equitativo** que promueve los derechos y deberes, desde un enfoque igualitario entre ellos y ellas; mediante el ejercicio ciudadano en la búsqueda de la transformación social de su entorno.



“Al principio se requería por parte mía acompañarlo al aula, en todos sus procesos, generar normas... el niño a la única que le hacía caso era a mí, se me dificultaba trasladar la autoridad a la maestra. Con las profesoras Sonia y Carmen ha llegado a tener muchos avances, con ellas pasó la meta del 100%. Hay papás que no permiten que sus niños se le acerquen a mi hijo... la profe fue comenzando a trabajar con juegos y con los papitos y todo comenzó a cambiar y él empezó a querer trabajar de nuevo”.

Jennifer Fernández, madre de John Esneider, estudiante del grado 1º con Síndrome Down-Trisomía Libre

## — El recorrido y el tejido: logros y oportunidades de mejora

Con cifras concretas, podemos decir que nuestro Plan de Mejora ha permitido beneficiar a una población considerable de niños, niñas y jóvenes, que antes no tenían ninguna oportunidad de acceso al sistema educativo. Durante la implementación y ejecución de los planes de mejora, anualmente se han atendido aproximadamente entre 35 y 40 estudiantes en situación de discapacidad junto con sus familias, así como 100 estudiantes en situación de desplazamiento y vulnerabilidad económica han sido integrados en el aula regular. Actualmente, la institución cuenta con una población de 1.070 estudiantes.

Lo que se buscaba era transformar nuestras prácticas educativas desde un enfoque curricular inclusivo. El SMCFyA nos planteó el reto de proponer acciones de mejora que fueran **pedagógicamente significativas**. Nos guiamos por los sueños del fundador de Fe y Alegría, el Padre José María Vélaz, en los que promulgaba **“una educación de calidad para las personas más pobres y excluidas de nuestra sociedad”**. Para ser fieles a este objetivo, se trabajó inicialmente en la construcción de un currículo flexible, haciendo las adecuaciones necesarias.

Durante la experiencia, hemos atravesado distintas facetas. En un principio, optamos por promover un ejercicio sencillo, como la implementación de fichas de trabajo personalizadas para los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, si el caso lo ameritaba.

En la actualidad, la institución busca la inclusión desde los objetivos de la propuesta educativa, que recoge los ideales e intereses de toda la comunidad educativa que participó activamente en su construcción y en la que se establecieron los siguientes aspectos a trabajar:

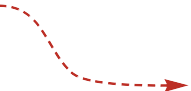
- **Desarrollar** prácticas de inclusión de manera que los niños, niñas y jóvenes en edad escolar, sin importar su condición, tengan acceso a una educación de calidad.
- **Maximizar** los recursos que apoyen la inclusión para minimizar las barreras que se presentan para el aprendizaje.



– **Acoger** en igualdad de condiciones diferentes realidades como: estudiantes que presenten discapacidad física y/o cognitiva y a sus familias; estudiantes en situación de desplazamiento forzado; niños, niñas o jóvenes de comunidades afrodescendientes; familias en situación de hacinamiento y/o invasión; estudiantes en situación de abandono parcial (“huérfanos con padres vivos”); mujeres con jefatura de hogar.

La propuesta pedagógica inclusiva, por lo tanto, se hace realidad a partir del trabajo y la integración de los siguientes contenidos: flexibilidad curricular; experiencia de la diversidad como oportunidad; apoyo profesional permanente; inclusión de género; capacidades y competencias para la vida; pastoral social y la adaptación de planes de aula.

El camino no ha sido sencillo. Sin embargo, los estudiantes que se han vinculado al centro educativo, especialmente aquellos en situación de discapacidad, empiezan a asistir con gusto a clase. Uno de los aspectos más gratificantes es que en las diferentes aulas aprenden no sólo conocimientos académicos y desarrollan ciertas destrezas, sino que también aprenden a relacionarse con otros niños y niñas, a compartir, a jugar, a vivir experiencias cotidianas y a trabajar en grupo de forma cooperativa.



“El trabajo en la mesa es mejor, permanece más tiempo concentrado en las clases, fija más la mirada, es amiguelo, ha mejorado el agarre del lápiz y el coloreado. Distingue algunos colores, los tamaños de las figuras grandes y pequeñas, distingue muchos objetos, se le nombra el concepto y lo distingue, por ejemplo, el sol, el balón y los zapatos. También distingue frutas, reconoce algunos espacios del colegio y de la casa, los reconoce todos. Está pronunciando otras palabras”.

*Aneilsa Rosas, madre del estudiante Jerson Sotelo, con trastorno mixto en el desarrollo*

Uno de los elementos clave para ir alcanzando nuestros objetivos ha sido el trabajo articulado entre el docente y los profesionales de apoyo de la institución. El esfuerzo conjunto permite que como ejercicio básico de planificación de aula, se puedan configurar ambientes de aprendizaje positivos para los estudiantes con necesidades educativas especiales, que sean estimulantes y ricos en materiales.

De igual forma, hemos identificado que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas con NEE, es fundamental el acompañamiento y grado de compromiso de los padres y las madres de familia, que además de reforzar el trabajo que se realiza en el centro, proveen un apoyo emocional básico. Por eso, se les acompaña a través de talleres y ejercicios de formación.

“Es muy importante la oportunidad que le dan a los niños con necesidades educativas porque ellos aprenden, pero es de vital importancia el acompañamiento que hagan los padres”.

Aneisa Rosas

Algunas de las dificultades y oportunidades de mejora que hemos identificado son:

- La **resistencia** de ciertos sectores de la comunidad educativa frente a la diversidad, especialmente en atención a la población NEE, por prejuicios o falta de motivación para asumir retos.
- La frecuente **movilidad** del personal docente, que no permite la continuidad de los procesos.
- La **falta de formación** de algunos de los docentes para atender de forma integral y pertinente la variedad de retos que trae consigo la inclusión.
- La **falta de compromiso** de algunos padres y madres de familia que perciben al centro como único responsable de la educación de sus hijas e hijos.
- **Persistencia de barreras** de segmentación espacial, resultado de las dificultades para realizar adecuaciones a la infraestructura del centro educativo.

### — Formación del personal docente

Desde el principio, consideramos que era necesario organizar un plan formativo para docentes, consistente en la apropiación de ciertos conocimientos básicos, la actualización de habilidades y destrezas, la socialización de marcos de referencia y, principalmente, de un ejercicio persistente de motivación.


“La experiencia del trabajo con los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales ha sido enriquecedora, no solo a nivel personal, sino profesional, ya que las vivencias cotidianas, el día a día, el compartir y las relaciones mutuas me han permitido crecer como ser humano y, lo más importante, me han permitido enriquecer mi vocación de servicio. Solo me resta expresar desde mi corazón que no hay nada más gratificante en la vida que recibir una sonrisa sinónimo de agradecimiento de un niño en situación de discapacidad”.

Ricardo Delgado, educador especial del centro



## Formación de docentes para la inclusión

- **Sensibilización a los docentes, partiendo del reconocimiento de los otros y las otras como miembros de la sociedad, igualmente dignos y poseedores de derechos.**
- **Conocimiento de la ley en la que se establece la responsabilidad que tienen las instituciones educativas en el ofrecimiento de oportunidades a estudiantes con NEE. Este ejercicio permite desmontar el mito de que dicho trabajo es responsabilidad exclusiva de entidades especializadas.**
- **Conocimiento de cada una de las situaciones y tipos de discapacidad que la institución puede atender, y de las estrategias para realizar un trabajo significativo en el aula con cada una y cada uno de los estudiantes con NEE.**
- **Aprendizaje en la elaboración de guías y estrategias metodológicas para atender, de manera interdisciplinaria, los procesos de los estudiantes con NEE. Desarrollo de habilidades para identificar fortalezas y capacidades previas de los estudiantes como punto de partida para desarrollar planes de trabajo específicos y metas a alcanzar.**
- **Estrategias en capacidades y competencias para la vida, que permitan, entre otras cosas, un buen manejo de los conflictos, la promoción de culturas de convivencia en el aula y una comunicación asertiva.**
- **Conocimiento de experiencias significativas de diferentes entidades especializadas en el acompañamiento y formación a estudiantes con NEE, como FULIM y Familia Down.**



“Gracias a los talleres vivenciados con los y las estudiantes me nació la idea de realizar mi tesis de la universidad enfocada al trabajo con los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Durante todo este proceso, pude observar que los niños y las niñas sí son capaces de socializar entre ellos y de hacer lo que se les propone. Como persona, este proceso también me ayudó porque yo era reacia a los niños con NEE, yo tenía el paradigma de que ellos debían estar a un lado, no me arrimaba porque pensaba que me iban a pegar. Ya trabajando con ellos, me di cuenta que las cosas no eran así: que ellos no tienen ninguna diferencia, que ellos irradian mucho amor y que ese amor es muy sincero”.

Sonia Fajardo, docente del centro

## — Formación de padres y/o madres de familia

Siguiendo el esquema de las condiciones del SMCFyA, la propuesta formativa se perfiló también para abordar ciertos temas con las familias, tales como:

- **Sensibilización**, partiendo de la importancia de la aceptación de la necesidad educativa de su hijo o hija.
- **Conocimiento de la ley** en la que se explicitan los derechos de los niños, niñas y jóvenes con NEE, y la responsabilidad de las instituciones educativas.
- **Promoción** de una actitud de corresponsabilidad en su rol de padres y madres.
- **Conocimiento de cada una de las situaciones de discapacidad** de sus hijos e hijas y posibles avances en su desarrollo integral de formación.
- **Conocimiento de las estrategias** metodológicas implementadas en la institución, con el objetivo de apoyar y tener herramientas para aplicar en casa el trabajo en el aula.
- **Desarrollo de habilidades** en el marco de la propuesta de capacidades y competencias para la vida, buscando la generación de una comunicación asertiva con sus hijos e hijas.
- **Dar a conocer** las diferentes entidades que conforman la red de apoyo del centro educativo en el trabajo con los estudiantes con NEE.

## — Formación de estudiantes

También resultaba primordial la preparación, sensibilización y formación con los estudiantes, con los que se abordaron tres temas básicos:

- **Sensibilización**, partiendo del reconocimiento de los otros niños, niñas y jóvenes como miembros de la sociedad, igualmente dignos y poseedores de derechos.
- El **desarrollo de las capacidades y competencias para la vida**, que permiten el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y sentimientos; todos estos se ponen en práctica en el aula, para el manejo del conflicto y una comunicación asertiva con sus pares.
- **Desarrollo de acciones y estrategias** que promueven en ellos y ellas la aceptación de la diversidad, el compromiso con el respeto al otro y el fomento del trabajo cooperativo.

Mediante la implementación del SMCFyA, hemos podido organizar y orientar el trabajo de distintos programas nacionales y regionales. Algunos ejemplos son la Pastoral Social y el Programa de Competencias y Capacidades para la Vida (CCPV).

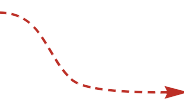
El primero está dirigido por las hermanas Terciarias Capuchinas y consiste en un ejercicio de reflexión y apertura, que brinda a los estudiantes la opción de pertenecer a grupos juveniles y pre-juveniles; es un trabajo cuya metodología se fundamenta en la pedagogía del amor. Desde el programa de CCPV, por su parte, se desarrollan habilidades psicosociales, competencias ciudadanas y competencias laborales, que permiten a nuestros estudiantes actuar en su contexto desde una perspectiva del autocuidado, el manejo de emociones, la creatividad y el pensamiento crítico, entre otros.

## Irradiando en la comunidad

En este apartado de cierre quisiéramos compartir algunos de los elementos que se han vivido en este proceso, que han cualificado nuestro **proceso de relaciones con la comunidad**. Uno de los principios del mapa de elementos del SMCFyA es el binomio **impacto-calidad de vida**. Creemos que, gracias a la implementación de la propuesta pedagógica inclusiva, hemos puesto en marcha una experiencia de inclusión educativa que ha tenido un reconocimiento significativo dentro y fuera de la comuna.

En la comunidad, la institución ha tenido un impacto muy significativo, ya que es la única de la comuna que atiende a niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales, por lo que cada año llegan más madres y padres de familia buscando cupo para sus hijos e hijas.

Fuera del territorio inmediato del centro educativo, la iniciativa también ha sido bien valorada por otras instituciones, como la Secretaría de Educación Municipal, quien nos remite casos de estudiantes con NEE. Lo mismo sucede con otras fundaciones y organizaciones que hacen presencia dentro y fuera de la comuna 14.



“Cuando llegaba a buscar cupo a los colegios era difícil, porque por tener una discapacidad se siente el rechazo. Por ejemplo, la directora de aquel colegio me dijo que ‘si su hijo hace una raya en un cuaderno dese por bien servida’, eso fue muy frustrante. Una amiga de la fundación FAMIDOWN, me habló de Fe y Alegría. Me presenté al colegio y la secretaria me dio el procedimiento de cupo. A los días me llamaron para una evaluación. Yo tenía mucho miedo que no lo dejaran entrar porque lo iban a evaluar a él solo. Cuando me dijeron que lo habían aceptado, me puse a llorar de alegría”.

Jennifer Fernández

La experiencia ha sido socializada también en universidades de la ciudad, a través de ponencias. De igual forma, darnos a conocer nos ha permitido establecer convenios interinstitucionales para el trabajo con practicantes en diferentes disciplinas.

A lo largo del proceso, hemos ido reconociendo el valor del trabajo en red. Con ayuda de otras instituciones, podemos alcanzar las metas con mayor facilidad, pues aunamos esfuerzos y cada quien aporta lo mejor que tiene. Afortunadamente, en estos años hemos logrado grandes avances, lo cual nos permite contar con entidades que nos apoyan y creen en nuestro trabajo: Fe y Alegría Nacional y Regional, equipo de Apoyo Profesional Regional de Fe y Alegría, Fundación Liliane Fonds, Fundación Cristiana para Niños y Ancianos, Corporación Antonieta Fage, FULIM, FAMIDOWN, Universidad Obrera, Policía Nacional, Programas Nacionales de Fe y Alegría, Secretaría de Educación Municipal, Universidad Cooperativa de Colombia, Normal Superior, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colegio Berchmans y Liga Colombiana contra la Epilepsia.

## Un oasis con agua para rato

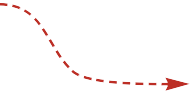
El desafío de la institución Fe y Alegría Fray Luis Amigó es continuar fortaleciendo este proyecto desde una propuesta de educación flexible, afectiva y efectiva. Queremos compartir esta experiencia con otras instituciones y profesionales de la educación, para que vean que el tema de la inclusión desde la discapacidad sí es posible.

El asumir un reto con la comunidad ha hecho posible trabajar con las familias y con los maestros y maestras de forma diferente. Somos conscientes de que hemos tomado distancia de algunas metodologías educativas expuestas por reconocidos autores. Por ello mismo, el proceso implicó el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para trabajar con este tipo de población, desde otras experiencias y otras miradas. Visto ahora, un ejercicio de este corte promueve la investigación permanente, la documentación, la evaluación y el análisis de prácticas, discursos y valores.

La propuesta de inclusión es hoy una realidad que integra como estrategias de apoyo clases de artística, talleres prevocacionales, planes de trabajo periódicos para cada estudiante en situación de discapacidad, informes periódicos de los estudiantes en situación de discapacidad donde se reflejan los avances, las dificultades y las recomendaciones para trabajar desde la casa, procesos de formación permanente de padres, madres, docentes y estudiantes, entre otros.

Hemos alcanzado logros significativos, como la convivencia de los niños, niñas y jóvenes, independientemente de su condición, desde la igualdad y equidad. Esto se ve reflejado en una mejora de la permanencia escolar y en la obtención de títulos de bachiller de la población con NEE y

aquellos que sufren otras dificultades, como su condición de ser víctimas de desplazamiento forzoso. A la fecha, se han graduado cuatro jóvenes con discapacidad cognitiva que siguen actualmente estudios técnicos.



“El año anterior estude en una universidad técnico en sistemas; aprendí mantenimiento y todo de computadores. Me fue bien, los profes me trataban bien. Me iba solo en el transporte y sabía dónde bajarme y me venía solo hasta la casa. Realicé prácticas en clase. Actualmente estoy en un tratamiento odontológico y por ello no estudio. Cuando mis dientes estén corregidos quiero estudiar sistemas. Estoy practicando en la casa con una computadora cuando me dejan una actividad”.

Miguel Ángel Sarria, alumno con necesidades especiales graduado en 2011

Algunos de los aprendizajes generales más significativos de esta experiencia:

- Es posible pensar **otra forma de distribuir los recursos**, dando prioridad a los más vulnerables y excluidos.
- Es posible **generar ambientes de aprendizajes inclusivos**, a pesar del elevado número de estudiantes que hay por aula en promedio (aproximadamente 38).
- Se pueden **cambiar las prácticas pedagógicas** desde una perspectiva inclusiva si se empieza a mirar la vida del aula desde la diversidad.
- **Todos podemos aprender**, solo que lo hacemos de forma diversa y con diferentes ritmos.
- Se genera **verdadera transformación**, si todos tenemos la posibilidad de participar.
- Siempre hay que contar con **planes formativos** que preparen a las personas para afrontar nuevos retos.
- La población vulnerable no solo necesita **igualdad** económica, sino **afectiva y emocional**.
- Los jóvenes **reproducen lo que se les enseña y viven**.
- Se requiere de **docentes comprometidos** y con alto sentido por lo social-comunitario.
- La **construcción colectiva** legitima los procesos y favorece su implementación.

- La comunidad sólo espera que se abran espacios, se les convoque para participar y ahí empiezan a **compartir toda la riqueza que poseen.**
- Vale la pena educar para **lograr la transformación.**
- Solos no podemos, tenemos que **tejer redes**, ayudar y también dejarnos ayudar.

Fray Luis Amigó busca mantenerse como el oasis de posibilidades de los niños, niñas y jóvenes de la comuna 14. Todo ello gracias al trabajo de construcción conjunta entre la escuela y la comunidad, además de la intención que encierra el Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría. En éste, la transformación social del ser humano desde la Educación Popular se convierte en el reto de construir una alternativa de educar diferente. Una educación que cierre las brechas de exclusión desde los contextos menos favorecidos, a través de vínculos pedagógicos que unan a todos los actores de la comunidad educativa para, de este modo, seguir el gran sueño del Padre José María Vélaz: **“Fe y Alegría es una obra de permanente juventud, audaz para afrontar las dificultades, valiente para emprender nuevos retos, generosa para abrirse siempre a los demás”.**



# España:

## Calidad educativa e igualdad de oportunidades: las experiencias de los Colegios La Paz y Padre Piquer

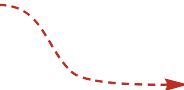
En Entreculturas estamos convencidos de que todas las personas podemos aprender y desplegar todas nuestras capacidades a través de una buena educación. Para ello, la educación ha de estar orientada a la formación integral y a generar valores y estilos de vida comprometidos con el bien común. Una buena educación es, desde nuestro punto de vista, aquella capaz de formar personas “competentes, conscientes y comprometidas”<sup>107</sup> con sus comunidades y con la comunidad global.

La formación de personas competentes, conscientes y comprometidas que impulsen una cultura de la solidaridad, requiere una educación inclusiva que garantice el aprendizaje de todos y todas sin excepción. Para ello, es necesario tener en cuenta las condiciones personales y sociales de cada educando y de su contexto, así como compensar las desventajas de partida. La educación puede contribuir a superar la pobreza y la exclusión o, por el contrario, reproducirla. Por ello, defendemos una educación transformadora, que supere las desigualdades y sea motor de otros derechos.

<sup>107</sup> Kolvenbach, P.H., citado en *Pedagogía ignaciana, un planteamiento práctico*. ICAJE, 1993.



© Clara Pasella/Entre culturas



El 71,8% del alumnado que en 2002 participaba en Programas de Garantía Social<sup>108</sup> en la Comunidad de Madrid se situaba en un contexto socioeconómico bajo. Y el 13,8% en un contexto medio-bajo. Esta tendencia es especialmente preocupante en tiempos de crisis: en 2012, en España, el 27,2% de la población infantil (2.267.000 de niños y niñas) viven por debajo del umbral de la pobreza.<sup>109</sup>

### Save the Children, 2012

Entreculturas tiene una estrecha relación de colaboración mutua con el Colegio La Paz (Albacete) y con el Centro de Formación Padre Piquer (Madrid). El primero es un centro público de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y formación de adultos, ubicado en un entorno urbano con altos niveles de pobreza y de exclusión social, en el que estudian más de 250 alumnos y alumnas, con un 30% de etnia gitana y cierta presencia de alumnado de origen cultural marroquí. El segundo es un centro concertado de la Compañía de Jesús, ubicado en un contexto social medio-bajo, con casi un 40% de alumnado inmigrado de unos 30 orígenes culturales distintos, que cuenta con enseñanzas de educación secundaria obligatoria, formación profesional de grado medio y superior y bachillerato.

Las dos experiencias tienen muchos puntos en común y dan cuenta de cómo una buena educación cambia vidas.

<sup>108</sup> Programas dirigidos a alumnado con más de 16 años y menos de 21 que no hayan conseguido los objetivos de la educación básica obligatoria y que estén en riesgo de abandonar el sistema educativo sin titulación y sin unas mínimas competencias que les permitan trabajar.

<sup>109</sup> Viven en familias medias formadas por dos adultos y dos menores de 14 años con ingresos anuales iguales o inferiores a 15.820 euros al año (11 euros al día).

## La experiencia del Colegio La Paz: de la cultura de la queja a la cultura de la transformación

En el año 2006, en el Colegio San Juan de Albacete llegaron a una situación límite: la relación entre las familias y el centro era muy conflictiva, la convivencia y el aprendizaje resultaban imposibles. *“Los profesores tenían que venir escoltados”*, nos cuenta Rosa M<sup>a</sup> Martínez, la directora del centro. Los niños y las niñas aprendían muy poco. Las expectativas académicas del profesorado eran muy bajas y no se aspiraba a ningún tipo de promoción educativa o social del alumnado. Había un 40% de absentismo. Las familias no veían la relación entre la educación de sus hijos y la mejora de sus vidas: no valoraban la educación como una vía para salir de la pobreza.

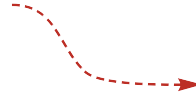
Las administraciones públicas tomaron cartas en el asunto y decidieron poner en marcha un proyecto innovador, transformando el centro en una comunidad de aprendizaje. Se renovó todo el claustro docente a través de un cuidadoso proceso de selección.

En el curso 2006-2007, el nuevo equipo, formado por 23 mujeres y dos hombres, puso en marcha el proyecto del Colegio n<sup>o</sup> 33, antiguo San Juan. Aprovechando la celebración del Día de la Constitución, todo el centro educativo –las familias, el alumnado y el profesorado– elaboraron su propia Carta de Convivencia. Mediante una votación democrática, se dotaron de normas y se cambiaron el nombre. Pasaron a ser el Colegio La Paz.

El propio nombre elegido dice mucho acerca del proyecto y de la filosofía del centro. El barrio de La Milagrosa, donde está el colegio, fue creado en los años 80 de manera artificial para alojar a familias en situación de pobreza y exclusión social. Se encontraba alejado de la ciudad hasta que, hace algunos años, quedó unido a ella por un centro comercial ubicado en las afueras. En un entorno de pobreza y exclusión, con una importante presencia de tráfico de drogas, viven familias con escasos recursos personales y sociales.

La violencia no es una realidad ajena a sus vidas. Sin embargo, el centro se ha convertido en un espacio de diálogo, de referencia para todo el barrio a la hora de solucionar conflictos.

Desde entonces, el clima de convivencia en el centro ha mejorado muchísimo. Los niveles de aprendizaje del alumnado han aumentado significativamente y el absentismo ya no es un problema generalizado. Las familias comprenden la importancia de la educación y quieren que sus hijos e hijas estudien.



“Los familiares de los alumnos y alumnas quieren que sus hijos e hijas estudien. Ya saben perfectamente que la educación es lo que les va a sacar de la pobreza”.

Rosa María Martínez, Directora del Colegio La Paz

El camino ha sido difícil y el futuro presenta grandes retos que será preciso afrontar. En la actualidad, la crisis económica está golpeando muy fuertemente a las familias, lo cual acentúa los problemas del contexto familiar y social del alumnado y esto repercute negativamente en su aprendizaje. Desde el centro afrontan las dificultades con energía y esperanza. Han pasado de la cultura de la queja a la cultura de la transformación.

### — Factores clave para la mejora de la calidad educativa

Se han identificado los siguientes factores como clave del éxito del Colegio La Paz:

- **Un proyecto basado en sólidas investigaciones teóricas y metodológicas**, que cuenta con la colaboración del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona.
- **Apoyo de la Administración Pública y voluntad política**. La puesta en marcha de este proyecto fue impulsada por las distintas administraciones públicas implicadas. Fueron necesarios cambios normativos para poder realizar el proyecto. La inspección educativa se implicó activamente desde el comienzo y promovió el cambio.
- **Inclusión y participación de toda la comunidad educativa en la organización escolar y en los procesos de aprendizaje**. Tanto la organización escolar como las metodologías en el aula son inclusivas. Evitan cualquier tipo de segregación por rendimiento o capacidades, aprovechando la heterogeneidad para trabajar en grupos cooperativos interactivos y fomentar el aprendizaje entre iguales. Los familiares apoyan en los grupos interactivos, ya que éstos requieren al menos tres personas adultas por aula.



## Participación y calidad educativa en el Colegio La Paz

En el Colegio La Paz se constituyen comisiones mixtas en las que participan las familias, el profesorado y el alumnado, junto con otros agentes sociales relevantes en función del tema del que se ocupa la comisión: aprendizaje, recursos, voluntariado, absentismo, conductas transgresoras, género, etc. Las comisiones se constituyen según las necesidades detectadas en cada momento.

Además, hay una asamblea general de familiares que juega un papel fundamental en la toma de decisiones. En estos espacios, todas las voces y los votos cuentan lo mismo, independientemente de la edad, el nivel formativo o el papel en la comunidad.

En las asambleas de clase, el alumnado valora su comportamiento y su actitud hacia el trabajo, resuelve conflictos y decide las consecuencias para las conductas negativas. En cada aula hay un delegado o delegada que participa a su vez en la asamblea semanal en la que se abordan cuestiones que afectan a más de un aula.

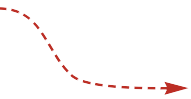
También se da un acompañamiento especial a las familias. Las tutorías (reuniones de la maestra tutora con los familiares) no se celebran siempre en el centro educativo. Se visita a las familias en sus casas para abordar problemas y reforzar lo positivo. Esto facilita el conocimiento del contexto familiar, ayudando a establecer una relación cercana y horizontal entre el colegio y los familiares.

La coordinación con las asociaciones del barrio juega un papel fundamental. El alumnado y las familias participan en los programas de educación no formal de estas asociaciones (deportivos, de ocio y tiempo libre, etc.). Esto hace que la intervención socio-educativa vaya mucho más allá de la escuela y del horario lectivo.

– **Profesorado vocacional, comprometido, motivado y bien formado.** El profesorado está en el centro de manera voluntaria en comisión de servicios, es decir, pueden volver a su plaza fija cuando quieran. Pasan por un proceso de selección en el cual se valora si reúnen las capacidades necesarias, siendo evaluados una vez al año. Se trata de un proyecto muy exigente en lo personal y en lo profesional, por lo que existe cierta rotación en el claustro. Pero, en general, para los

y las profesionales supone una experiencia transformadora a nivel personal y profesional. Valoran el poder trabajar en un proyecto sólido por la calidad humana que encuentran y por la oportunidad de trabajar en equipo.

– **Ampliación del horario de apertura y de las etapas educativas impartidas.** El centro permanece abierto desde las 7 h con el aula matinal, en la que el alumnado desayuna, hasta las 17 h para compensar las necesidades del contexto. Se ampliaron también las etapas educativas impartidas con la incorporación progresiva de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Recientemente han abierto el aula para personas adultas, en la que madres y padres se preparan para obtener el título de ESO, lo cual aumenta sus oportunidades laborales (el colegio tiene convenios de prácticas con algunas empresas) y es un modelo de referencia muy importante para los niños y las niñas.



“Aquí están hasta las cinco de la tarde, eso hace mucho. Hay muchos niños que si no están en el colegio se pasan todo el día en la calle. Están en clase hasta la una y media y luego se quedan al comedor, que es lo más importante, porque hay niños que no tienen qué comer. Después hacen juegos y empiezan otra vez las clases”.

Antonia Rovira, Presidenta de la Asociación de Familiares del Colegio La Paz

– **Elevadas expectativas académicas y vitales del profesorado respecto al alumnado.** Las docentes aspiran a los mayores niveles de éxito académico. Por ello, transmiten a los alumnos y alumnas confianza en sus posibilidades y en que el esfuerzo conduce a la mejora. La lectura de los clásicos de la literatura universal en las tertulias dialógicas,<sup>110</sup> como parte de la metodología, es una buena prueba de ello.

– **Toda la comunidad educativa valora la educación como vía de promoción y transformación social.** Los familiares y el alumnado quieren estudiar más tiempo y llegar a mayores niveles académicos. Los propios padres y madres han comprobado que, gracias a la formación, mejoran sus oportunidades laborales. Se empiezan a cuestionar prácticas como los matrimonios tempranos, que impiden continuar estudiando.

– **Evaluación interna participada e implementación continua de mejoras.** La evaluación es fundamental y se realiza de manera interna. Para ello, se ha puesto en marcha la Comisión de Aprendizaje, encargada de evaluar y de impulsar procesos de mejora.

<sup>110</sup> Las comunidades de aprendizaje ponen en marcha distintas estrategias metodológicas. Una de ellas la constituyen los mencionados grupos interactivos y asambleas. Otra, las tertulias literarias dialógicas, en las que el alumnado comparte la lectura de los clásicos desde las propias vivencias que les evocan, aprendiendo de manera globalizada contenidos de lengua y literatura y aspectos relacionados con el desarrollo afectivo y social.

## — Dificultades en el camino, logros y retos en el horizonte

El camino no ha sido fácil y todavía en la actualidad se dan circunstancias especiales que dificultan el proceso. Entre ellas cabe citar la pobreza y la exclusión social de la que parten estos alumnos y alumnas, el bajo nivel formativo de sus familias, una cultura barrial que a menudo ofrece modelos negativos y los escasos recursos con los que cuenta el centro para llevar a cabo su proyecto educativo.

Pero, a pesar de todo esto, **es mucho lo conseguido** hasta la fecha, como también son **grandes los retos** que se tienen que afrontar.

### Logros del Colegio La Paz

**En cuanto a los niveles de aprendizaje.** En 2006 algunos niños y niñas de 5º de primaria no sabían leer y escribir y la mayoría lo hacía con grandes dificultades. Esos mismos chicos y chicas terminaron la secundaria obligatoria el curso pasado (2012) y muchos estarían en condiciones de estudiar bachillerato si tuvieran la oportunidad. Es cierto que aún no han alcanzado el nivel medio de Castilla La Mancha según las evaluaciones externas, pero se aprecian mejoras considerables. Además, hay que tener en cuenta la desigualdad en el punto de partida.

**En cuanto al clima de convivencia.** Se pasó de una situación de confrontación total a una realidad en la que las familias participan activamente, valoran el colegio y se implican en su mejora. El Centro se ha convertido en un punto de referencia a la hora de resolver conflictos de manera pacífica, incluso los que se dan fuera del espacio y del horario escolar. El reto, o el anhelo, en este campo, es que haya más diversidad, ya que toda la población es del barrio y comparte una misma cultura, lo que homogeneiza demasiado y resta oportunidades de aprendizaje.

**En cuanto a la valoración de la educación y a las expectativas académicas,** se ha dado un cambio radical que se evidencia en dos aspectos: por una parte, la drástica reducción del absentismo; y, por otra, la participación activa tanto de familiares como de personas de apoyo en las aulas y en su propia formación. La mayoría ahora tiene claro que la educación es lo que les va a sacar de la pobreza.



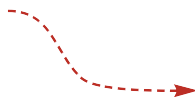
En cuanto a los retos pendientes: acabar totalmente con el absentismo y abordar desde una perspectiva de género los abandonos tempranos por matrimonio y embarazos de adolescentes.

## La experiencia del Colegio Padre Piquer: las Aulas Cooperativas Multitarea

Los orígenes del Centro de Formación Padre Piquer se remontan a 1920. Se encuentra situado en La Ventilla, un barrio de Madrid con un contexto social medio-bajo en el que alrededor del 40% de la población es inmigrada.



© Clara Panella/Entreculturas



“La interculturalidad no es un charla que se da un día, es la realidad cotidiana del Colegio”.

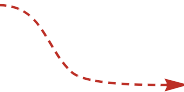
Gregorio Casado, Jefe de Estudios del Centro de Formación Padre Piquer

En 2003-2004, decidieron poner en marcha un proyecto de innovación educativa en los dos primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria: las Aulas Cooperativas Multitarea. Con ellas querían dar respuesta a los nuevos retos que suponían la creciente diversidad cultural en las aulas y la incorporación del alumnado a los centros de secundaria a los 12 años, dos años antes que en el sistema anterior, y en un momento evolutivo más complejo y de menor madurez.

Los medios tradicionales de compensatoria (grupos de apoyo y refuerzo, diversificación curricular etc.) no dejaban de ser medidas excluyentes, ya que el alumnado abandonaba el aula común demasiadas veces. Querían buscar un modelo capaz de incluir a todos y todas, *“tanto por arriba como por abajo”*, según explica Mónica Díaz-Masa, Coordinadora de las Aulas Cooperativas Multitarea. Veían que era necesario que los niños y las niñas fuesen cada vez más capaces de aprender por sí mismos, es decir, que adquiriesen la *“competencia de aprender a aprender”*, clave para la integración en la sociedad de la información. Para ello, era necesario realizar cambios profundos que, en palabras de Gregorio Casado, Jefe de Estudios del Centro de Formación Padre Piquer, *“partieran de una filosofía diferente para abordar la diversidad en las aulas, de una idea de educación más inclusiva pensada desde claves más competenciales que curriculares”*.

A pesar de las dificultades y de la complejidad del contexto, el nivel de éxito académico oscila entre el 85% y el 90% de titulación en todos los niveles, un porcentaje superior a la media española, y muy superior si se compara con otros centros de contexto socio-económico similar.

Pero los logros no solo están relacionados con el éxito académico. De hecho, prefieren destacar todo lo que *“normalmente no se mide en las pruebas externas”*, aunque ellos sí lo evalúan a través de procesos internos: el clima de convivencia, la motivación del alumnado, la satisfacción de las familias, la motivación del profesorado y la cultura docente, así como el desarrollo de competencias y valores *“para la vida”*.



“Nos evaluamos todos los años. Las familias evalúan al colegio, los niños y las niñas evalúan a los docentes y los docentes evalúan al equipo directivo. Esta evaluación es pública y todos los años los docentes reciben un informe de competencia que además se publica. También tenemos indicadores de pruebas que nos sirven para planificar y establecer estrategias y acciones de mejora de la calidad educativa. Estamos metidos en un ciclo de mejora continua.”

Gregorio Casado, Jefe de Estudios del centro de Formación Padre Piquer

## — Factores clave para la mejora de la calidad educativa

– **Se concibe la escuela como espacio de inclusión y de generación de oportunidades para todos y todas.** El equipo directivo apuesta claramente por un modelo que haga real esta idea, aborda la toma de decisiones con creatividad y está dispuesto a asumir riesgos. La mayor parte del profesorado apoya esta manera de ver las cosas y cuenta con la formación y la motivación necesaria para llevarlo a la práctica.

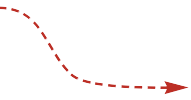
– **Cuentan con una pedagogía eficaz, capaz de atender a la diversidad en el aula y de propiciar una experiencia educativa generadora de aprendizaje de competencias para la vida.** Estos son los elementos que explican sus logros.

– Los **docentes** trabajan en equipo dentro del aula, con un rol de facilitadores y orientadores de la experiencia educativa, bien distinto a la de meros transmisores de conocimiento. La presencia de varios profesores y profesoras en el aula facilita la atención individualizada al alumnado y la referencia continua del tutor ofrece seguridad afectiva.

– Los niños y las niñas trabajan en **grupos cooperativos** en distintas tareas. Esto redundará en la motivación y favorece el aprendizaje, ya que no todas las personas aprendemos al mismo ritmo ni de la misma manera. En los grupos cooperativos aprenden unos de otros y desarrollan la auto-

nomía. Además, adquieren valores y actitudes como el diálogo, el respeto, la valoración de sus fortalezas y la aceptación de sus debilidades; aprenden a responsabilizarse con el grupo, a resolver conflictos y a tomar decisiones conjuntas.

– El **aprendizaje es globalizado**, por ámbitos científico y sociolingüístico y no por asignaturas estancas. Elaboran sus propios materiales didácticos y trabajan por proyectos o problemas, de manera experiencial y activa.



“Yo creo que la educación es de calidad cuando, a parte de dar contenidos, se convierte en un proceso de transformación del individuo. En ese sentido, todo lo que es individualizar los procesos, tener un mayor número de profesores por aula y poder contar con agentes externos que puedan entrar y aportar otras visiones o enriquecer la propia, ayuda a que esa experiencia de transformación sea más enriquecedora para cada estudiante”.

Mónica Díaz-Masa, Coordinadora de las Aulas Cooperativas Multitarea-MD del Centro de Formación Padre Piquer

– **Se coordinan con otros agentes sociales que pueden apoyar la labor educativa del centro.** Destaca el papel del Centro de Atención a las Familias de la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid, que permite derivar a especialistas en terapia individual y familiar a los alumnos y alumnas que lo necesitan. De esta forma, se pueden abordar situaciones que exceden el ámbito escolar, pero que tienen una gran repercusión en la vida y, por tanto, en su aprendizaje. En esta línea, destaca también la coordinación con Pueblos Unidos, una organización de la Compañía de Jesús, situada en el mismo barrio, que atiende a adolescentes en situación de riesgo social a través de programas preventivos de refuerzo escolar y de ocio y tiempo libre.

– **El Departamento de Orientación juega un importante papel en la atención a la diversidad y la inclusión de todo el alumnado.** Mantiene una estrecha relación de colaboración con el Centro de Atención a las Familias, realizando un primer diagnóstico y derivando hacia éste cuando es necesario; y aborda de manera individualizada las dificultades en los procesos de aprendizaje.

– **Cuentan con un sistema de evaluación interna que les lleva a estar en un continuo proceso de mejora.** Sin embargo, **no quieren obsesionarse** con los **resultados** de las **pruebas externas**, que miden fundamentalmente contenidos conceptuales y que comparan con un mismo rasero realidades muy distintas en función de los centros educativos, lo cual no permite valorar las mejoras respecto al propio punto de partida ni ofrece elementos para el aprendizaje institucional.

## — Logros y retos en el horizonte

Son muchas las dificultades que encuentran y los retos que les esperan. Pero a pesar de ello, los logros son más que notables:

– **Clima de convivencia.** Los niveles de conflictividad se han reducido muchísimo gracias a las Aulas Cooperativas Multitarea. Los conflictos se solucionan en el momento y no se agrandan. *“El que esté el tutor, el que estén sus compañeros arropándoles, el que sea todo mucho más dinámico, disminuye los niveles de conflictividad”*, afirma Mónica Díaz-Masa.

– **Motivación del alumnado.** El nivel de absentismo se ha reducido prácticamente al 0%. Los niños y niñas acuden contentos y encuentran un espacio seguro en el que crecer. La atención al alumnado ha mejorado también por el hecho de estar tres o cuatro docentes en el aula.

– **Satisfacción de las familias.** Ahora es muy común recibir comentarios de alegría, satisfacción, reconocimiento y agradecimiento por parte de las familias, si bien aún hay familias que no valoran suficientemente la educación de sus hijos e hijas y que no cuentan con los recursos necesarios para apoyarles.

– **Motivación del profesorado y cultura docente.** El paso de una cultura profesional individualista a otra de trabajo en equipo, ha supuesto un cambio radical que ha redundado en la motivación y en el desempeño del profesorado y en la calidad educativa. Trabajar en equipo aumenta la creatividad, la mejora profesional y el apoyo mutuo. *“El hecho de trabajar en equipo nos ha cambiado la vida”*. Pero todavía hay recelos entre algunos profesores y profesoras, debidos en parte al choque entre la filosofía de las Aulas Cooperativas Multitarea y lo que prima en las evaluaciones educativas, que siguen centradas en la adquisición de determinados contenidos conceptuales. Por eso, para algunos la inercia y la presión por *“terminar el temario”* sigue siendo excesiva.

– **Rendimiento académico y compensación de desventajas.** Además de obtener unos resultados académicos buenos en general, es muy interesante comprobar cómo las Aulas Cooperativas Multitarea están sirviendo para compensar las desventajas de partida del alumnado. Mientras que el alumnado de origen extranjero tiene más posibilidades de llegar al centro con desfase curricular que el español, una vez que inician sus estudios en dichas aulas la brecha se reduce considerablemente.<sup>111</sup>

<sup>111</sup> Rodríguez Molina, G. *Las Aulas Cooperativas Multitarea. Análisis y evaluación de una experiencia de innovación educativa.*

En cuanto a los retos, el más importante es seguir brindando una atención preferencial a las personas más excluidas, sin convertir el centro en un gueto que no beneficie a nadie. Preocupa la cantidad de casos que tiene que atender el Centro de Atención a las Familias actualmente. Se destaca, además, que es necesario que existan otros modelos de referencia alternativos entre el alumnado, y eso solo se logra si hay diversidad. También preocupa el equilibrio para atender a quienes tienen altas capacidades. Aunque en general la experiencia está siendo muy positiva en este sentido, se corre el riesgo de que quienes podrían aprender más o más rápido, se desmotiven.

Además, existe un debate abierto sobre la conveniencia de ampliar el modelo de las Aulas Cooperativas Multitarea a otros cursos de secundaria. Hay quienes piensan que esto mejoraría el aprendizaje de todo el alumnado, especialmente del que se encuentra en desventaja.

Por otra parte, temen medidas como las pruebas centradas en adquisición de contenidos conceptuales y no de competencias, la reducción de la autonomía pedagógica y el tratamiento igualitario de todos los centros, sin tener en cuenta el perfil de la población que se escolariza. Estas políticas repercuten negativamente en los contextos desfavorecidos, dado que están pensadas para contextos socio-económicos medios y medios altos.

## Conclusiones

Estas dos experiencias tienen características comunes que dan luces y abren vías sobre cómo mejorar la calidad educativa en general y de manera especial en situaciones de pobreza y exclusión social.

### Filosofía educativa

Parten de una filosofía educativa que sitúa el crecimiento personal de los alumnos y alumnas en el centro del proceso de aprendizaje. Esto les lleva a entender la educación mucho más allá de la “instrucción” y de la transmisión de conocimientos y a procurar la formación integral de las personas en convivencia y valores. Promueven la inclusión y la igualdad en educación, y llevan a cabo medidas específicas que compensen las desventajas de partida cuando son necesarias.

### Equipo directivo

Apuesta e impulsa el modelo, está abierto a la creatividad y a la asunción de los riesgos que implica la puesta en marcha de acciones innovadoras.

### Profesorado

Entiende y procura que su papel en el aula sea facilitar la experiencia educativa y no tanto la transmisión de conocimientos. Se trata de acompañar el proceso de aprendizaje para orientar, ofrecer recursos y crear espacios en los que los alumnos y alumnas aprendan a aprender. Esto supone que el profesorado no sea, ni pretenda ser, la única fuente de conocimiento. Trabaja en equipo y encuentra en el centro un clima humano que valora muy positivamente. Ambos centros cuentan con un claustro mayoritariamente motivado, formado, comprometido. No obstante, se reconoce la exigencia de este tipo de proyectos y el cansancio que genera en los profesores y profesoras.

### Procesos de aprendizaje

Apuestan por la innovación y ponen en marcha una pedagogía eficaz basada en modelos de aprendizaje cooperativo entre iguales. Otra característica común es la diversidad de tareas que se realizan simultáneamente en el mismo aula, con presencia de varias personas adultas que facilitan el aprendizaje. Esto ayuda a mantener la atención, resulta más motivador para el alumnado y le da la oportunidad de aprender lo mismo de maneras distintas.

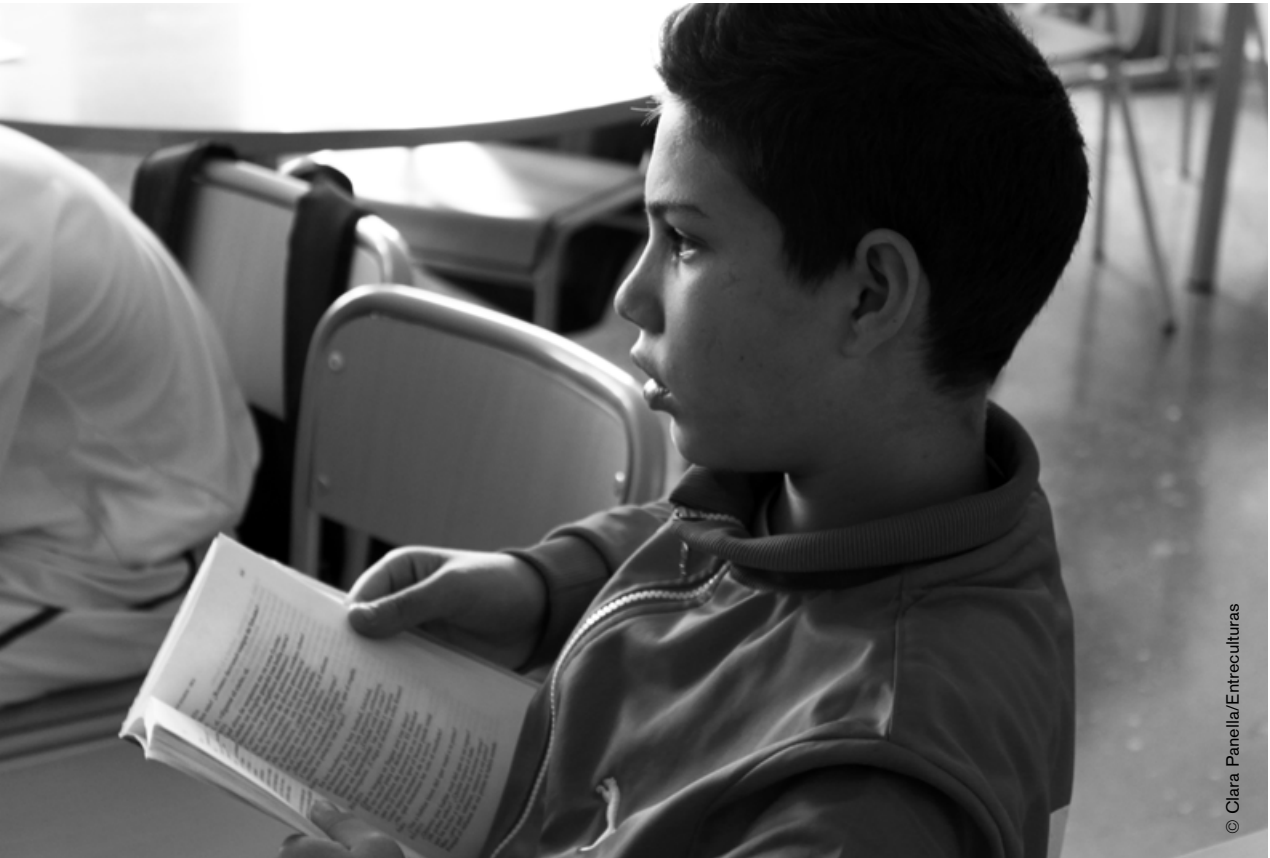
## **Relación con la comunidad**

Cuentan con procesos de coordinación y colaboración con la comunidad en la que se encuentran. Entienden que los factores que influyen en el aprendizaje van más allá del espacio y del horario escolar y articulan diversas vías para poder influir en ellos. Piensan que el entorno puede ofrecer oportunidades de crecimiento al alumnado y que también desde el centro se puede aportar a la comunidad.

## **Evaluación**

Consideran la evaluación como un proceso fundamental para la mejora continua de la calidad educativa. Cuentan con sistemas internos de evaluación, que consideran más adecuados y completos que las pruebas externas. Estos sistemas no reducen la evaluación a la adquisición de conocimientos y evalúan respecto a su punto de partida, objetivos y prioridades, de forma que ofrecen elementos para reorientar la acción educativa.

Los colegios La Paz y Piquer muestran que es posible innovar con éxito en educación y apuntan nuevos caminos para que la escuela pueda responder a los retos de nuestras sociedades.





# bibliografía

AGUERRONDO, I. "La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación". En: *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Año XXXVII, número 116, III. Buenos Aires, Argentina: 1993.

ALBOAN, ENTRECULTURAS y FUNDACIÓN ETEA. *La ayuda en educación a examen 2012. Un análisis de la cooperación española en 2007-2010*. Colección Estudios e Informes, n° 5. Madrid: 2012.

ALBORNOZ, M. E. *¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares?* 2005. Recuperado el 30 de abril de 2013 de <http://mayeruticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332>

AMADIO, M. et al. *Quality education for all? World trends in educational aims and goals between the 1980s and the 2000s*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Ginebra, Suiza: 2004.

AA.VV. *Evaluación y mejora educativa: una apuesta por la calidad y la equidad. Aportes desde Fe y Alegría*. Federación Internacional Fe y Alegría, Programa Acción Pública, Bogotá y Entreculturas-Fe y Alegría España, Madrid.

AA.VV. *Una mejor educación para una mejor sociedad*. Federación Internacional Fe y Alegría, Programa Acción Pública. Madrid: 2008.

BANCO MUNDIAL. *La calidad de la educación en Colombia. Un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Bogotá, Colombia: 2008.

BENSON, C. *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Ginebra, Suiza: 2004.

BLANCO, R. "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 4, número 3. 2006.

BRASLAVSKY, C. "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI". XIX Semana Monográfica de la Educación. Madrid: Fundación Santillana, 2004.

BRASLAVSKY, C. "Documento básico de trabajo". XIX Semana Monográfica de la Educación. Madrid: Fundación Santillana, 2005.

BRUNI CELLI, J. "Problemática del docente en América Latina: desafíos para la calidad y la equidad de la educación en la región". En: AA.VV. *Una mejor educación para una mejor sociedad*. Federación Internacional Fe y Alegría, Programa Acción Pública. Madrid: 2008.

CALERO, J. et al. *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, 2007.

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN. *Acabar con el déficit de maestros preparados*. Johannesburgo: 2012.

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN. *Hacer realidad el derecho a la educación para todos. Documento de debate sobre la educación post-2015*. 2013.

ENTRECULTURAS. *Alfabetización. Puerta del conocimiento*. Colección Estudios e Informes, nº 1. Madrid: 2007.

ENTRECULTURAS. *Educación en tiempo de espera*. Colección Estudios e Informes, nº 3. Madrid: 2010.

ENTRECULTURAS. *Las niñas a clase: una cuestión de justicia*. Colección Estudios e Informes, n° 4. Madrid: 2011.

ENTRECULTURAS. *Educación y Participación. Un sueño posible*. Colección Estudios e Informes, n° 6. Madrid: 2012.

ESTEVE, J.M. "La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento". En: VELAZ DE MEDRANO, C. y VAILLANT, D. (Coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2009.

FE Y ALEGRÍA. *Revista Movimiento Pedagógico* No. 24, septiembre. Maracaibo, Venezuela: Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín, 2000.

FE Y ALEGRÍA. *El docente necesario*. Colección Procesos Educativos No. 16. Maracaibo, Venezuela: Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín, 2001.

FE Y ALEGRÍA. *La Escuela necesaria. Proyecto para la Acción en Fe y Alegría*. Maracaibo, Venezuela: Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín, 2002.

FE Y ALEGRÍA. *La calidad de la educación popular. Una aproximación desde Fe y Alegría*. XXXIV Congreso Internacional. Bogotá, Colombia: 2003.

FE Y ALEGRÍA. *Revista Internacional Fe y Alegría*, N°4. Caracas, Venezuela: 2003.

FERNÁNDEZ LUDEÑA, A. *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: abriendo caminos para una sociedad más justa*. Madrid: INTERED, 2009.

FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE. *Escuela activa urbana. Modelo para mejorar la calidad de la educación y construir ciudadanía*. Bogotá.

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO. *El impacto de la crisis en la comunidad gitana*. Serie Cuadernos Técnicos, 109. Madrid: 2013.

GARCÍA, J.R. *Desempleo juvenil en España: causas y soluciones*. Madrid: BBVA, 2011.

GONZÁLEZ GALÁN, A. *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Ed. La Muralla, 2004.

HOPKINS, D. *School improvement for teal*. Londres/Nueva York: Routledge/Falmer, 2001.

IIPE-UNESCO/OEI. *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*. Buenos Aires: 2010.

LAVAL, C. *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Ed. Paidós, 2004.

LAWS, K. y HORSLEY, M. *Educational equity? Textbooks in New South Wales secondary schools*. Sydney: Universidad de Sydney, 2004.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. *Calidad educativa en tiempos de cambio*. Madrid: Ed. Alianza, 1998.

MARCHESI, A., TEDESCO, J.C. y COLL, C. (Coord.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Colección Metas Educativas 2021. Madrid: OEI/Fundación Santillana, 2011.

MORDICHOWICZ, A. *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Documento de trabajo N° 23. PREAL. Santiago de Chile: 2003.

OCDE. *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Informe internacional. Ministerio de Educación y Ciencia. Universidad de Sydney. Barcelona: Paidós/Madrid, 1991.

OECD. *Compulsory Schooling in a Changing World*. Washington DC: OECD Publication Center, 1983.

OECD. *Performance standards in education. In search of quality*. París: 1995.

OREALC/UNESCO. "El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe". En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5, N°3. 2007.

PÉREZ ESCLARÍN, A. *Calidad de la Educación*. Maracaibo: Centro de Formación e Investigaciones Padre Joaquín, Fe y Alegría, 1992.

POPHAM, J. "¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?". En: *Educational Leadership*, volumen 56, número 6. USA, 1999.

PULIDO CHAVES, O. *La cuestión de la calidad de la educación*. 2009. Recuperado el 15 de mayo de 2013 de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar033/index/assoc/D588.dir/1.pdf>

REIMERS, F. y MCGINN, N. *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México: Centro de Estudios Educativos, 2000.

ROBALINO CAMPOS, M. y CORNER, A. *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2005.

SANTOS GUERRA, M.A. "Las trampas de la calidad". En: *Acción Pedagógica*, Vol. 8, N° 2. Venezuela: Universidad los Andes, 1999.

SANTOS GUERRA, M. A. *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

SCHLEICHER, A. *The economics of knowledge: why education is key for Europe's success*. The Lisbon Council. Bruselas: 2006.

SEIBOLD, J. R. "Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 23. OEI: 2000.

TEDESCO, J.C. *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Editorial Anaya, 1995.

TEDESCO, J.C. *Profesionalización y capacitación docente*. Recuperado el 12 de mayo de 2013 de <http://www.iipebuenosaires.org.ar/documentos>

TIANA, A. "La evaluación de los sistemas educativos". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 10. Monográfico: Evaluación de la Calidad de la Educación. OEI: 1996.

TOMASEVSKI, K. *Informe a la Comisión de Derechos Humanos* (Doc. E/CN.4/2002/60). ONU, 2002.

TORRES, R.M. *12 tesis para el cambio educativo*. Madrid: Federación Internacional Fe y Alegría, 2005.

UNESCO. *Prepárate, empléate, forma parte de la generación del cambio*, versión juvenil del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2012: “Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación”, Reino Unido: 2012.

UNESCO. *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: 2004.

UNESCO. *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Gender and education for all. The leap to equality*. París: 2003/2004.

UNESCO. *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. El imperativo de la calidad*. París: 2005.

UNESCO/IBE. *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. Ginebra: 2004.

UNICEF. *Completar la escuela*. Madrid: Ed. Santillana, 2012.

VAILLANT, D. y ROSELL, C. *Maestros de escuelas básicas de América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. PREAL. Santiago de Chile: 2006.

VIJIL, J. “De la formación del magisterio depende el desarrollo futuro de Nicaragua”. En: *Revista Envío*, Número 375. Nicaragua: Universidad Centroamericana, 2013.

# páginas web

Campaña Mundial por la Educación.  
**[www.campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org)**

Campaña Mundial por la Educación en España.  
**[www.cme-espana.org](http://www.cme-espana.org)**

Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín.  
**<http://www.cfipj-feyalegria.org/sitio/>**

Entreculturas. **[www.entreculturas.org](http://www.entreculturas.org)**

Federación Internacional Fe y Alegría.  
**[www.feyalegria.org](http://www.feyalegria.org)**

OCDE, Organización para la Cooperación y el  
Desarrollo Económico. **[www.oecd.org](http://www.oecd.org)**

OEI-Metas Educativas 2021.  
**<http://www.oei.es/metas2021>**

PREAL, Programa de Promoción de la Reforma  
Educativa en América Latina y el Caribe. **[www.preal.org](http://www.preal.org)**

SITEAL, Sistema de Información de Tendencias  
Educativas en América Latina. **[www.siteal.org/](http://www.siteal.org/)**

UNESCO. **[www.unesco.org/education/](http://www.unesco.org/education/)**









