



Reconceptualización de la calidad educativa: las políticas de evaluación de la calidad educativa en la Provincia de Buenos Aires: análisis y prospectiva

Reconceptualization of the quality of education: quality assessment policies in the province of Buenos Aires, its analysis and foresight

Fernando Martín Waltos

Waltos, F. M. (2017). Reconceptualización de la calidad educativa: las políticas de evaluación de la calidad educativa en la Provincia de Buenos Aires: análisis y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 8(12), pp87-100.

Resumen

La implementación de políticas de evaluación de la calidad educativa han sido objeto de debate desde su inscripción en la agenda educativa argentina a partir de 1993. Hoy se actualiza la discusión a partir del análisis crítico de la evidencia recogida en los distintos dispositivos implementados, los avances teóricos y los nuevos marcos legales. Se analiza el problema de la evaluación de la calidad educativa desde una perspectiva histórica y políticamente situada a través de un análisis crítico y comparativo de las políticas educativas de evaluación de la calidad educativa en la Provincia de Buenos Aires en el período 1993-2015. En el trabajo se describen tres momentos que dan cuenta de un proceso de resignificación del concepto de calidad educativa. Finalmente se propone un modelo alternativo multidimensional de evaluación a partir de una concepción de la calidad social de la educación que intenta abordar la complejidad del fenómeno y la consideración de distintas vías de aproximación.

Palabras clave: reconceptualización de la calidad educativa / calidad social de la educación / evaluación / perspectiva de derechos / política educativa / calidad educativa

Abstract

The implementation of policies aimed at assessing the quality of education has been a focus of debate since it was included in the education agenda in Argentina in the 1990s. Nowadays, the debate takes on an updated focus on the critical analysis of the evidence gathered from educational experiences carried out throughout the country. Likewise, the argument stems from the latest theoretical advances and the new legal frameworks. The analysis is based on a historical and political perspective, by means of a critical and comparative analysis of education quality assessment policies from 1993 to 2015. Three different historical stages are described in the paper, which depict a process of redefinition of the concept of education quality. Finally, an alternative multidimensional assessment model is put forward based on the social quality of education. This model attempts to address the issue's complexity and possible approaches to it.

Keywords: reconceptualization of the quality of education / social features of education / assessment / rights perspective / education policies / quality educational



Palabras previas

En este trabajo planteamos un análisis crítico de las políticas educativas de evaluación de la calidad educativa en la Provincia de Buenos Aires en el período 1993-2015. Si bien se propone un análisis situado espacial e histórico, la profundización del tema obligó a referenciar el análisis al considerar la perspectiva de la totalidad del sistema educativo nacional y la inclusión, aún más amplia, de una perspectiva latinoamericana.

Con esa finalidad se realiza un análisis desde una perspectiva histórica de la evolución de la evaluación de la calidad educativa en la Provincia de Buenos Aires y se enuncia en relación a las definiciones y perspectivas actuales un modelo alternativo de evaluación la calidad de la educación.

La institucionalización de sistemas de evaluación de la calidad educativa en la Argentina: instalación y críticas

La implementación de políticas de evaluación de la calidad educativa fue objeto de debate a partir de su inscripción en la agenda educativa argentina en el debate previo y posterior sanción, en el año 1993, de la Ley Federal de Educación N° 24195. Este debate cobra en la actualidad especial relevancia ante el análisis crítico de la evidencia recogida en los distintos recorridos que se han transitado en materia de evaluación de la calidad educativa y por los aportes teóricos que desde distintas perspectivas vuelven a poner en discusión el tema. Resulta inevitable reconocer que analizar el tema de la calidad educativa sólo puede hacerse desde una perspectiva histórica y políticamente situada.

Desde esta perspectiva situada es importante considerar las experiencias de evaluación de la calidad educativa desarrolladas en América Latina durante las últimas décadas. Al respecto, Poggi (2008) señala que reconociendo la diversidad de situaciones de los países, hoy ya no está en discusión la importancia de evaluar los sistemas educativos y esto en parte es producto e indicador del desarrollo consolidado de los sistemas nacionales de evaluación. Sobre este asunto existe heterogeneidad de experiencias y enfoques que se vislumbran en los distintos matices que toman en cuanto a sus propósitos, alcances y metodologías.

Volviendo al origen, podemos decir que las intenciones que orientaron la instalación de un sistema de evaluación de la calidad educativa en nuestro país en el marco de la implementación de la Ley Federal de Educación¹ respondieron fundamentalmente a:

- Una estrategia política para equilibrar un sistema educativo “descentralizado” a través de mecanismos de evaluación “centralizados” con el objeto de garantizar la unidad del sistema en el contexto de la diversidad de jurisdicciones. De esta manera, se define un Ministerio Nacional que -como consecuencia de la transferencia de servicios y los procesos de descentralización- “no tiene escuelas a su cargo” pero a través de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad “interviene” en los espacios institucionales de las jurisdicciones.
- Una estrategia de mejora de la calidad que responde a la lógica de un proceso continuo de: evaluación-identificación de dificultades-elaboración de sugerencias para la mejora de la enseñanza-nueva evaluación.
- Una estrategia de obtención de información para establecer políticas compensatorias en aquellas jurisdicciones/ regiones/ instituciones que obtenían los resultados más bajos. (Almandoz, 2000)

Desde estas intenciones, las prácticas en las que se implementó esta política se concretaron en una evaluación de los aprendizajes en términos de rendimientos escolares a través de pruebas estandarizadas, característica que analizaremos críticamente en este trabajo.

Junto con estas intenciones debemos considerar los cuestionamientos enlazados a la implementación de estas políticas. A este respecto, parte importante de los cuestionamientos a la evaluación de la calidad de la educación se vinculan

¹ La ley Federal de Educación, en los artículos 48, 49 y 50 establece que el Ministerio de Cultura y Educación Nacional, así como las provincias y la Ciudad de Buenos Aires deberán garantizar la calidad de la formación impartida mediante la evaluación permanente del sistema educativo. En ese marco, el Ministerio Nacional diseñó e implementó el SINEC (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad)



con la relación conceptual que se establecía con términos como eficiencia, eficacia y productividad² dando cuenta de un campo semántico muy ligado al ámbito empresarial. En este sentido, Casassus (2000) señala la emergencia de la visión de la “calidad total” en el ámbito económico y que en la década del cincuenta influye en la concepción de la organización del trabajo y más tardíamente se traslada al sistema educativo en Estados Unidos y recién en los años noventa en América Latina. Este autor señala que al introducir el tema de la calidad en educación surgen dos hechos importantes, el primero es la preocupación por el resultado del proceso educativo, y el segundo es el reconocimiento de la existencia de un “usuario” con derecho a exigir un servicio de “calidad”. De ahí el fundamento del consecuente desarrollo de sistemas de medición de la calidad educativa, la preocupación por los bajos resultados y la reorientación de las políticas educativas para revertirlos. La calidad educativa desde la perspectiva de calidad total busca mejorar la calidad de los procesos buscando que en el mismo se genere cero defectos. Pero, como señalan Alonso Brá y Sverdlick (2003) es importante abordar el problema de la transferencia de métodos de control de la calidad del campo productivo al campo educativo ya que se corre el riesgo de naturalizar la extensión de concepciones y criterios a cualquier ámbito susceptible de ser conceptualizado como organización.

De este modo vemos como se engarzaron conceptos a la perspectiva pedagógica que provienen de otra lógica como la de la economía de mercado. Sin embargo, como señala De Vita (2008: 1) “el discurso pedagógico progresista no encuentra cómo posicionarse con propuestas que permitan seguir avanzando más allá de la denuncia en la construcción de alternativas críticas y a la vez efectivas para la educación de los sectores sociales más castigados por el sistema económico de mercado; se resisten las concepciones que asimilan a el alumno al cliente y la escuela al centro de servicios, pero no se encuentra la clave para sostener la educación como vía de acceso para todos al ejercicio pleno de la ciudadanía, al trabajo, al desarrollo de la propia subjetividad”.

En esta perspectiva crítica resulta interesante considerar el planteo que realiza Tadeu da Silva y que es citado por el Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2007) y que refiere a las tensiones entre las diferentes perspectivas de calidad educativa: “...actualmente están en juego dos concepciones radicalmente diferentes sobre la calidad en la educación. Una de ellas es tecnocrática, instrumental, pragmática, performativa, gerencial y se basa en los objetivos y procesos de trabajo de la gran empresa capitalista. La otra es una concepción política, democrática, sustantiva, fundamentada en una historia de lucha, de teoría y práctica contra una escuela excluyente, discriminadora y productora de divisiones y a favor de una escuela y de un currículo sustantiva y efectivamente democráticos. Una educación de calidad en una perspectiva emancipatoria debe concentrarse en las estrategias y en los medios que proporcionan más recursos materiales y simbólicos para aquellos/as jóvenes y niños/as que tienen su calidad de vida y de educación disminuida, no por falta de medios para medirla, sino porque esa calidad les es negada, sustraída y confiscada. Resulta irónico, paradójico e indignante que los mismos grupos que les niegan esa calidad se concentren en desarrollar procedimientos para medirla y evaluarla. Nosotros sabemos que esa calidad es ‘baja’, justamente porque la calidad que disfrutaban aquellos grupos es ‘alta’. Decidir qué concepción prevalecerá es nuestra opción y nuestra lucha” (Tadeu da Silva:1997:164, 165).

La calidad educativa en el marco de la Ley nacional de Educación

La implementación de una nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206, en el año 2006, y de la Ley de Educación Provincial N° 13.688, en el año 2007, configuraron en este nuevo marco legal una resignificación de la calidad educativa que se tradujo en un fuerte proceso de transformación en los Sistemas Educativo Nacional y Provincial así como del sentido de las políticas de evaluación de la calidad.

Puede tomarse como un ejemplo de indicador del avance de la importancia de la evaluación de la calidad educativa, el hecho de que en este nuevo marco legal tiene mayor desarrollo definiendo nuevas coordenadas:

- Establece como una de las funciones del Ministerio de Educación de la Nación la implementación una política de evaluación concebida como un instrumento de mejora de la calidad de la educación.

² Almandoz (2000) plantea que un sistema educativo es de “buena calidad” cuando posee eficiencia (produce el máximo de resultados con el mínimo de esfuerzos, relación producto-costo) eficacia (alcanza los propósitos que se persiguen) y productividad (como capacidad del sistema educativo para actuar en el desarrollo socioeconómico del país).



- En el capítulo III de dicha ley se desarrollan las regulaciones sobre la evaluación del sistema educativo.
- El artículo 95 establece con particular amplitud las variables del sistema educativo que son objeto de la evaluación: cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobriedad, origen socioeconómico, inversiones, costos, procesos y logros de aprendizaje, proyectos y programas educativos, formación y prácticas docentes, unidades escolares, contextos socioculturales de aprendizaje y los propios métodos de evaluación.
- El artículo 96 incluye dentro de la política de información y evaluación que debe formular el ministerio nacional, el apoyo a la autoevaluación de las unidades educativas, con la participación de los docentes y otros integrantes de la comunidad educativa.
- Por su parte, el artículo 115 establece, entre las funciones del Ministerio de Educación Nacional, la de asegurar el cumplimiento de los principios, fines, objetivos y previsiones establecidos por la ley para el sistema educativo a través de la planificación, ejecución, supervisión y evaluación de políticas, programas y resultados educativos.
- El artículo 123 establece criterios generales para la organización de las instituciones educativas, entre los que se incluye desarrollar procesos de autoevaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.

Por su parte, la Ley de Educación Provincial N° 13.688 establece en su artículo 65 que las instituciones educativas se rigen con criterios generales entre los que se incluye el desarrollo de procesos de autoevaluación institucional, con el propósito de revisar prácticas pedagógicas y de gestión y acompañar el progreso de los resultados académicos. El artículo 82 señala que los Inspectores Jefes Regionales son responsables del acompañamiento en la orientación y asesoramiento en la elaboración de proyectos institucionales (que debieran apoyarse en procesos de autoevaluación institucional).

La Dirección Provincial de Planeamiento, cuya responsabilidad está establecida por el artículo 104, se encarga, entre otras cosas, de la evaluación educativa. Entre los objetivos establecidos por el artículo 105, se indica el de implementar operativos de evaluación generales así como específicos de programas educativos nacionales y provinciales, de experiencias innovadoras y de instituciones educativas según los parámetros curriculares establecidos por los niveles y modalidades; y coordinar y administrar planes, proyectos y programas de evaluación.

En la descripción realizada del marco legal para el sistema educativo nacional y de la Provincia de Buenos Aires puede evidenciarse con claridad el planteo de la evaluación de la calidad como una función inherente a la política educativa y que abarca mucho más que la evaluación de los aprendizajes. En líneas generales, los enunciados de las leyes marcan al menos tres ámbitos de la evaluación: la evaluación de los aprendizajes, la evaluación de las instituciones (bajo la forma de autoevaluación institucional) y la evaluación de las políticas, planes y programas. Adicionalmente, ubican la función de la evaluación como un componente de la tarea más amplia del planeamiento educativo.

El desarrollo de políticas de evaluación de la calidad en la Provincia de Buenos Aires

A los fines de un análisis en perspectiva histórica de las políticas educativas de evaluación de la calidad educativa en la Provincia de Buenos Aires se proponen tres momentos en el período 1993-2015. Si bien en la perspectiva histórica pueden señalarse claramente dos etapas con límites temporales precisos, la primera desde la sanción de la Ley Federal de Educación y hasta el comienzo de la segunda con la sanción de la Ley Nacional de Educación, preferimos usar como categoría conceptual “momentos” para dar cuenta de los tiempos de transición que denotan cambios, rupturas pero también continuidades, lo que hace que los mismos no sean excluyentes y con límites definidos. Sin embargo, podemos distinguir características propias y dominantes en cada uno de los tres momentos propuestos.

Primer momento. Puntos de partida y valor agregado para pensar la calidad educativa

La evaluación educativa en la provincia de Buenos Aires posee una historia que permite situarla en el mapa de las experiencias nacionales e internacionales de evaluación. La evaluación educativa se puso en práctica mediante un convenio entre la Dirección General de Cultura y Educación y la Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (ORE-



ALC) de UNESCO, que permitió que este último organismo acompañe y supervise la experiencia. Dentro de este marco se realizaron dos operativos en los distritos de Tigre y San Fernando, que servirían de ensayo para el diseño e implementación del Programa de Evaluación de la Calidad Educativa, y más recientemente, del Programa de Evaluación Educativa.

En 1998 se realizó un pilotaje de instrumentos y en 1999 se llevaron a cabo los dos primeros operativos. En el año 2000 se puso en marcha el Programa de Evaluación de la Calidad Educativa de la provincia. La implementación de este Programa Provincial respondió a los objetivos de profundizar la igualdad de oportunidades para los alumnos y su inclusión en el sistema educativo con aprendizajes de calidad. Desde ese año se desarrollaron evaluaciones a través de dos modalidades: censal y muestral.

Es importante destacar que desde su concepción la evaluación de la calidad no tuvo por fin asignar puntajes de logro individual a los alumnos, ni brindar públicamente ningún tipo de información que permita comparar entre sí a las escuelas participantes. Su objeto es producir información para el diseño y el rediseño de políticas educativas en el territorio bonaerense, mediante el desarrollo de metodologías e instrumentos específicos, tanto como aportar a los procesos reflexivos que tienen lugar en cada escuela.

Desde el inicio de sus acciones el Programa de Evaluación de la Calidad Educativa consideró distintos modos de abordaje de la complejidad de la evaluación de la calidad educativa. La metodología de “progreso” o “valor agregado” que se desarrolló desde los primeros operativos parte de la idea de que las condiciones sociales y situaciones extraescolares tienen fuerte influencia en el rendimiento académico de los alumnos. Por lo tanto, para analizar y hacer afirmaciones sobre la calidad de los aprendizajes es necesario poder dar cuenta de aquello que las escuelas agregan o producen sobre esos puntos de partida diferenciales. De esta manera, desde el inicio, la evaluación de la calidad de la educación representó una alternativa diferencial ante las características propias del Sistema Nacional de Evaluación de la calidad educativa caracterizado en su inicio por la medición y comparabilidad de resultados.

Por otra parte, este Programa Provincial gestionó además la aplicación de los Operativos Nacionales de Evaluación, acordados en el Consejo Federal de Educación, y la aplicación de otras pruebas internacionales como PISA (desarrollada por la OCDE) o SERCE (desarrollada por el LLECE). Asimismo, el programa también produjo recomendaciones, observaciones y un posicionamiento jurisdiccional frente a los modelos de evaluación sustentados en los Operativos Nacionales y en las pruebas internacionales.

Segundo momento. La complejidad de la calidad educativa y la necesidad de considerar otras vías de aproximación.

A partir del análisis de los resultados cuantitativos obtenidos en los primeros años del sistema de evaluación provincial surge la necesidad de considerar otras vías de aproximación que permitan abordar la complejidad de la evaluación de la calidad educativa. Estos cambios se producen en un contexto donde la educación redujo su capacidad igualadora en una sociedad signada por una crisis socioeconómica caracterizada por la creciente pobreza y exclusión de grandes sectores de la sociedad. Asimismo una implementación fragmentada y desigual de la Ley federal de la Educación y atravesada por una de las crisis más profundas vividas en la Argentina marcaron el desafío de encontrar alternativas para construir un sistema educativo que pueda incluir a todos con condiciones dignas para garantizar el derecho a la educación.

En este marco se realizó durante 2004 y 2005 un trabajo exploratorio de carácter cualitativo que complementó y completó la información cuantitativa relevada. Este trabajo se fundamentó desde una concepción de evaluación que considera que las informaciones relevadas no resultan suficientes y es necesario conocer aquellos procesos que inciden sobre el nivel y distribución del rendimiento entre los alumnos y la escuela. En este sentido se conformó el proyecto “Conociendo las escuelas”³ para buscar, mediante información cualitativa y desde una perspectiva institucional situada describir y explicar cuáles son los procesos que hacen posible que los alumnos logren los resultados académicos esperados.

Por otra parte, durante los años 2005 y 2006 se desarrollaron dos operativos de Evaluación destinados a medir el impacto de Jornada Extendida en el primer año de la Educación Secundaria Básica (ex 7º año de la Educación General Básica /

³ Publicado en Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4 / Filosofía política del currículum / agosto de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires,



Ley Federal de Educación). La información obtenida permitió orientar el proceso de reforma del sistema educativo que se estaba gestando. Esta experiencia permitió ampliar el campo de los objetos a ser evaluados, considerando la evaluación de planes, programas y proyectos como una vía alternativa y necesaria.

A partir del año 2007 con la entrada en vigencia de las nuevas leyes de educación en el ámbito nacional y provincial se inicia un proceso de modificación de la estructura del sistema que es acompañado por la elaboración de nuevos diseños curriculares para todos los niveles educativos. La información aportada por los distintos operativos desarrollados por el Programa Provincial de Evaluación resulta un insumo necesario y pertinente tanto para establecer nuevas líneas como para fundamentar el seguimiento de los cambios y las políticas educativas que se ponían en marcha.

Se traza como alternativa complementar los procesos de evaluación de resultados con dispositivos de investigación que aporte información relevante que permitiera ponderar avances, establecer desafíos y tomar decisiones en relación a los cambios curriculares y de estructura del sistema a proponer.

Es así que en año 2008 se desarrolló una evaluación-investigación exploratoria sobre los conocimientos básicos de lengua y matemática con los que egresan los estudiantes del 3er año de Polimodal (actual 6to. año de la escuela secundaria). Esto se hacía necesario ya que ese nivel tenía una dispersión curricular (ligada a las distintas modalidades, las cargas horarias previstas para cada materia en cada una de ellas, los años en que se dictaba o no la materia, etc.) que hacía difícil establecer comparaciones y evaluarlo masivamente, partiendo de una base común de contenidos mínimos en ambas áreas clave.

En el año 2009 con el propósito de recoger información acerca de los aprendizajes de los alumnos en el contexto de cambio en las políticas educativas y de obtener información sobre los procesos de implementación curricular y los dispositivos de capacitación desplegados, se realizó una evaluación muestral considerando las escuelas primarias que durante el 2008 recibieron capacitación en las áreas curriculares específicas, para acompañar la implementación del nuevo Diseño Curricular del nivel. En cuanto a las escuelas de Educación Secundaria se seleccionaron aquellas en las que se implementó y monitoreó el Prediseño Curricular (Programa “75 Escuelas Secundarias de implementación del Pre-diseño Curricular” Años 2006 a 2008).

Por otra parte, el Operativo 2009 introdujo una modificación significativa en el proceso de construcción de los instrumentos o pruebas de evaluación a administrar: se optó por una modalidad participativa, basada en el establecimiento de acuerdos y compromisos con los equipos curriculares de las Direcciones de Nivel y con los docentes a cargo de las secciones a evaluar.

A través de este recorrido del desarrollo del Programa Provincial de Evaluación puede evidenciarse su carácter dinámico y complejo vinculado al diseño e implementación de las políticas educativas. Sus producciones se constituyen en insumos fundamentales para la toma de decisiones vinculadas a la gestión institucional y curricular en los niveles primario y secundario de la educación obligatoria.

En el año 2010, la Dirección Provincial de Planeamiento publica el documento “Algunas experiencias de evaluación en el sistema educativo bonaerense” con el objetivo de “socializar experiencias producidas por el sistema educativo en distintas instancias, recuperando y sistematizando algunas de las iniciativas regionales, distritales e institucionales que intentan dar respuesta al desafío de estimar y mejorar la calidad educativa en todos los niveles y modalidades del sistema” (DGCyE, 2010:3) En la misma se incluyeron los siguientes informes:

- El Nivel Inicial y la evaluación de la calidad educativa: donde establece definiciones políticas y técnicas acerca de la evaluación en el Nivel Inicial a la vez que señala “la escasa historia de la temática dentro del nivel”. (2010:6)
- Programa “Autoevaluación institucional en la Escuela Secundaria”
- Evaluación de la calidad en la educación técnica
- Evaluación de la formación técnico-agropecuaria
- Intervenciones del supervisor y mejoramiento de la educación: una experiencia de monitoreo y evaluación de las acciones de supervisión en la Región XVII”



- EdeCaR24⁴ (Evaluación de la Calidad Educativa Región 24): relata la experiencia de diseño e implementación de un dispositivo regional de evaluación con alumnos de tercer y sexto grado del nivel primario y el último año de la escuela secundaria.
- La evaluación del impacto de un proyecto: “Villegas en Palabras”: pone en evidencia la planificación de acciones y la selección de indicadores de evaluación vinculados a un proyecto pedagógico implementado en el distrito de General Villegas.

La publicación permite evidenciar un cambio en la concepción de la evaluación de calidad educativa de un sistema y marcando un gran avance al otorgar una mayor consideración de su complejidad a través de la inclusión de diversidad de dispositivos, participantes y objetos de evaluación.

La reconceptualización técnica y teórica de la evaluación de la calidad educativa propia de este segundo momento puede caracterizarse como una forma de respuesta a las críticas que se realizaban a los sistemas de evaluación en la región y que señalaban el predominio de sistemas de evaluación sustentados en una concepción restringida a la medición de resultados académicos en determinadas áreas curriculares. Entre las principales críticas podemos mencionar:

- La preocupación por la calidad de los procesos y los resultados ha llevado a ampliar la mirada sobre otros aspectos posibles de ser evaluados. Martinic (2008) señala que los nuevos enfoques destacan la atención de dimensiones simbólicas y culturales de la escuela: interacciones, pensamientos y discursos que inciden y dan sentido a las prácticas pedagógicas.
- A fin de convertirse en propuestas viables para evaluar masivamente, los sistemas de evaluación utilizan instrumentos de respuesta múltiple. Así no se tienen en cuenta habilidades comunicativas orales y escritas, favorecen la aplicación de estrategias fortuitas para responder.
- Completando lo anterior, suponen un riesgo de reduccionismo instrumental, ya que suponen entender la calidad sólo a partir de aquellos aspectos mensurables mediante pruebas estandarizadas. (Poggi,2008)
- Representan una evaluación homogénea y estandarizada para una población heterogénea. Esto podría contribuirá situaciones de discriminación social al no considerar la diversidad social y cultural. (Martinic, Poggi,2008)
- Representan una cobertura curricular restringida. (Poggi, 2008) Se reduce a la evaluación predominante de las áreas de Lengua y Matemática.
- Promueven un efecto restrictivo sobre el curriculum, ya que contribuyen a que se les atribuya especial importancia a los temas y preguntas que se plantean, a las formas de los instrumentos de evaluación (por ejemplo: los formatos de elección múltiple) desplazando en las prácticas cotidianas de los educadores la enseñanza de determinados contenidos por sobre otros y/o el privilegio de ciertos instrumentos de evaluación por sobre otros.
- De esta manera traccionan el curriculum prescripto: desplazan el foco de la enseñanza de los contenidos prescriptos a aquellos que son objeto de evaluación. Terigi (1999: 45) señala que uno de los efectos de los operativos de evaluación de la calidad tiene que ver con el “desplazamiento de la enseñanza a la evaluación”, en palabras de la autora y “dicho de manera más sutil: la evaluación establecida en forma homogénea por el poder central para todos los sujetos en edad escolar se convierte en el verdadero curriculum”.

Tercer momento: Resignificando la calidad educativa como calidad social

Mientras en el segundo momento describimos la preocupación creciente por considerar otras vías de aproximación para la estimación⁵ de la calidad educativa, podemos caracterizar la emergencia de un tercer momento en el que se plantea una resignificación del concepto mismo de calidad educativa: “El concepto de calidad debe ser rediscutido en función de hacia dónde apunta cada país con su sistema educativo y su proyecto político.” (Tedesco: 2008: 2) Coincidimos con Assman (2001), al señalar que los lenguajes de la calidad funcionaban como un territorio ocupado con un campo de

⁴ La Provincia de Buenos Aires está dividida políticamente en 135 distritos, esos distritos se agrupan formando 25 regiones educativas.

⁵ Cabe destacar que a lo largo del texto se propone la categoría de “estimación y/o aproximación de la calidad educativa” en lugar de “medición”. Consideramos que la expresión “medir la calidad educativa” implica una focalización en aspectos cuantitativos y que consideran a la misma como concepto mensurable.



significados bien determinado, sin embargo, resulta ineludible reconocer un proceso de reapropiación y resignificación de la palabra calidad.

La sanción de las Leyes de Educación Nacional y posteriormente la Ley de Educación Provincial⁶ configuraron un nuevo escenario para las políticas educativas y enmarcaron el desafío de transitar hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Brindar una educación de buena calidad para todos se constituyó en el objetivo fundamental de la política educativa a partir de los nuevos marcos legales: “tener una educación de buena calidad para pocos o una educación de mala calidad para todos son objetivos ética y políticamente inaceptables” (Ministerio de Educación: 2006). Es importante señalar que en que la caracterización de la educación como “de calidad” resulta en la actualidad una asociación inseparable en la que el Estado es el garante. No basta enunciar la garantía de una educación para todos, pareciera que resulta indispensable que debe referirse a una educación “de calidad”. La Ley Nacional de Educación (2006) en su artículo 84 expresa claramente que “el Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/s los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural”. Por otra parte, al caracterizar a la “educación como bien público” (LNE, 2006, art. 2º), instala una corresponsabilidad social en torno a la misma, no solo es un derecho personal, también es un derecho social.

En el año 2011, la Dirección Provincial de Planeamiento realiza una nueva publicación destinada a brindar aportes teórico-prácticos para la “Construcción y uso de información en los procesos de planeamiento institucional”. En el documento se enfatiza que “la información tiene sentido cuando se difunde y permite problematizar e intervenir para modificar aquello que se presenta como obstáculo en el avance de la democratización de nuestro sistema educativo y la calidad social de los aprendizajes de todos sus actores” (Dirección Provincial de Planeamiento, 2011: 3).

Es necesario, antes de avanzar en profundizar la concepción de la “calidad social de la educación”, referenciar la genealogía del concepto de “Calidad Social”. La calidad social fue conceptualizada por primera vez en el texto “La calidad social en Europa” (Beck; Van Der Maesen y Walker, 1997) En 1997 se crea la “Fundación Europea sobre la Calidad Social” (European Foundation on Social Quality – EFSQ) ese mismo año se realiza la “Declaración de Ámsterdam sobre la Calidad social” en la cual se establecen estándares mínimos sobre diversos campos tales como medio ambiente, necesidades básicas cotidianas, educación, salud ,servicios sociales, empleo, sistemas de impuestos equitativos y no discriminación.

En otros trabajos hemos señalado que el concepto de “calidad social” pertenece en la actualidad a un campo abierto de discusiones originado en el campo europeo y que “señala que los aspectos cuantitativos por sí solos resultan insuficientes para explicar una realidad social compleja siendo necesario considerar la dimensión cualitativa tanto desde los aspectos conceptuales como metodológicos” (Martínez Waltos, 2014: 3). En igual perspectiva, Pérez (2002: 220) marca las dificultades para conceptualizar un objeto complejo como es la calidad social y planea que “puede ser definida, en una primera formulación como la posibilidad de que los ciudadanos participen en la vida social y económica de sus comunidades bajo condiciones que aumenten su bienestar y su potencial individual” (2002: 220) (*el subrayado es nuestro*). En este mismo sentido decimos que “en el contexto actual la calidad educativa no puede/debe ser interpretada desde lo económico sino como un concepto de desarrollo social en el que se concibe al Estado como garante y promotor de la equidad y justicia que trata de sostener la educación como vía de acceso para todos al ejercicio pleno de la ciudadanía, al trabajo y al desarrollo de la propia subjetividad” (Martínez Waltos; 2014: 4).

El proceso de resignificación del concepto de calidad que venimos describiendo, formó parte de deliberaciones que encararon los países de la región⁷ conformando un “clima de época” que permitió definir claramente a la educación de calidad como un bien público y como un derecho humano fundamental que los Estados deben garantizar: “el enfoque de la evaluación ha de ser coherente con el concepto de calidad de la educación asumido, es decir, entendido como un derecho fundamental de todas las personas que tiene como cualidades esenciales el respeto a los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia, junto como la eficacia y la eficiencia como elementos operativos” (UNESCO- OREALC: 2007) En este mismo documento se agrega: “Pero 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 humanos, por lo que a nadie se le puede excluir de ella. El derecho a la educación significa el derecho a aprender a lo largo de la vida y

⁶ Ley de Educación Nacional N° 26.606 Art. 11 y Ley de Educación Provincial N° 13.688. Art. 16 inc. “a”

⁷ En marzo de 2007 se realiza en Buenos Aires la Segunda Reunión Intergubernamental de ministros de Educación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)



está fundado en los principios de obligatoriedad y gratuidad, y en el derecho a la no discriminación.”(UNESCO-OREALC, 2007:5)

Desde estas consideraciones podemos plantear que una política que promueva la calidad educativa como **calidad social** debería:

- Asegurar la igualdad de oportunidades para acceder (como derecho) a una educación de calidad para toda la población
- Garantizar las condiciones requeridas a tal efecto, de manera que todos ingresen y permanezcan en la escuela, aprendan y egresen de ella con aprendizajes socialmente válidos.
- Promover el derecho a la educación de todos los ciudadanos fundado en los principios de obligatoriedad, gratuidad y no discriminación.
- Asumir el rol del Estado como garante de ese derecho.
- Considerar a la educación como un bien público; por lo tanto, la responsabilidad de su calidad es también una responsabilidad social.
- Promover la participación de todos los sujetos sociales relacionados con el ámbito educativo en función de esa responsabilidad social.
- Concebir la calidad como política educativa y no como dispositivo de medición y control.

Nuestro análisis del tercer momento se detiene en el momento del cambio de gestión política en el ámbito provincial y nacional. Sin embargo, consideramos que el concepto de calidad social de la educación resulta un concepto potente que más allá de esta cuestión político-territorial sigue formando parte de las discusiones en torno a la calidad educativa en distintos ámbitos, territorios y perspectivas. La comparación entre los tres momentos descriptos (ver cuadro 1) pretende dar cuenta de una perspectiva procesual que evidencia transiciones en la forma de conceptualizar la calidad educativa tanto en sus aspectos teóricos como metodológicos.

Cuadro 1. Síntesis comparativa de las políticas de evaluación de la calidad educativa en la Provincia de Buenos Aires. Período 1993-2015

Políticas de evaluación de la calidad educativa en la Provincia de Buenos Aires			
	Primer momento	Segundo Momento	Tercer momento
Denominación	Instalación	Complejización	Reconceptualización
Marco Legal	Ley Federal de Educación: sanción y comienzos de la implementación	Ley Federal de Educación: crisis, fragmentación y exclusión	Ley Nacional de Educación – Nueva Ley Provincial de Educación
Horizonte temporal	1993...	...2004...	2006...2015
Características principales	Propósito: producir información para el diseño y rediseño de políticas educativas. No asigna puntajes a los logros individuales de los alumnos ni brinda información que permita comparar o realizar rankings de escuelas participantes	Las informaciones relevadas en los operativos de evaluación implementados hasta el momento resultan insuficientes: es necesario conocer los procesos que inciden sobre el nivel y distribución del rendimiento entre los alumnos y las escuelas.	Nuevo marco legal: Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos los alumnos logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural. Redefinición de la calidad educativa como calidad social.



Políticas de evaluación de la calidad educativa en la Provincia de Buenos Aires

	Primer momento	Segundo Momento	Tercer momento
Aspectos técnicos	Metodología de progreso o valor agregado al considerar los puntos de partida diferenciales en el aprendizaje. Se realizan evaluaciones comparativas de los mismos alumnos luego de un tiempo educativo transcurrido para estimar el “valor agregado” por el proceso educativo.	Diversificación de dispositivos, consideración de otras vías de aproximación para estimar la calidad educativa: evaluación de proyectos, investigaciones exploratorias, recuperación de experiencias de evaluación a nivel región, distrito, institución. Incorporación de otros objetos de evaluación además del aprendizaje de los alumnos. Ampliación de la participación en el proceso evaluativo.	Los aspectos cuantitativos por sí solos resultan insuficientes para explicar realidades complejas. Búsqueda de alternativas Desafío: otorgar calidad a la inclusión e igualdad a la calidad.

Una propuesta para evaluar la calidad social de la educación

Sobre la base de las ideas expuestas en el “tercer momento” acerca de la calidad social de la educación ampliamos el análisis con profundización de aspectos teóricos y la consideración de aspectos técnicos que nos permiten esbozar una propuesta alternativa.

En primer lugar, consideramos que la calidad social de la educación supone una responsabilidad compartida con otros actores sociales. Nos referimos, por ejemplo, a medios de comunicación, ONGs, iglesias, sindicatos, organizaciones empresariales, partidos políticos, etc. Esto nos lleva a dejar de pensar que el Estado como único actor capaz de resolver la situación de la calidad de la educación desde un planeamiento centralizado para comenzar a integrar a otros actores que intervienen en la construcción de la calidad educativa de la sociedad por fuera de los formatos institucionales escolares tradicionales. Si se mantienen estrategias que no contemplan la participación ni la concertación en cuanto a su implementación se correrá el riesgo de repetir fracasos e impedir que impacte positivamente en las instituciones educativas. Hablar de una participación activa, verdadera y comprometida en la construcción de acuerdos, debe apuntar a lograr una corresponsabilización con respecto a la construcción de una mejor calidad educativa.

Si las discusiones sobre la calidad educativa de un sistema se reducen y focalizan en un plano técnico, las mismas serán ajenas a considerar la conflictividad y complejidad que supone y se pretenderá erróneamente envestirla de una neutralidad técnica de la que no forman parte la totalidad de los actores implicados en el hecho educativo.

En el horizonte planteado por las Metas Educativas 2021 de la O.E.I. (2010) se plantea conseguir una educación de calidad educativa para todos en todas las metas formuladas a la vez que reconoce el avance de la reflexión teórica y de los programas aplicados. Sin embargo, también se plantean críticas y deficiencias de los sistemas de evaluación de la calidad que deben ser tenidos en cuenta, como por ejemplo:

- La evaluación de la calidad de la educación no puede centrarse únicamente en los resultados obtenidos en el rendimiento de los estudiantes sino que debe abarcar la mayor cantidad de elementos posibles. Es decir, marca la necesidad de una mirada más amplia e integradora. Este señalamiento coincide con lo señalado en las reconceptualizaciones técnicas metodológicas del primer momento, así como el inicio de la resignificación conceptual con la que caracterizamos el segundo momento. Así mismo, guarda coherencia con el nuevo marco legal descrito con anterioridad donde se presenta un escenario más amplio y abarcativo de la calidad educativa
- Reducir la evaluación de la calidad a la evaluación del aprendizaje en algunas áreas y al análisis de los resultados obtenidos responde a una visión de rendimiento relacionada solamente con la idea de conocimiento adquirido. Cabe incorporar aquí el aporte de Gentili (2003: 2) quien señala una paradoja al mencionar que “durante los últimos 50 años, las ciencias sociales han puesto de relevancia la complejidad de los procesos educativos, la multiplicidad de



variables, dinámicas y tensiones que operan en el campo escolar” sin embargo, se aborda la complejidad de la calidad con una simplificación de sus variables al evaluar solamente rendimientos académicos”.

- Resulta necesario considerar otras aproximaciones ya que centrarse únicamente en evaluaciones estandarizadas y homogéneas puede reforzar situaciones de discriminación al no considerar y atender la diversidad de contextos.

Al respecto cabe considerar que los distintos operativos de evaluación, tanto internacionales, como nacionales o provinciales, se focalizan primordialmente en sólo dos niveles educativos: nivel primario y nivel secundario. Consideramos que la calidad del sistema se construye en todos los niveles y modalidades por lo que resulta indispensable ampliar la mirada hacia otros niveles educativos y considerar las distintas modalidades de los mismos.

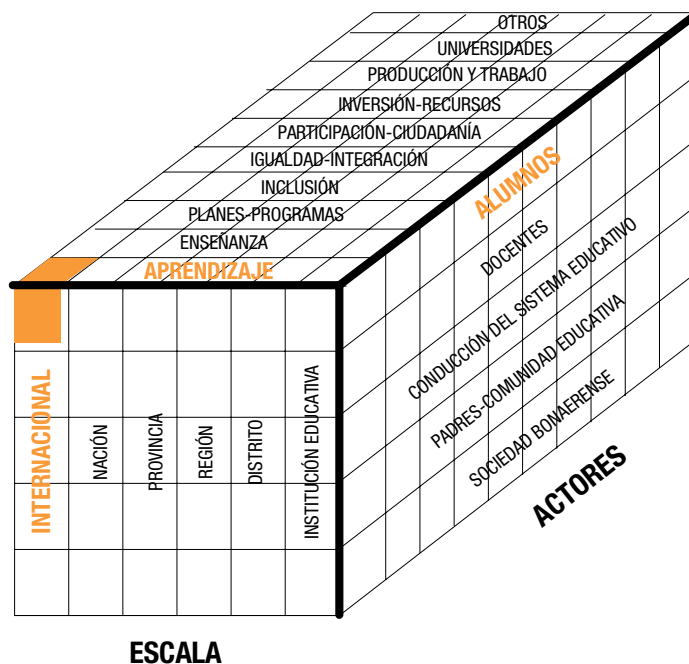
La propuesta alternativa para evaluar la calidad de la educación entendida como calidad social se fundamenta en:

- El “agotamiento” de las formas tradicionales de evaluación de la calidad educativa. (Gentili, 2003; Poggi, 2008; Martínez Waltos, 2014, Puiggrós, 2016)
- La ineludible consideración del sistema educativo en su completud.(Art. 94 al 99 de la Ley Nacional de Educación Nº 26.206)
- La posibilidad de tener en cuenta distintas vías de aproximación –diversas y complementarias
- La necesidad de impulsar una mayor participación y compromiso de todos los sujetos educativos entendiendo la construcción de la calidad educativa como responsabilidad social.

¿Cómo evaluar la calidad social de la educación? ¿Cómo desarrollar una alternativa superadora que permita abordar su complejidad? Proponemos un modelo que puede representarse a través de un prisma (**ver gráfico 1**) donde se muestra esa complejidad a través de la interacción de tres perspectivas que contemplan:

- La consideración de distintas escalas: internacional, nacional, provincial, regiones, distritos, institución educativa...
- La inclusión de distintos actores: los alumnos de los distintos niveles y modalidades, sus docentes, los equipos de conducción tanto a nivel del ministerio central como a nivel de supervisores, equipos de conducción institucional, equipos de apoyo a la gestión, etc.
- Una mirada multidimensional y abierta y que no se reduce solamente a evaluar rendimientos académicos de los alumnos

Gráfico 2. El prisma de la calidad educativa



Notas/ *1 Considerando abordajes en los distintos niveles y modalidades establecidos por la Ley nacional de Educación.*2 Maestros y profesores /Equipos de conducción/Inspectores de enseñanza. Sindicatos docentes. *3 Conducción nivel central/ jefes regionales y distritales/ otras autoridades educativas



A modo de ejemplo, en el prisma de la calidad educativa⁸ presentado en el gráfico 2 se muestra sombreado un cubo que podría corresponderse con un dispositivo de evaluación de la calidad a escala internacional donde la dimensión objeto de evaluación se focaliza en los aprendizajes de los alumnos, dejando fuera del centro evaluativo la perspectiva de otros actores. De esta manera queremos graficar que la magnitud es reducida ya que en realidad se trata de una parte de un todo más complejo. A través de este modelo queremos representar el carácter fragmentario, parcial y reduccionista vinculado a las aproximaciones a la calidad educativa instaladas particularmente desde la década del '90 y que resultan claramente parciales y limitadas. No obstante, los resultados de esta "parte" de algo complejo son usualmente interpretados como el "todo".

¿Podemos entonces estimar la calidad educativa de un sistema solamente a través de la evaluación de rendimientos académicos de los alumnos en determinadas áreas? La respuesta nos lleva a fundamentar la inclusión de diversas dimensiones (en el prisma del gráfico 2 se señalan algunas no siendo exhaustiva ni jerárquica esa enumeración) considerando tanto aspectos cuantitativos y los aspectos cualitativos reclamados por la perspectiva de la calidad social.

En síntesis, sostenemos que la complejidad que plantea la concepción de la calidad social conlleva la necesidad de un abordaje que no resulte simplificante sino que tenga en cuenta:

- La ineludible consideración del sistema educativo en su totalidad: todos los niveles y modalidades.
- La posibilidad de tener en cuenta distintas vías de aproximación, diversas y complementarias entre sí.
- La necesidad de impulsar una mayor participación y compromiso de todos los sujetos educativos entendiendo la construcción de la calidad educativa como responsabilidad social.

Lo expuesto en este trabajo nos permite realizar una propuesta de criterios fundamentales que debería reunir una propuesta de un sistema de evaluación de la calidad educativa. En este sentido, sostenemos que debe:

- Superar las prácticas reduccionistas que fundamentalmente limitan la evaluación de la calidad a evaluaciones de rendimiento académico ilimitadas a algunas áreas de aprendizaje y algunos niveles del sistema educativo. Abordar la complejidad, supone integrar a todos los estratos, niveles y modalidades del sistema educativo en la construcción y uso de la información. Evitar propuestas que con supuestos homogeneizantes desconocen, niegan u ocultan la diversidad constituyente de la realidad educativa. Esta cuestión la advierte Gentili cuando al referirse al carácter estandarizado de las Pruebas PISA señala que: PISA parece haber logrado una verdadera hazaña ideológica: imponer como evidente y necesaria la suposición de que los sistemas escolares de todos los países pueden ser evaluados mediante la aplicación de una misma prueba (...) El razonamiento parece simple y encuentra sus raíces en una concepción particular, y de forma alguna "universal" acerca del aprendizaje, la función de la escuela y el desarrollo educativo" (Gentili, 2003: 3). Considerar la forma en que se tiene en cuenta el carácter procesual del acto educativo: intentar captar la calidad de un sistema educativo en la instantánea puntual de un examen resulta contradictorio. "El examen juega el papel de una fotografía. Pero la educación es un proceso y no un instante (...) La película de largometraje en que debe consistir una buena evaluación no será tomada (...) (Puiggrós, 2016)
- Promover la participación de los distintos sujetos implicados en la construcción de la calidad social del sistema educativo. En esta línea, Puiggrós (2016) ha señalado que "una evaluación educativa científica y socialmente adecuada, el núcleo es la participación de los docentes y alumnos, no como aplicadores y objetos de la aplicación, sino como sujetos activos de la revisión conjunta del proceso que transitan juntos". Esto nos lleva a proponer la consideración de todos los actores del sistema educativo como productores y destinatarios de la información impulsando su participación activa.
- Considerar experiencias e iniciativas de distintos actores que tengan por objeto la evaluación de alguna dimensión o aspecto del sistema. La experiencia documentada en "Algunas experiencias de evaluación en el sistema educativo bonaerense" (2010) visualizan claramente el valioso aporte de información que produjeron otros actores, con otros objetos de evaluación y en distintos contextos, más allá de las experiencias de evaluación estandarizadas ya conocidas. Estas experiencias integran lo local en la visión de conjunto del sistema además de promover una participación responsable de otros actores y la consideración de diversos objetos de evaluación.

⁸ Para ver un desarrollo más completo del modelo puede consultarse Martínez Waltos, Fernando (2014). Alternativas para evaluar la calidad social de la educación. Revista Iberoamericana de Educación N° 64/2.



Referencias bibliográficas

- Almandoz, M. R. (2000). *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Santillana.
- Alonso Brá, M. y Sverdllick., I. (2003). *La evaluación de las universidades. Un análisis de las perspectivas de gestión de calidad*. Mimeo
- Assman, H. (2001). *Metáforas novas para reencantar a Educação, epistemologia e didática*. Brasil: Piracicaba, Editora Unimep. 3º edición.
- Beck, W.; Van Der Maesen, L., y Walker, A (1997). Towards a concept of social Quality. En *The Social Quality of Europe*. London: The Hague, Luwer Law International.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Versión preliminar. Mimeo.
- De Vita, G. (2008). *Reflexionando sobre la calidad educativa en una perspectiva democratizadora*. Documento de trabajo elaborado por la Unidad de Coordinación Técnico Pedagógica de la Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires. Mimeo.
- Gentili, P. (2013). *Rankingmania: PISA y los delirios de la razón jerárquica*. Extraído el 10 de septiembre de 2016 de: https://elpais.com/elpais/2013/12/09/contrapuntos/1386563086_138656.html
- Martínez Waltos, F. (2014). Alternativas para evaluar la calidad social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64/2. Extraído el 15/08/17 de http://rieoei.org/indice_tematico_bbdd.php?id_tema=2
- Martinic, S. (2008). Información, Participación y Enfoque de derechos. En *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile:Unesco/Orealc.
- Pérez, C (2002). La calidad social. Entre la complejidad y la viabilidad de su análisis. *Revista Electrónica del Instituto Universitario de Ciencias Ambientales*, 5.
- Poggi, M. (2008) Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina. En *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco/Orealc.
- Puigrós, A. (2016). *Una fotografía pedagógica destinada al mercado*. Extraído el 10 de noviembre de 2017 de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-312129-2016-10-19.html>
- Tadeu da Silva, T. (1997) .El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total. En Gentili, P. (Comp.). *Cultura, Política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Tedesco, J. C. (2008). Calidad educativa: inclusión con aprendizaje. *Revista ABC de la educación. Revista de la DGCE de la Prov. de Bs. As.* , 1(4). Recuperado el 10 de noviembre de 2017 : <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/abcde laeducacion/numero04/ArchivosParalmpimir/ABCdossier.pdf>
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Documentos oficiales y normativas

Dirección General de Cultura y Educación. (2007), Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Provincia de Buenos Aires.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006) República Argentina.



Ley Provincial de Educación N° 13.688. (2007) Provincia de Buenos Aires.

Ley Federal de Educación N° 24.195.(1993) República Argentina.

Dirección Provincial de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires:

- (2010) Algunas experiencias de evaluación en el sistema educativo bonaerense. Serie Planeamiento, Investigación y Estadística N° 1.

- (2011) Construcción y uso de información en los procesos de planeamiento institucional. Serie Planeamiento, Investigación y Estadística N° 25

Ministerio de Educación de la Nación. (2006) Documento para el debate: Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa – Ley de Educación Nacional. República Argentina.

Documentos de Organismos Internacionales

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2010). Metas educativas 2021. Documento para el debate. {Extraído en abril 2010 de <http://www.oei.es/metas2021/>}

UNESCO- OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe)(2007). Blanco, Rosa y otros: Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)

Datos del Autor

Fernando Martínez Waltos

Magister en Políticas y Administración de la Educación - Licenciado en Ciencias de la Educación – Psicopedagogo. Diploma Superior en Ciencias Sociales (Flacso). Docente investigador de la UNTREF. Profesor en las asignaturas Gestión Escolar y Curriculum de la Licenciatura en Ciencias de la Educación -Profesor de “Evaluación de los Aprendizajes Universitarios” en el posgrado “Especialización en docencia Universitaria”. Fue asesor e integró equipos técnicos en la Dirección Provincial de Capacitación, en la Dirección Provincial de Educación Primaria, en la Dirección Provincial de Planeamiento y en la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

fmwaltos@untref.edu.ar

Fecha de recepción: 29/8//2017

Fecha de aprobación: 30/11/2017

