

Estándares e indicadores de calidad de la educación para los países ALBA

David Mora

Director ejecutivo
del Instituto Internacional de Integración
Convenio Andrés Bello
dmora@iicab.org.bo

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de una amplia discusión sobre la calidad de la educación, el mejoramiento de los centros educativos comunitarios autónomos y, muy particularmente, del desarrollo de un modelo o constructo teórico-práctico sobre la calidad de la educación en términos cualitativos, cuantitativos, pertinencia sociopolítica, económica y cultural y, muy especialmente, en correspondencia con una educación liberadora, emancipadora, transformadora y revolucionaria. La idea básica consiste en establecer, después de una larga discusión sobre la calidad de la educación, las actuales orientaciones mercantilistas-competitivas que tiene la educación, y la búsqueda de otras perspectivas muy diferentes a las convencionales, un sistema categorial sobre la calidad de la educación que responda a los cambios y transformaciones profundas que viven actualmente nuestros pueblos. En ese sentido, hemos logrado constituir doce grandes dimensiones, cada una de las cuales, a su vez, estará conformada por categorías específicas. Las doce dimensiones son las siguientes: 1) Emancipación, liberación y fortalecimiento personal del sujeto y la colectividad (*Logros temporales y finales alcanzados*); 2) Características del desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza (*PAE en aula*); 3) Dirección y gestión educativa, especialmente de los CECA (*Equipo directivo*); 4) Clima escolar e interacciones socioeducativas en los Centros Educativos Comunitarios Autónomos CECA (*Cultura educativa*); 5) Compromiso, relaciones y satisfacción individual y colectiva (*Identificación institucional*); 6) Atención integral a toda la población vinculada con los CECA (*Necesidades básicas*); 7) Desarrollo de procesos de evaluación interna y externa de los CECA (*Seguimiento y evaluación continua-permanente*); 8) Condiciones básicas del hábitat y equipamiento institucional (*Hábitat y dotación*); 9) Participación de toda la comunidad en las prácticas educativas (*Educación sociocomunitaria*); 10) Planificación y programación académica-administrativa (*Diseño y Desarrollo curricular*); 11) Formación, capacitación, actualización y preparación permanente de los/as maestros y profesores/as (*Profesionalización docente*) y 12) Educación productiva en el aula y en los Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza OLAE (*Praxis y producción*). En este documento nos dedicaremos única y exclusivamente a las cinco primeras dimensiones, quedando las últimas siete para una segunda entrega, que también será publicada en la Revista Integra Educativa. Todos estos documentos forman parte, obviamente, de la conformación de un concepto

mucho más amplio, y adecuado a los cambios actuales de la educación, sobre la calidad educativa.

Palabras clave: calidad de la educación, educación liberadora, emancipadora, transformadora y revolucionaria

ABSTRACT

This work is part of a broader argument about the quality of education, improved autonomous community education centers and, in particular, the development of a theoretical model or practice in the idea of the quality of education in qualitative, quantitative, relevant socio-political, economic, cultural and, especially, in correspondence with the principles of liberating, emancipatory, transformative and revolutionary education.. The basic idea is to establish, after a long discussion on the quality of education, the current guidelines of mercantilist-competitive influence in education, and the search for other perspectives different from the conventional categorical system referred to the quality of education that responds to changes and deep transformations that our people now live. In this regard, we have set up twelve large dimensions, each of which, in turn, will consist of specific categories. The twelve dimensions are: 1) emancipation, liberation and personal empowerment of the individual and the community (temporary and final accomplishments achieved); 2) characteristics of the development of teaching and learning process; 3) direction and management, especially of the Management Team; 4) School ambience and social interactions in the Autonomous Community Learning Centers; 5) Commitment, relationships and individual and collective satisfaction (institutional ownership), 6) Comprehensive care of all people connected with the educational unit; 7) Development of internal and external evaluation processes of the educational unit (Follow up and permanent assessment), 8) Basic habitat conditions of the facilities, 9) Participation of the community in educational practices (Social / Education), 10) Planning and academic programming and management (Curriculum and design development) 11) Training, training, maintenance and ongoing development of / as teachers and teachers (Teacher professionalization) and 12) Education productive in the classroom and in other places OLAE Learning and Teaching (Praxis and production). In this paper we turn exclusively to the first five dimensions, leaving the last seven for a second installment, which will also be published in the journal Educational Integra. All these documents are a part, obviously, the formation of a much broader concept, and adapted to current changes in education on educational quality.

Introducción

El presente trabajo tiene por intención discutir, por una parte, algunos aspectos relacionados con la calidad de la educación y, por la otra, proponer algunas ideas novedosas sobre el particular, lo cual tiene que ver con los procesos de transformación socioeducativa que tienen lugar en muchos países de América Latina y el Caribe. Por supuesto que entraremos en el tema sobre estándares curriculares, también en boga, especialmente en los países europeos. La idea de los estándares curriculares está centrada en la búsqueda de homogeneidad en cuanto objetivos, planes de estudio, contenidos generales y específicos, el rendimiento o desempeño escolar y, por supuesto, la evaluación tanto del sistema educativo y sus componentes básicos como de los aprendizajes. Nuestro interés, en este trabajo, trasciende en gran medida esta tradición de estándares educativos, cuyo basamento se puede encontrar, obviamente, en las corrientes vinculadas con la eficacia escolar de carácter esencialmente capitalista. La idea de la educación eficaz y, muy recientemente, las denominadas escuelas eficaces han cobrado mucha fuerza en el ámbito internacional, gracias a

los grandes aportes económicos suministrados por los organismos internacionales al servicio de los intereses transnacionales dentro de la visión económica, social, cultural y política de connotación liberal y neoliberal corriente en la última década del siglo veinte y a principios del presente siglo.

La concepción de las escuelas eficaces está enmarcada dentro de la idea de la estandarización absoluta de todos los aspectos que caracterizan a la educación, el currículo, la pedagogía y la didáctica; sin tomar en cuenta, en absoluto, la diversidad de aspectos diversos existentes en los variados contextos y espacios donde tiene lugar el hecho educativo, particularmente el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. La idea básica tiene que ver un poco con la teoría de sistemas tradicional, cuya fórmula consiste en establecer condiciones de entrada estandarizadas, el desarrollo de actividades de enseñanza convencionales, conocidas como proceso didáctico, y finalmente la medición de los resultados mediante la evaluación, también de corte convencional. Esta concepción de las escuelas eficaces tiene su isomorfismo en la producción masiva de productos industriales, como por ejemplo la producción de tuercas en una planta industrial de producción de pernos u otros componentes para la industria básica.

Por supuesto que los seres humanos no pueden ser considerados como simples tornillos y tuercas, sometidos/as a las leyes de la producción industrial. De esta manera la idea subyacente a la calidad de la educación mediante las denominadas escuelas eficaces no es más que una forma economicista de concebir y desarrollar la educación, con lo cual en su sentido amplio estaría limitada simplemente a la producción de seres humanos descontextualizados, neutrales, mecanizados y dispuestos al servicio del capital bajo las condiciones establecidas por las leyes del mercado capitalista. Aunque esta tendencia ha avanzado mucho en nuestros países, existe un importante movimiento educativo crítico que desea y actúa en función de neutralizar, por un lado, el avasallamiento de todas las estructuras educativas y, por el otro, proponer salidas científicas diferentes que respondan realmente a los intereses y necesidades educativas de toda la población.

Ciertamente, la idea de los estándares educativos, la eficacia escolar y las escuelas eficaces constituye un mecanismo, muy hábil por cierto, del sistema capitalista, en su máxima expresión internacional, de resolver, con facilidad y sin compromiso sociopolítico, muchos de los problemas que afectan actualmente al modelo de desarrollo impuesto en el planeta. Entre estos problemas podríamos mencionar brevemente los siguientes:

- A) El abaratamiento de la fuerza de trabajo, esto significa que mediante la estandarización de la educación, orientada a la denominada capacitación y desarrollo de competencias laborales se estaría, más bien, generando una gran cantidad de personas capacitadas de manera estandarizada en oficios y tareas

requeridos por el sistema capitalista actual, evitando con ello la diversificación y diferenciación en el mundo productivo y laboral; así el capital tendría a sus disposición suficiente mano de obra capacitada a muy bajo costo, con lo cual se generarían grandes conglomerados de desempleados, puesto que la estandarización limitaría la variedad de profesiones, ocupaciones e intereses de la población trabajadora.

- B) La educación como reproductora de las condiciones sociales y científicas dominantes, esto significa que la escuela pierde su sentido formador y creador, puesto que su existencia estaría sólo justificada mediante la producción por adiestramiento estandarizado de algunas competencias básicas, exigidas por el mercado y el capital. La educación pierde su significado creador, discursivo, productivo, liberador, emancipador, intercultural, descolonizador y transformador; convirtiéndose en mera fábrica o industria educativa; volveríamos entonces al fortalecimiento de la educación como medio alienante, donde el docente transmite algunos conocimientos necesarios para el capital y el estudiante reproduce, mediante las evaluaciones, esos contenidos sin mayor discusión, reflexión o comprensión. Estaríamos nuevamente en presencia de la educación bancaria y la escuela como medio de domesticación y alienación del pueblo, perdiéndose con ello su carácter innovador, creativo y transformador, tal como lo requieren la pedagogía y didáctica críticas y liberadoras.
- C) Implementación de un pensamiento único; ello significa que las escuelas eficaces, basadas en estándares educativos homogéneos sólo tienen por finalidad impartir el mismo conocimiento en todas las partes del mundo y en cualquier rincón de nuestro planeta, evitando con ello la multiplicación del conocimiento, su contextualización, la independencia científica y tecnológica de todas las culturas y pueblos. Esta idea de la estandarización educativa tiene por fin imponer una única forma de hacer y pensar la ciencia, de producir y reproducir conocimientos, pero básicamente de depender científica y tecnológicamente de los países altamente industrializados y tecnificados. Para esto están trabajando los organismos internacionales servidores del sistema transnacional dominante, esta relación obviamente proporciona muchos recursos a este conjunto de países, generando con ello más hambre, miseria, desigualdad y dependencia de nuestras naciones.
- D) Transposición y transferencia de conocimientos como esencia de la pedagogía y la didáctica transnacionales; la estandarización de la educación, la educación eficaz y las escuelas eficaces tienen una finalidad muy particular, poco discutida en los eventos y congresos nacionales e internacionales, lo cual tiene que ver con el desarrollo mismo de los procesos de aprendizaje y enseñanza cuya finalidad básica consiste en reproducir conocimientos transmitidos por los/as docentes acríticos e irreflexivos.

- E) La evaluación convencional actúa como forma de reproducción descontextualizada de conocimientos, estrechamente unida a la concepción pedagógica y didáctica antes mencionada. Todos/as sabemos que la evaluación tanto de programas, sistemas, instituciones y, especialmente, de los aprendizajes, tiene dos objetivos básicos: el pedagógico-didáctico y el de selección-control social. La idea de las escuelas eficaces y los estándares educativos tendrá éxito sólo si se aplica una concepción evaluadora centrada en la selección y control social, lo cual deja o aparta definitivamente la importancia y significado educativo en cuanto a lo pedagógico y didáctico. Mediante estos procesos de evaluación de resultados, conocimientos, rendimientos y funcionamiento, de carácter puramente cuantitativo, se logra generar una cultura competitiva tanto de los centros educativos como de los/as docentes y estudiantes, poco deseable desde la perspectiva sociocrítica, liberadora y emancipadora de la educación, con la cual estamos plenamente identificados. Los estudios comparativos internacionales están orientados en el fortalecimiento de una competencia desleal, imperialista, discriminadora y excluyente, evidentemente desde aquellos países que, por múltiples razones, quedan en los últimos lugares, esto mismo se aplica diariamente en las aulas de clase en cualquier ámbito de nuestros sistemas educativos.

El tipo de calidad de la educación que pretenden imponernos los países altamente tecnificados e industrializados, a través de los denominados estándares curriculares, no es más que otra forma de colonización. Algunos de los criterios que caracterizan esta idea de escuelas eficaces, sobre la base de la eficacia escolar, podrían ser los siguientes: cantidad de estudiantes que ingresan en relación con los que egresan tanto al sistema educativo como a cada uno de los respectivos cursos; cantidad de tiempo, normalmente años, requeridos por los/as estudiantes para culminar una determinada etapa escolar, como podría ser la educación primaria; el tipo y la cantidad de los contenidos específicos adquiridos por los/as estudiantes durante un curso, los cuales están previamente estandarizados y son escasamente contextualizados; tipo, características y pertinencia de los contenidos específicos de las respectivas disciplinas, comunmente denominadas asignaturas, desarrollados en los respectivos ámbitos del sistema educativo; comprobación del dominio de tales contenidos, siempre desde la perspectiva de la repetición memorísticas de los mismos, sin mayor reflexión o discusión; logros concretos en los sujetos desde la visión simplista de la socialización y adaptación a las condiciones establecidas por el sistema dominante; impacto puramente cuantitativo de la educación en la sociedad, lo cual no está reflejado en la importancia de la educación en general para vivir bien y dignamente, sino en la acumulación de bienes suntuarios y el consumo desproporcionado. En definitiva, las denominadas escuelas eficaces están simplemente orientadas al fortalecimiento de la competencia entre naciones, entre ciudadanos/as, instituciones educativas y en las ofertas incompletas-parciales de la concepción de las sociedades capitalistas.

Nuestra crítica a las estructuras de este sistema liberal y neoliberal, que alcanzó su máxima expresión durante la última década del siglo pasado y los primeros años del presente siglo, se olvidó por completo de la madre tierra y del ser humano como elementos fundamentales de la existencia de la vida en nuestro planeta; aquí podemos encontrar aportes sumamente importantes tanto de la concepción socialista-comunista de la sociedad, producto del desarrollo social, político y económico de los tiempos de la modernidad como de los importantes aportes de las culturas ancestrales existentes en diversas partes del planeta. Por eso consideramos que nos encontramos actualmente ante un proceso de cambio sumamente importante, en lo teórico-práctico, en un profundo cambio del modelo social, político, económico y, muy especialmente, del modelo educativo, con respecto a la situación prevaleciente hasta el momento. Por ello deseamos cambiar definitivamente la idea básica o la raíz fundamental de las actuales estructuras, lo cual implica, obvia y necesariamente, salir de la idea del sistema capitalista. Consideramos que en el campo educativo, es necesario pensar también en el cambio del paradigma con respecto a la idea de la calidad de la educación, la eficacia escolar y las escuelas eficaces. No se trata de seguir compartiendo la idea de la medición de resultados parciales o globales en cuanto al rendimiento estudiantil y/o el funcionamiento del sistema educativo, se trata más bien de una erradicación total de esta visión mercantilista y competitiva de la educación y sus diversos componentes.

Pensamos que la calidad de la educación, desde nuestra perspectiva socialista y cultural ancestral, consiste en una verdadera educación liberadora y transformadora, cuyo objetivo básico es el vivir bien, la equidad, la igualdad y la relación justa con la naturaleza. La idea básica consiste en lograr, con la ayuda de la educación, una sociedad éticamente comprometida con las necesidades e intereses de todos los pueblos, para lo cual la libertad y la justicia juegan un papel fundamental. Si vemos la calidad de la educación desde esta perspectiva comunista, es decir, el vínculo entre socialismo y comunitarismo, entonces estaríamos pensando, en consecuencia, en otra forma de funcionamiento y organización social, económica y política. En este sentido, la misión de la educación no es, esencialmente, la formación mecánica y tecnócrata de algunos/as elegidos/as de la sociedad con la finalidad de servir al capital, sino más bien, sería la formación ética e integral de toda la gente con la finalidad de contribuir con la transformación dinámica y permanente de cada sujeto, así como del mundo social y natural.

Por esta razón, la educación tiene la gran responsabilidad de dar respuestas adecuadas a las necesidades e intereses de la población, pero también debe suministrar respuestas pertinentes a toda la sociedad, para ello, la comunidad y la naturaleza juegan un papel fundamental. Es necesario, desde la perspectiva de este dinamismo, ir modificando las estructuras precedentes siempre imperfectas, con la intención de lograr sociedades más justas, igualitarias y respetuosas del ser humano y la naturaleza, sin los cuales obviamente no habrá vida ni paz en cada cultura.

La educación de calidad es aquélla que contribuye con el fortalecimiento de la democracia participativa, que garantiza, de muchas maneras, formas de vivir bien en comunidad y en relación con el mundo circundante concreto, pero también con el abstracto, lo cual implica la existencia y garantía de proyectos de vida y trabajo para toda la población, así como el real acceso a la salud, la vivienda, la educación, la recreación, la alimentación y los servicios básicos para toda la gente de un determinado grupo cultural o nación. De aquí la educación de calidad, las escuelas eficaces y la eficacia escolar son términos que asumen, dentro de la concepción capitalista de la sociedad y la educación, una connotación totalmente diferente a su significado comunista-socionatural-cultural.

Es por ello que la calidad de la educación se interesa por la conformación y el fortalecimiento de una ética social en términos de justicia social, libertad, emancipación y superación de las desigualdades y de todo tipo de opresión; se inclina por lograr un impacto cultural, social, económico y político en todos los rincones de nuestras nacionales; el fortalecimiento de una educación productiva, liberadora, transformadora, intercultural, plurilingüe y comunista; la atención permanente de todos/as los/as docentes y estudiantes en sus múltiples necesidades e intereses, lo cual comprende, entre otras cosas, la formación permanente y continua, buenas condiciones de trabajo y estudio, apoyo institucional, relación con la comunidad, fomento de las discusiones y reflexiones, etc. Una educación de calidad también significa producción de conocimientos y tecnología de manera propia e independiente; fomento y aumento de medios económicos apropiados para el autoabastecimiento de materias primas, pero también de productos industrializados e incluye también el concepto de seguridad alimentaria; garantía de atención médica gratuita universal; profundización de la democracia participativa y comunitaria; tratamiento y solución de problemas reales, pertinentes y vinculados con nuestras propias cotidianidades, etc. etc.

Tomando en consideración los aspectos anteriormente señalados y el análisis crítico desarrollado en este documento sobre el tema de la calidad de la educación, hemos construido una importante matriz sobre la calidad de la educación, la cual contempla doce grandes dimensiones que serán trabajadas en términos de categorías e indicadores. Estas dimensiones son las siguientes: 1) Emancipación, liberación y fortalecimiento personal del sujeto y la colectividad (*Logros*); 2) Características del desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza (*PAE en aula*); 3) Dirección y gestión educativa, especialmente de los CECA (*Equipo directivo*); 4) Clima escolar e interacciones socioeducativas en los CECA (*Cultura educativa*); 5) Compromiso, relaciones y satisfacción individual y colectiva (*Identificación institucional*); 6) Atención integral a toda la población vinculada con los CECA (*Necesidades básicas*); 7) Desarrollo de procesos de evaluación interna y externa de los CECA (*Seguimiento*); 8) Condiciones básicas del hábitat y equipamiento institucional (*Hábitat y dotación*); 9) Participación de toda la comunidad en las prácticas educativas (*Educación sociocomunitaria*); 10) Planificación y

programación académica-administrativa (*Diseño y Desarrollo curricular*); 11) Formación, capacitación, actualización y preparación permanente (*Profesionalización docente*) y 12) Educación productiva en el aula y en los Otros Lugares de Aprendizaje Enseñanza (OLAE) (*Praxis y producción*). En esta primera parte sólo nos concentraremos en las cinco primeras dimensiones, mientras que en una segunda entrega desarrollaremos, con similar profundidad, las otras siete.

Nuestra idea básica consiste en proporcionar definitivamente un sistema de indicadores de calidad de la educación que responda y esté en consonancia con los procesos de transformación de muchos países de América Latina y el Caribe, así como con una concepción alterna del significado de la calidad de la educación en tres grandes direcciones: a) al interior de los centros educativos, es decir en el marco de la comunidad intra-escolar; b) al exterior de los centros educativos; es decir, en el ámbito de las comunidades extra-escolares y c) en el ámbito de toda la sociedad. Estas doce dimensiones pretenden abarcar prácticamente todo el espectro de lo que significa la educación y la formación en una determinada cultura, incluyendo algunos elementos tradicionales, pero sobre todo, incorporando y fortaleciendo otros de mayor importancia y pertinencia con los cambios que viven actualmente nuestros pueblos y la necesidad de construir un nuevo modelo de educación para un nuevo modelo de sociedad, la sociedad comunista, la incorporación de aportes de las culturas ancestrales, lo cual podríamos denominar *comunismo sacionatural y cultural*.

1.- Importancia y necesidad de los indicadores críticos de la calidad de la educación

Los países que integran actualmente la Alianza Bolivariana para las Américas (ALBA) han hecho un esfuerzo muy grande, en el campo de la educación, con la finalidad de fortalecer, no solamente los lazos de integración y unión entre los pueblos, sino además impulsar, con mucha fuerza, *estándares de calidad de la educación* con carácter prioritario, respondiendo con ello a las políticas educativas de sus integrantes. Esta iniciativa, por supuesto, respeta y atiende la soberanía de cada país, así como sus características contextuales específicas. La calidad de la educación adquiere, en el ámbito de los países ALBA, una importancia poco vista hasta el presente, en el contexto latinoamericano y caribeño. Estos estándares tienen que reflejar, en cierta forma, altos niveles en cuanto a comprensión conceptual disciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria, desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas, fomento de actitudes y aptitudes políticas críticas y reflexivas en correspondencia con la conformación de sociedades socialistas y, por último, no menos importante, el fortalecimiento de comportamientos éticos, solidarios y espirituales que respondan a las realidades socioculturales de nuestros pueblos. La educación, y por ende la conformación un concepto novedoso sobre calidad educativa en correspondencia con las finalidades curriculares de los respectivos sistemas educativos de los países ALBA, está encaminada hacia la transformación definitiva de la sociedad en sus aspectos sociales, políticos, económicos,

productivos, culturales, tecnológicos y comunitarios. Esto significa que el concepto de calidad tenemos que verlo, obviamente, en correspondencia con los intereses de una sociedad, un colectivo o una comunidad en particular y, desde esta perspectiva, tendríamos que analizar su propio significado. Al respecto Santos Guerra (2003: 220) indica lo siguiente:

Otra cosa es cuando intentamos dotar de contenido a este concepto y precisar en qué consiste y qué habría que hacer para incrementar la calidad. En este caso el consenso anterior acerca de su importancia se rompe. Aquí tendríamos que hablar de la influencia que tiene sobre la definición de este concepto el propio pensamiento del sujeto, los postulados ideológicos en que se mueve, los intereses que defiende desde los diferentes puntos de vista de sus inserción social, de los grupos sociales a los que perteneces, etc. En definitiva, tendríamos que hablar de que cuando se habla de calidad se ponen de manifiesto las diversas condiciones sociales, económicas y políticas, etc. de los diferentes sujetos. En un sentido estricto podríamos decir que esta diversidad conceptual no hace sino esconder los diferentes y particulares intereses (más o menos manifiestos) de los diferentes colectivos o individuos particulares. Lo cual redundaría en el principio de pragmatismo definido anteriormente. Bien, referido a un estamento particular con un conjunto propio de intereses, bien, en relación a cada sujeto en particular y las concreciones de su historia, de su propio estatus o de su condición social.

La idea o significado de calidad educativa no trata simplemente del dominio de conocimientos específicos o del desarrollo de competencias laborales con el objetivo de socializar a los sujetos de nuestros países con la finalidad de que participen activamente, como ciudadanos pasivos, en el mundo laboral y el fortalecimiento de las democracias liberales y representativas. Los estándares de calidad educativa necesarios para los países ALBA deben trascender la simplicidad de una educación orientada a la integración del sujeto al mundo del trabajo, pues con ello se prioriza solamente uno de los múltiples componentes de la educación que debería ser integral, liberadora y emancipadora, y se trata seguramente de la menos importante. Ellos deben responder, primeramente a los objetivos fundamentales de las políticas educativas que deben atender, realmente, a las necesidades, inquietudes e intereses de toda la población, especialmente aquélla marginada y excluida durante siglos, deben atender a la conformación de actitudes y aptitudes crítico políticas como parte de la existencia de seres humanos verdaderamente libres y emancipados¹.

De acuerdo con los principios fundamentales del ALBA, compartidos por todos los países integrantes, una de las tareas básicas de la organización consiste en garantizar, a todo el pueblo, una educación de alto nivel con estándares de calidad cualitativos y cuantitativos, modernos, que respondan a la lógica de la

¹ Para una revisión del concepto sobre educación orientada y basada en el trabajo, recomendamos consultar, entre otros, el trabajo *Educación técnica, tecnológica, productiva y profesional en América Latina y el Caribe* de David Mora (2007), así como Mora y Oberliesen (2004) en *Estudio y trabajo, jóvenes con futuro*.

solidaridad, complementariedad, reciprocidad, pertinencia, inclusión, compromiso sociopolítico, superación de la pobreza, el vivir bien, armonía con la naturaleza y, muy particularmente, el logro de la existencia-convivencia humana permanente. Para ello, los estados miembros del ALBA han iniciado actividades concretas cuyo alcance trasciende el mundo de las simples reuniones formales de técnicos, ministros/as o presidentes. Se desea pasar mediante procesos participativos de las meras declaraciones de buenas intenciones al logro de metas concretas, tales como las que se alcanza exitosamente en cuanto a los procesos de alfabetización y postalfabetización en los países ALBA, con la colaboración incondicional de una multitud importante de colaboradores/as solidarios/as con los procesos de cambio. Esta es una responsabilidad de todos los países que conforman esta organización integracionista y unionista latinoamericana y caribeña².

Podríamos señalar que el ALBA-educación tiene, hasta el momento, dos iniciativas muy importantes como antecedentes. En primer lugar, se desarrolló en el mes de marzo de 2008 el primer encuentro educativo, en el campo de la educación superior, en la ciudad de Cochabamba, Bolivia, donde hubo una participación de ministros y viceministros de educación superior. Como segundo antecedente, un año después, se realizó en la Isla de Margarita, República Bolivariana de Venezuela, el Primer Encuentro de Ministros de Educación que se denominó REMEALBA (Reunión de Ministros de Educación de los Países ALBA). En el encuentro fueron fortalecidos los lazos de amistad y solidaridad entre los países integrantes en el campo de la educación, y además, se avanzó considerablemente en la identificación y conformación de prioridades educativas para los países ALBA, siendo los *indicadores de la calidad de la educación* una de ellas³.

Antes de continuar con la descripción y el análisis de los esfuerzos que realizan los países latinoamericanos y caribeños, particularmente de los países signatarios de la Alianza Bolivariana para las Américas, en cuanto la calidad de la educación, la eficacia escolar y el movimiento de las mejoras de la escuela⁴, quisiéramos resaltar

2 *ALBA_TCP, El amanecer de los pueblos*. (2009). Ministerio de Relaciones Exteriores del Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz.

En el marco del proceso de alfabetización desarrollado en el Estado Plurinacional de Bolivia, el Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración, con sede en La Paz, Bolivia, ha publicado un conjunto de trabajos vinculados con el tema de la Alfabetización y Educación de Adultos, que son los siguientes:

III (2009). *Integra Educativa, Tema : Alfabetización*, septiembre. La Paz: III.

Canfux, J y otros III. (2009) *Bolivia y Venezuela, Alfabetización, experiencias y aprendizaje*. La Paz: III.

Canfux, J. (2009). *Experiencias vivas en alfabetización, prácticas en Bolivia*. La Paz: III.

Canfux, J. y otros. (2008) *Evaluación del impacto del programa nacional de alfabetización de Bolivia*. La Paz: III.

Canfux, J. (2009) *Una alternativa para la evaluación de programas de alfabetización y postalfabetización*. La Paz: III.

III. (2009) *Primer Encuentro de Educación Superior del Alba*. La Paz: III.

3 Declaración de la Primera Reunión de Ministros de Educación de los países ALBA. En: <http://www.aporrea.org/actualidad/n130625.html>

4 Para un estudio más profundo sobre la calidad de la educación con elementos críticos, eficacia de las escuelas y mejoramiento escolar, recomendamos consultar, entre otros documentos, la siguiente bibliografía: Slee,

unas palabras de Brown (2001: 64) en relación con los estudios internacionales comparativos sobre matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y factores asociados.

Los formadores de profesores, los funcionarios de las agencias gubernamentales, profesores y directores de educación primaria, y profesores de matemáticas de secundaria sufren el estrés que les produce la pretensión del gobierno de mejorar el puesto que el país ocupa en las clasificaciones internacionales de matemáticas, y lo sufren también por la presión de la dirección del centro, que quiere tener buenos resultados en las tablas de clasificación locales y en las inspecciones de la OFSTED. Esto puede surtir un efecto positivo, pero sólo si los involucrados dedican tiempo a analizar detenidamente los efectos y sus causas, después de lo cual cada una de las partes del sistema educativo pueda decidir sobre un plan de actuación conjunto para subir nuestros niveles. En su lugar, se ha recurrido a las comparaciones internacionales para justificar cualquier cambio que el gobierno, los medios de comunicación u otros han decidido que hay que poner en práctica de inmediato. Por ejemplo, ciertos métodos de enseñanza han sido objeto de duros ataques, aunque existen pocas pruebas del efecto que producen en el rendimiento general. Entretanto, es posible que lo que más influya esté en otras partes: en nuestras formas de distribuir a los alumnos, en el tiempo que se dedica a las matemáticas, en el currículum, en la falta de desarrollo profesional para los profesores. Es importante que se ensayen nuevos métodos de enseñanza, pero sólo si existe una confirmación externa rigurosa de su validez. Hasta hoy, sin embargo, pocos son los indicios de que exista un debate nacional coordinado sobre qué tipo de matemáticas son las más importantes que deben saber los alumnos, ni sobre la mejor forma de enseñarlas. Si las pruebas de comparación internacionales no se corresponden con lo que en el currículum nacional es prioritario, no se debería abocar a los profesores a lo que se puede entender como prácticas antieducativas, si se realiza con el único fin de mejorar nuestra posición en la clasificación internacional.

Este es un tema ampliamente discutido en muchas partes del mundo⁵, especialmente a raíz de los diversos estudios internacionales comparativos sobre

Weiner y Tomlinson (editores/as) (2001); Perrenoud (1996); González Ramírez (2000); Pérez Gómez (1999); Cornejo y Fuentealba (Editores) (2008); Murillo y Muñoz-Repiso (Coords.) (2002); Barrantes y otros (año); Bolívar (1999); Echenique (2003); Laval (2004); Santos Guerra (2003); Wilson (1992); Zbaracki (1998) y Carr (compilador) (1998).

5 No discutiremos en el presente trabajo las diversas definiciones sobre el concepto de calidad de la educación; sin embargo, es importante resaltar que en el campo de la educación universitaria se ha asumido, en la mayor parte de los países que integran la OECD (Woodhouse, 1999, 37-38), concepciones de este concepto tales como: "Estas preocupaciones dan lugar a nuevas interpretaciones del concepto de calidad. Tradicionalmente, la palabra calidad se asociaba con los conceptos de excelencia o desempeño sobresaliente. En los últimos años mucho se ha escrito acerca de la evolución del significado de "calidad" en la educación superior y se han sugerido muchas definiciones (Harvey y Green, 1993), pero la más aceptada hoy es "idoneidad con los fines". Esto permite que los fines institucionales queden definidos dentro del marco de los objetivos y principios, de modo que la "calidad" quede demostrada al lograrlos. Esta definición también permite que haya variabilidad en las instituciones en vez de forzarlas a ser clones entre sí. Esto, al menos en teoría, porque el logro depende también de la cultura de que se trate..."

la calidad de la educación que han tenido lugar durante los últimos veinte años (Mora, 2004 y 2005; Blum y Neubrand (1998); Baumert y otros/as (1997); PISA-Konsortium (ed.) (2001, 2004 y 2007), sin embargo, las propuestas surgidas desde hace mucho tiempo sobre el particular no responden realmente a las realidades y contextos propios de los países ALBA; vale decir, de muchos países latinoamericanos y caribeños. Esto significa que ha llegado el momento histórico y político anhelado por los pueblos que desean ser libres e independientes, de construir una matriz de indicadores de la calidad de la educación, que sin olvidar los avances alcanzados al respecto por los países industrializados, tomen en cuenta nuestras propias realidades⁶. Esta es una inquietud sumamente importante impulsada en la última reunión de la REMEALBA, la cual debe apoyarse y fortalecerse en todos sus sentidos. Es decir, la Reunión de Ministros de Educación de la Alianza Bolivariana para las Américas ha abierto el camino para empezar definitivamente con el trabajo cooperativo y colaborativo en este campo. Los/as ministros/as de educación de los países integrantes del ALBA han considerado que este debe ser uno de los puntos a tratar en el marco del modelo de integración, unión, cooperación y solidaridad entre nuestros pueblos. En este sentido, consideramos sumamente importante reproducir, a continuación, la declaración de los/as ministros/as del ALBA, en la Isla de Margarita, del 13 de marzo de 2009⁷.

13 de marzo de 2009.- Las Ministras y los Ministros de Educación de los Gobiernos de los países que conformamos la Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América ALBA, reunidos en la Isla de Margarita, los días 12 y 13 de marzo del año 2009, en la **eI Reunión de Ministros de Educación del ALBA (REMEALBA)**.

RECONOCIENDO la importancia de la educación como elemento transformador de la sociedad y como medio para alcanzar mayores niveles de desarrollo humano, crecimiento y calidad de vida de los pueblos de la región, tal como la concibió el Libertador Simón Bolívar: "*Moral y Luces: son los polos de una República, Moral y Luces son nuestras primeras necesidades*",

RECONOCIENDO la importancia de dar cumplimiento a lo establecido en las Metas de Desarrollo del Milenio, de alcanzar antes del año 2015 una educación universal y gratuita que permita terminar el ciclo completo de enseñanza primaria.

6 En los próximos número de la revista *Integra Educativa* del Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración (III) aparecerá una propuesta detallada sobre un conjunto de indicadores de la calidad de la educación desde una perspectiva crítica, política, emancipadora, liberadora y transformadora que hemos denominado Encuesta Educativa Alternativa. Dicha encuesta tiene un carácter cualitativo y cuantitativo, pero sobre la base de una definición de educación diferente a la convencional.

7 Esta declaración aparece en diversos lugares y documentos emanados de las reuniones del ALBA, especialmente en el campo educativo. Ver, por ejemplo la dirección siguiente: <http://www.aporrea.org/actualidad/n130625.html>.

CONSCIENTES de la necesidad de avanzar con paso firme hacia la consolidación y ampliación de la Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA - TCP), como un modelo de integración e instrumento de liberación efectivo, fundamentado en los principios de soberanía, solidaridad, cooperación, complementariedad y libre determinación de los pueblos.

DESTACANDO el compromiso fundamental de nuestros Gobiernos de garantizar la integralidad y la gratuidad de la educación, sin exclusiones, con pertinencia, de calidad y basada en los principios de equidad, humanismo, complementariedad y solidaridad, que rigen a la Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA - TCP).

CONSCIENTES de la necesidad de transformar los sistemas escolares de la Educación Básica y Media en los países del ALBA – TCP, como requisito fundamental para el desarrollo y el futuro de nuestros países.

CONSCIENTES que el método de alfabetización *Yo, sí puedo*, de postalfabetización *Yo, sí puedo seguir* y las Misiones Educativas implementadas en los países del ALBA, han sido herramientas fundamentales para la erradicación del analfabetismo y la inclusión oportuna al sistema educativo formal, como es constatable y reconocido en la República Bolivariana de Venezuela, en la República de Bolivia y tal como se evidencia en las hermanas Repúblicas de Nicaragua y Honduras.

RECONOCIENDO la necesidad de aunar esfuerzos para prevenir el embarazo adolescente y disminuir las tasas de mortalidad materna e infantil en el entendido que diversos factores sociales y económicos, entre ellos los de carácter educativo, subyacen en la proliferación de enfermedades de transmisión sexual como el VIH/SIDA.

Acordamos

1. Reconocer la voluntad política del Comandante Presidente de la República Bolivariana de Venezuela Hugo Chávez Frías y del gobierno cubano, puesta de manifiesto en el importante apoyo proporcionado para adelantar proyectos de alfabetización y postalfabetización en Bolivia, Dominica y Nicaragua, y la necesidad de respaldar los esfuerzos y la gestión de recursos en pro de la erradicación del analfabetismo en la República de Honduras.
2. Desarrollar una campaña de captación de brigadistas, para llevar a cabo el proceso de alfabetización y post-alfabetización en nuestra América, fortaleciendo esta importante política de inclusión, como parte de los procesos de participación y justicia social que impulsan nuestros gobiernos.
3. Aunar esfuerzos para el diseño y aplicación de Programas para la Formación de Educadores, en áreas prioritarias comunes a nuestros pueblos, con especial

énfasis en disciplinas y materias de común interés, a fin de impulsar el desarrollo integral de nuestros sistemas educativos.

4. Desarrollar de forma conjunta, respetando el principio de soberanía de los pueblos, un Proyecto Común de Currículo en el que las ciencias sociales sean repensadas desde las determinantes geo-históricas del ALBA como un continuo revolucionario para el nuevo tiempo y nuevo espacio, frente a las tradicionales formas de dominación y exclusión que imponen asimetrías entre nuestros pueblos, territorios, economías y desarrollo.
5. Desarrollar un programa común de investigación e intercambio de experiencias en materia de Educación Sexual y Salud Sexual Reproductiva, de acuerdo a las iniciativas exitosas desarrolladas por los países miembros. En este sentido, apreciamos y acogemos lo expuesto en la “1º Reunión de Ministros de Educación y de Salud para la prevención de VIH/SIDA”, llevada a cabo en México durante los días 31 de julio y 1 de agosto de 2008.
6. Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso educativo y de aprendizaje, a través del desarrollo de la tele-educación como un mecanismo de formación permanente, para elevar los niveles de calidad de la educación. En tal sentido, la República Bolivariana de Venezuela pone a disposición de los países miembros del ALBA la utilización del satélite “Simón Bolívar”, orientada a este importante fin.
7. Elaborar, con el aporte de los países miembros, una biblioteca de recursos didácticos o de apoyo docente, virtuales, que esté a la disposición, para uso libre, de todos los países miembros y, en general, para todos los pueblos nuestros americanos.
8. Construir un conjunto de indicadores propios de calidad educativa, que permitan el seguimiento y evaluación de la educación en nuestros países.
9. Realizar el “II Taller de Educación para el ALBA”, durante los días 6, 7 y 8 de mayo de 2009, en la ciudad de León, República de Nicaragua, a fin de desarrollar la agenda conjunta de Educación Inicial, Básica, Media y Superior del ALBA.
10. Elevar a la consideración de nuestros respectivos gobiernos y de la Comisión Política del ALBA – TCP, la necesidad de ampliar y priorizar el Proyecto Grannacional ALBA / Educación para la transformación integral de la Educación Inicial, Básica, Media y Superior de los países del ALBA – TCP, con el propósito de alcanzar sistemas equitativos y de calidad en función de las necesidades educativas de nuestros pueblos.

11. Elevar para la aprobación de los Jefes de Estado y de Gobierno del ALBA previa consideración de la *9na* Comisión Política y el *4to* Consejo de Cancilleres del ALBA, las conclusiones alcanzadas en este encuentro, para concretarlas en un plan de acción y prever la asignación de recursos para su ejecución.
12. Designar, en un plazo máximo de 30 días, un equipo de seguimiento y evaluación de los acuerdos planteados en esta Declaración. Este equipo deberá presentar informes trimestrales del estado de avance de los compromisos alcanzados.
13. Extender un reconocimiento a la República Bolivariana de Venezuela por la organización de esta reunión ministerial.

Como se puede observar en esta resolución, el Instituto Internacional de Integración (III) viene trabajando con la mayor parte de estos requerimientos, por lo demás altamente pertinentes y necesarios, especialmente con los aspectos contenidos en los acuerdos del 2 al 8. El presente trabajo, entre otros que están en proceso de preparación, pretende contribuir precisamente con el octavo punto, el cual está referido a la conformación de un conjunto de indicadores de calidad de la educación⁸.

Aunque, evidentemente, la calidad de la educación y sus indicadores, no constituye la única prioridad en el campo educativo, ni la más urgente, consideramos que los/as ministros/as de educación reunidos/as en la Isla de Margarita han acertado positivamente en considerar que es necesario y urgente hacer esfuerzos para el fortalecimiento de una educación inclusiva, liberadora con altos estándares de calidad, para lo cual es necesario constituir una matriz de indicadores de calidad pertinentes con otra concepción de calidad, educación, desarrollo e integración. Por supuesto que el desarrollo de un conjunto de indicadores de la calidad de la educación no es sólo un tema de carácter especulativo o un aspecto puramente teórico, se trata, más bien, del desarrollo permanente de un programa de acción-reflexión, para lo cual es necesario desarrollar procesos de investigación sociocríticos, en lo posible mediante la aplicación de la investigación acción participativa⁹. Además de estos proyectos de investigación cooperativos y colaborativos, es necesaria la constitución de equipos de aplicación y medición, en términos cualitativos y cuantitativos, del conjunto de indicadores comunes aceptados por los países integrantes del ALBA. Por supuesto que una vez constituido un acuerdo mínimo entre los países integrantes de esta iniciativa latinoamericana y caribeña, se requiere el desarrollo de programas en forma de estudios piloto, pero también iniciativas masivas para alcanzar en la práctica concreta las buenas intenciones de un educación de calidad para toda la población,

⁸ En próximas ediciones de la revista de Integra Educativa se presentará la Encuesta Educativa Alternativa, elaborada por David Mora para los países ALBA.

⁹ Carr y Kemmis (1988); Ceballos (1998); Elliott (1996); Elliott (1997); Jara (1985); Kemmis y otros (1992); Lewin (1946) y Carr (1998).

muy especialmente para quienes han estado excluidos durante muchos años de la educación básica, secundaria y superior, a pesar de considerarse que la educación de calidad constituye un derecho fundamental para toda la población de cada uno de nuestros países. Por ello, consideramos que la conformación de indicadores de calidad de la educación para los países ALBA forma parte de la dinámica transformadora tanto de la política y la economía de los países integrantes como de sus intereses en cuanto a la conformación una nueva sociedad. Estos procesos de transformación educativa no pueden quedarse sencillamente en momentos indagatorios o triviales evaluaciones de la calidad de la educación, especialmente en el ámbito básico y secundario. Los indicadores de la calidad de la educación deben responder, obviamente, a la políticas educativas liberadoras, emancipativas; es decir, socialistas. Ello significa que tales indicadores serán relevantes y pertinentes si están pensados en función de los objetivos sociopolíticos pretendidos por los países signatarios del ALBA y, además, si ellos responden a los requerimientos educativos de los pueblos que sustentan, en última instancia, los procesos de cambio profundos en cada uno de estos países.

Los/as ministros de educación de los países ALBA han acertado plenamente en cuanto al establecimiento de un conjunto de prioridades educativas, particularmente el tema de la conformación de indicadores de calidad de la educación acordes con las realidades de nuestros pueblos. Por supuesto que es indispensable hacer propuestas científicas con la finalidad de cumplir con este cometido de los países signatarios. La idea consiste en proponer, en primer lugar, una nueva concepción sobre calidad de la educación y, en segundo lugar, una matriz de indicadores, también alternativos, que respondan a esa idea diferente de calidad de la educación; en tercer lugar, después de haber llegado a algún acuerdo sobre la cantidad y las características de los respectivos indicadores de calidad, se procedería, a proponer, impulsar y fortalecer estándares escolares que correspondan con tales indicadores, por supuesto para todos los países miembros del ALBA.

Podríamos asegurar, sin temor a equivocarnos, que hasta el momento no se ha discutido ampliamente, en las diversas instancias regionales de América Latina y el Caribe, el tema de la conformación de indicadores de calidad de la educación, desde una perspectiva diferente a la convencional, ni tampoco el impulso de estándares educativos acordes con los contextos y características propias de nuestros países latinoamericanos y caribeños¹⁰; es decir, aquéllos que conforman el gran continente

10 Hasta el presente los organismos internacionales, como la CAN, el MERCOSUR, el ALBA, la UNASUR, etc., no han elaborado un sistema de indicadores para la medición de la calidad de la educación; sólo existen algunas informaciones, poco actualizadas, sobre indicadores estadísticos de los respectivos sistemas educativos. Por supuesto que hay algunas informaciones, no siempre actualizadas, sobre educación e indicadores educativos, recopilados por organismos internacionales como la UNESCO; sin embargo, tales informaciones son puramente cuantitativas y convencionales, no refleja realmente la situación de la educación y los factores asociados, en cada uno de los países de América Latina y el Caribe. Para tener mayor información sobre el particular, recomendamos visitar los respectivos portales de estos organismos internacionales. Ver, por ejemplo la documentación sobre indicadores educativos en: <http://unesdoc.unesco.org/images>.

Abya Yala. Consideramos necesario presentar, además de propuestas muy concretas como el presente documento, informes sobre los tres aspectos antes mencionados (calidad de la educación, indicadores y estándares escolares) como producto de discusiones compartidas entre los equipos técnico políticos conformados por cada uno de los países miembros de la organización. En la medida que se discuta cada una de las propuestas e informes consultivos, en lo posible producto de reflexiones participativas, de cada uno de los países, así como de equipos conjuntos, en esa misma medida se lograría la conformación de una propuesta básica compartida por todos los países, especialmente por los ministerios de educación respectivos.

El presente trabajo pretende iniciar el proceso de discusión tanto al interior de los países ALBA como en los demás países latinoamericanos y caribeños. Por supuesto que es necesario e indispensable desarrollar una discusión profunda, primeramente, en dos grandes direcciones, de los tres campos mencionados anteriormente: *a) una discusión conceptual sobre el tema de la calidad de la educación y b) la conformación de un conjunto de indicadores de calidad de la educación*; dejando para un posterior trabajo el tercer aspecto antes mencionado: *estándares escolares regionales*. Para el desarrollo del primer tema, se haría una crítica al concepto sobre calidad de la educación visto desde la perspectiva de las leyes del mercado, la competitividad y el rendimiento, así como las concepciones educativas y curriculares de carácter alternativo, con basamentos esencialmente sociopolíticos, solidarios, cooperativos, colaborativos, inclusivos, emancipadores, liberadores y transformadores; mientras que la segunda parte tomará en cuenta los avances logrados hasta el presente por diversos países y regiones a raíz de experiencias propias y estudios comparativos internacionales. Así por ejemplo, en el mundo europeo, los indicadores estandarizados para todos los países de la Unión Europea han sido organizados en cuatro grandes campos; es decir: *a) nivel de conocimientos alcanzados por los/as estudiantes; b) éxito en la formación y la continuación educativa; c) monitorio de la formación escolar; y d) recursos disponibles para la educación e infraestructura*. Estos cuatro campos contienen, en totalidad, dieciséis indicadores, los cuales obviamente obedecen a contextos y realidades, más o menos generales, de los países que conforman actualmente la Unión Europea¹¹.

Por supuesto que los indicadores de calidad de la educación construidos por los países de la Unión Europea constituyen un importante avance en este campo, así

11 Para la elaboración de este documento hemos tomado en consideración, por una parte, el trabajo de Altrichter, Messner y Posch (2004), quienes siguiendo los principios de la investigación acción participativa, han constituido en el mundo de habla alemana un constructo muy interesante sobre la autoevaluación de los centros educativos, tomando en cuenta ideas novedosas y críticas de la calidad de la educación; en segundo lugar, también hemos tomado en cuenta los trabajos de Stern, Vaccaro y Vorndran (2006), quienes concretamente en la República de Alemania han elaborado un gran procedimiento para la elaboración de indicadores alternativos sobre la calidad de la educación y cómo se podría poner en práctica, especialmente desde la perspectiva cuantitativa; sin embargo, este sistema de indicadores, denominado SEIS (Selbstevaluation in Schulen), comprende solamente cinco dimensiones: a) la primera contiene siete categorías, la segunda tres, la tercera siete, la cuarta cinco y la quinta tres; mientras que el sistema de categorías elaborado en esta propuesta comprende doce grandes dimensiones, de las cuales en este documento sólo trabajaremos las primeras cinco.

como otras iniciativas especialmente latinoamericanas y caribeñas producto de los procesos de reforma y/o transformación educativa en cierta forma exitosos. Estas referencias, obviamente, serán tomadas en cuenta tanto en el análisis de la temática como en la conformación de la propuesta para los países ALBA¹². Es importante resaltar que toda concepción, desarrollada mediante procesos participativos e investigativos, sobre indicadores de calidad de la educación debe estar acompañada también actualizaciones regulares, para lo cual es necesario realizar evaluaciones periódicas de acuerdo con los procesos de transformación y las experiencias positivas implementadas por cada uno de los países signatarios de la organización.

Por supuesto que la elaboración de un conjunto de indicadores sobre la calidad de la educación para el conjunto de países que conforman el ALBA tiene, entre otras, la finalidad primordial de apoyar, además de las iniciativas integracionistas, las metas de superación de la pobreza, la inclusión sociopolítica de toda la población y el fortalecimiento de las políticas sociales impulsadas por cada uno de los gobiernos socialistas participantes en la alianza estratégica. La idea consiste en lograr una educación integral que responda a una nueva visión de desarrollo, duradero, equitativo, sustentable, respetuoso del ser humano y del medio ambiente, así como inmerso en la dinámica de la solidaridad y complementariedad socioeconómica de los países firmantes de los acuerdos respectivos.

Es ampliamente conocido que la economía internacional actual ha pasado de la etapa del procesamiento de materia prima, mediante mecanismos de industrialización, en productos terminados; a una economía basada esencialmente en el uso de tecnologías altamente especializadas, para lo cual se requiere obviamente la capacitación y formación de talento humano, lo cual es posible mediante procesos educativos formales, no formales e informales. Esto significa que las economías actuales están, fundamentalmente, basadas en los conocimientos más que en las puras acciones empíricas del conglomerado de sujetos que conforman un determinado grupo cultural. Para ello es necesario, por supuesto, invertir en el talento humano, en todas las personas, y disminuir cualitativa y cuantitativamente la exclusión social acumulada durante siglos, especialmente en nuestros países.

A estas dos estrategias de la economía basada en el conocimiento y la inclusión social, habría que agregarle una tercera estrategia, la cual consiste en buscar mecanismo para garantizarle a toda la población formas diversas y creativas de trabajo y empleo. Esto significa que la educación en general debe estar directamente

12 La construcción y producción de conocimiento, según nuestro punto de vista, es el resultado de la relación entre la teoría, existente y desarrollada por otros/as investigadores/as, también en otros contextos, como de las realidades prácticas concretas de los contextos donde tiene lugar esa producción de conocimientos. Lo importante consiste precisamente en la reflexión crítica que sirve de enlace o puente entre la práctica (que se desea transformar) y la teoría (siempre orientadora). Este es el caso de los indicadores de la calidad de la educación para los países ALBA. Esta alternativa es un hecho fundamentalmente práctico, existe y funciona en diversas direcciones y ámbitos integracionistas; ahora es necesario desarrollar e impulsar mecanismos con mayor profundidad de acción y decisión, en muchos casos respaldados por reflexiones especialmente teóricas.

vinculada con el trabajo y la producción, siempre mediante la optimización tanto de los procesos productivos como de la capacitación-formación de todos/as los/as ciudadanos/as de cada uno de los países integrantes del ALBA. En este sentido, toda construcción de indicadores de la calidad de la educación debe estar directamente asociada con las concepciones sociopolíticas, económicas y culturales sobre el desarrollo, la producción y el consumo. En el caso de los países ALBA, la tendencia consiste en impulsar un modelo de desarrollo contrario al modelo de mercado, depredador y destructor del ser humano y de su hábitat, destructor de su propio mundo de vida.

Consideramos que esta propuesta de indicadores de la calidad de la educación impulsada por los países ALBA; podría abrir un importante y necesario debate sobre las metas educativas comunes de los países participantes, con la finalidad de contribuir con los sagrados objetivos establecidos en las políticas educativas de todos los países participantes. En la medida que se pongan en práctica mecanismos y acciones de evaluación, cualitativas y cuantitativas, de la calidad de la educación, tomando en consideración los indicadores de la calidad de la educación, en esa misma medida podrían implementarse políticas educativas científicamente validadas y respaldadas por estudios críticamente comparativos sobre la base de la matriz de tales indicadores. La importancia de los mismos no consiste en hacer comparaciones, sobre criterios de competitividad cuantitativa y mercantilista, sino, por el contrario, lograr comparaciones cualitativas constructivas que permitan impulsar cambios inmediatos con la intención de superar rápidamente los problemas detectados a través de la dinámica investigativa. Cada Estado, con la ayuda y colaboración inmediata de los demás países integrantes del ALBA, pondría en práctica, a partir de los respectivos estudios comparativos, las evaluaciones internas, externas y mixtas, un conjunto de políticas educativas, tomando en cuenta las inversiones respectivas, con la finalidad de resolver de manera precisa e efectiva los problemas detectados mediante la verificación científica de la matriz de indicadores críticos de calidad de la educación.

Consideramos, después de haber realizado esta introducción básica sobre la importancia de la conformación de un conjunto de indicadores críticos de la calidad de la educación para los países ALBA, pasar ahora a la discusión de un conjunto de ideas básicas sobre las dimensiones, categorías e indicadores para la conformación de un constructo de la calidad de educación que tome en consideración la nueva concepción educativa, cuyo basamento no sea la simple comparación estadística-cuantitativa, sino que, además de ello, incorpore elementos pedagógicos, didácticos y curriculares que respondan a la concepción educativa liberadora, transformadora, emancipadora y revolucionaria, la cual está en proceso de construcción en muchos países de América Latina y el Caribe. Este será, entonces, el contenido fundamental de este documento, que iniciaremos en el siguiente apartado.

2.- Constitución de un sistema de indicadores alternativos sobre la calidad de la educación

Si queremos impulsar y fortalecer la calidad de la educación, desde una perspectiva sociocrítica e investigativa, entonces es necesario enfrentar y superar un conjunto de dificultades que aún persisten en el campo de la educación en sus diversas componentes. De la misma manera, es indispensable hacer, y por supuesto buscar sus posibles respuestas, interrogantes tales como: ¿qué significa realmente calidad educativa?, ¿a quién le interesa la calidad de la educación y a quién beneficia?, ¿cuáles criterios caracterizan la calidad de la educación?, ¿a quién le corresponde decidir sobre la calidad de la educación?, ¿quiénes estarían involucrados en el campo de la calidad de la educación?, ¿qué significa un sistema educativo, una comunidad educativa, un centro educativo comunitario autónomo, un aula y una clase de calidad?, ¿cómo se puede describir la calidad de la educación?, ¿cómo y con qué criterios se podría medir la calidad de la educación?, ¿es posible realmente hacer comparaciones cualitativas y cuantitativas entre clases, centros educativos, departamentos, regiones o países?

Por supuesto que es muy difícil responder a cada una de estas interrogantes; lo cual no significa que debamos evitar la discusión sobre el tema de la calidad de la educación en sus diversos componentes y características. Nuestra posición en cuanto a la temática es muy clara y precisa, aunque no trivial; no nos inclinaremos por el mundo de las mediciones y comparaciones cuantitativas y/o cualitativas, sino que intentaremos, con la ayuda de varios/as autores/as e importantes experiencias latinoamericanas-caribeñas¹³ y europeas¹⁴, construir un conjunto de criterios que realmente respondan a una concepción diferente, novedosa y apropiada, desde el punto de vista técnico (no tecnócrata), sociocrítico y político, para establecer, de manera aproximada, lo que podría ser la calidad de la educación en cada *Centro Educativo Comunitario Autónomo*¹⁵.

El problema de la calidad de la educación lo hemos discutido profundamente en diversos escenarios y durante varios años, entre ellos podríamos resaltar los siguientes: al interior del *Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática* (GIDEM) que tiene lugar en la República Bolivariana de Venezuela; el *Instituto Internacional de Integración* (III), con sede en la ciudad de La Paz, Bolivia¹⁶; los

13 Ver, por ejemplo, los artículo de Collado Piñeiro, Alejandro; Zilberstein Toruncha, José; Hernández Crespo, Coralina; Armas Sixto, Caridad; Castillo Estrella, Tomás (s/f).

14 Ver, por ejemplo, el trabajo de Stern, Cornelia; Ebel, Christian; Vaccaro, Eric y Vorndran, Oliver (2006).

15 Para una profundización sobre el tema de los Centros Educativos Comunitarios Autónomos (CECA) recomendamos el artículo de Mora (2004).

16 Es importante resaltar que la sede central del Convenio Andrés Bello ha publicado un conjunto de trabajos referidos al tema de la eficacia escolar. Entre estas publicaciones podemos destacar las siguientes: a) La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte (Murillo Torrecilla, Javier, 2003); b) Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica (Murillo Torrecilla, Javier (Coordinador), 2006); c) Investigación

programas doctorales impulsados y desarrollados por la *Universidad Mayor de San Andrés* (UMSA) y la *Universidad de Bremen*, Alemania, y el III con la Escuela Militar de Ingeniería “Antonio José de Sucre” (EMI) respectivamente. Estos y otros espacios de discusión y reflexión nos han llevado, junto con la bibliografía disponible que reporta experiencias, también muy importantes sobre el particular, a la conformación de un conjunto de doce dimensiones que deberían tomarse en cuenta para establecer un concepto general de la calidad de los Centros Educativos Comunitarios Autónomos (CECA), con lo cual podríamos garantizar evidentemente la calidad de la educación de la sumatoria de tales instituciones educativas¹⁷. Las doce dimensiones, tal como se muestra en la *figura 1*, son las siguientes:

- 1) Emancipación, liberación y fortalecimiento personal del sujeto y la colectividad (*Logros temporales y finales alcanzados*)
- 2) Características del desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza (*PAE en aula*)
- 3) Dirección y gestión educativa, especialmente de los CECA (*Equipo directivo*)
- 4) Clima escolar e interacciones socioeducativas en los CECA (*Cultura educativa*)
- 5) Compromiso, relaciones y satisfacción individual y colectiva (*Identificación institucional*)
- 6) Atención integral a toda la población vinculada con los CECA (*Necesidades básicas*)
- 7) Desarrollo de procesos de evaluación interna y externa de los CECA (*Seguimiento y evaluación continua-permanente*)
- 8) Condiciones básicas del hábitat y equipamiento institucional (*Hábitat y dotación*)
- 9) Participación de toda la comunidad en las prácticas educativas (*Educación sociocomunitaria*)
- 10) Planificación y programación académica-administrativa (*Diseño y Desarrollo curricular*)

iberoamericana sobre eficacia escolar (Murillo Torrecilla, Javier (coordinador), 2007); d) *Dimensiones del mejoramiento escolar. La escuela alza vuelo* (Piñeros Jiménez, Luis Jaime, 2004).

17 Por supuesto que al tener un conjunto de Centros Educativos Comunitarios Autónomos de calidad, podríamos pensar también en tener una educación local, departamental, regional o nacional también de calidad.

- 11) Formación, capacitación, actualización y preparación permanente de los/as maestros y profesores/as (*Profesionalización docente*)
- 12) Educación productiva en el aula y en los OLAE (*Praxis y producción*)



Por supuesto que estos doce componentes están referidas, básicamente, al proceso complejo de interacciones sociales y educativas que tienen lugar en un centro educativo como los CECA, siempre en relación con los contextos inmediatos y mediatos, es decir la comunidad, donde existen física y abstractamente tales instituciones educativas. Aunque estos doce componentes difieren en cierta forma del conjunto de dimensiones en que hemos organizado la denominada *Encuesta Educativa Alternativa* (EEA), propuestas por Mora y Unzueta (2009), los mismos tienen estrecha relación con muchas de sus categorías, subcategorías e indicadores. La diferencia básica consiste en que la EEA está orientada a la sistematización de información cualitativa y cuantitativa de interés para la comunidad, los centros educativos y el Estado Docente en cuanto a las políticas educativas nacionales, regionales, departamentales y locales y su incidencia e influencia en las prácticas y resultados educativos. Los doce componentes mencionados, y que describiremos más adelante, pretenden constituir un concepto completo y complejo sobre la calidad de la educación, pensada básicamente desde los mismos centros educativos comunitarios autónomos, con lo cual podríamos tener una caracterización, muy aproximada a aquella de la totalidad, de la calidad de la educación en el ámbito regional, departamental y nacional. Hemos considerado que cada uno de los doce componentes del presente constructo es relevante, medible cualitativa y cuantitativamente sin muchas complicaciones de carácter técnico-administrativo-

financiero, comprobables desde una perspectiva no competitiva, adaptables a las tipificaciones particulares de los respectivos CECA. Por supuesto que cada uno de los doce componentes, o también denominados “dimensiones”, estarían desglosadas en categorías, subcategorías, indicadores y los correspondientes textos de preguntas para cada una de ellas.

A continuación desarrollaremos, aunque de manera muy sucinta, cada una de las primeras cinco dimensiones; ellas incluyen aspectos educativos, pedagógicos, didácticos, técnicos y metódicos que serán explicados de forma muy breve en el presente documento y ampliados en su momento en otros artículos referidos al tema de la *calidad de la educación* desde nuestra concepción crítica, política, investigativa y transformadora de la pedagogía y la didáctica.

2.1.- Emancipación, liberación y fortalecimiento personal del sujeto y la colectividad (Logros temporales y finales alcanzados)

Primeramente debemos tener presente que los logros alcanzados tanto en el sujeto como en la colectividad están directamente relacionados, no sólo por el hecho de que el conglomerado de sujetos y sus interacciones sociocognitivas conforman al grupo y/o a la colectividad, sino más aún porque el papel de la escuela está direccionado hacia el fortalecimiento de las facultades de cada persona, en lo particular, y de la dinámica social compleja, determinada esencialmente por la colectividad. Uno de los logros convencionales y, por supuesto, aún relevantes tiene que ver con las habilidades, destrezas y capacidades de los/as estudiantes en cuanto los conceptos, contenidos y especializaciones propios de las disciplinas (intradisciplinariedad), relación estrecha entre las disciplinas en correspondencia con un respectivo *tema generador de aprendizaje y enseñanza* (interdisciplinariedad) y tratamiento de una temática de estudio desde la perspectiva de diversas disciplinas (transdisciplinariedad). En el mundo tradicional de la pedagogía y la didáctica, estos logros son tratados básicamente desde la mirada del rendimiento y son medibles, en la mayoría de los casos, de manera cuantitativa.

Desde la posición sociocrítica e investigativa de la pedagogía y la didáctica, el tratamiento de los mismos es, fundamentalmente, de carácter cualitativo. En esta segunda posición, sin olvidar los aspectos cuantitativos, se orienta evidentemente nuestra concepción de evaluación de la calidad de la educación asumida en este y otros documentos. Por supuesto que este componente de la calidad de la educación también comprende otras categorías, tales como las facultades y potencialidades, personales y colectivas, referidas a las interacciones y relaciones sociales, al desarrollo de métodos apropiados para resolver problemas y realizar investigaciones, a las estrategias para aprender y enseñar individual y colectivamente, la independencia y autodeterminación del sujeto, los comportamientos y valores críticos, políticos,

reflexivos, liberadores, emancipadores y transformadores, las facultades y potencialidades prácticas, productivas y autogestionarias, donde se vincula estrechamente el trabajo con el estudio, la producción y la concientización (Freire, 1969, 1973, 1974, 1979, 1981, 1997 y 1998). De la misma manera, es necesario que todas las personas logren, además, la conformación de un repertorio de posibilidades comunicacionales, especialmente desde una mirada altamente crítica y política. Unido a este *modelo complejo de facultades-potencialidades* personales y colectivas, para el cual la escuela de hoy debe estar orientada y preparada, se encuentra la idea de la producción de conocimientos y, en lo posible, de bienes prácticos, tanto por parte de cada sujeto como de la colectividad. La escuela debe cumplir, entonces, con esta importante función de generación de conocimientos prácticos y teóricos en el orden crítico, metódico y político, siempre en correspondencia con las necesidades, intereses y potencialidades de la colectividad, por encima de cualquier inquietud o manifestación individualista.

A partir de estas ideas complejas, se puede derivar un catálogo de categorías, describibles cualitativa y cuantitativamente mediante ciertos indicadores e instrumentos evaluativos, las cuales podríamos resumir de la siguiente manera:

2.1.1.- Elaboración y manejo crítico de *conceptos, contenidos* y *procedimientos* disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios

Esta categoría está referida básicamente al dominio y producción de conocimientos dentro de las disciplinas, relacionadas con diversas disciplinas y correspondiente a un conjunto de disciplinas no necesariamente afines. La manera más apropiada para lograrlo consiste en el trabajo pedagógico y didáctico sociocrítico e investigativo (Mora, 2009). Ella tiene que ver con el nivel general de “rendimiento” cualitativo y cuantitativo de los CECA, pero también de los sujetos en forma individual y colectiva. Aquí entra a jugar un papel también muy importante las exigencias de los centros educativos, así como la disposición de los diversos actores que los componen para la construcción y producción, crítica-reflexiva, de los respectivos conocimientos. Aquí también nos podríamos preguntar si la institución escolar, siempre unida a la comunidad, estaría preparando adecuadamente a los/as jóvenes para sus proyectos de vida, la producción y el logro de objetivos sociales, políticos, económicos y culturales compartidos que beneficien siempre a las mayorías.

2.1.2.- Desarrollo de facultades y potencialidades *sociales, éticas, críticas y políticas*

Esta segunda categoría, del primera componente o dimensión, tiene que ver con el logro de un conjunto de capacidades que debe alcanzar cada estudiante, así como el respectivo grupo social con el cual él/ella interactúa, referidas básicamente

a comportamientos, actuaciones, pensamientos y acciones que puedan afectar a algunos sujetos en el orden particular de las interacciones socioculturales, pero también a la totalidad de la colectividad. Se trata de que los/as estudiantes aprendan, siempre mediante la pedagogía y la didáctica crítica, a tener relaciones, superando en lo posibles las contradicciones propias del poder ejercido, entre todos/as los/as integrantes del centro educativo y, por supuesto, de la comunidad extraescolar. Esto significa oír, respetar otras posiciones e ideas siempre que estén lo suficientemente argumentadas, trabajar cooperativa y colaborativamente con los/as otros/as, coordinar o gestionar junto con los demás en circunstancias favorables o desfavorables; y muy especialmente ejercer acciones personales o compartidas cuando se cometa injusticias, procurando la ejercitación permanente y el fortalecimiento de comportamientos justos, igualitarios e inclusivos; es decir, el ejercicio constante de la ética en su sentido sociopolítico.

2.1.3.- Desarrollo de *facultades y potencialidades metódicas* para el desarrollo del proceso de aprendizaje y la enseñanza sociocrítico e investigativo

Todo ser humano, independientemente de su edad, requiere obviamente de métodos, estrategias, procedimientos, actitudes y aptitudes para la realización de cualquier actividad práctica y/o intelectual. Esto no está restringido única y exclusivamente al momento del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza formales, sino que existen y son practicados permanentemente durante toda la vida dentro o fuera de los CECA, así como en toda actividad que realice el sujeto. También es importante resaltar que toda persona tiene el derecho y el deber de trabajar tanto individual como colectivamente. Para ello es muy importante buscar y saber encontrar, con la mayor pertinencia posible, informaciones, producirlas y criticarlas. Algunos/as autores/as hablan de aprender a aprender y de aprendizaje durante toda la vida, para ello obviamente se requiere de métodos apropiados y validados, siempre por las mismas personas que los han de poner en práctica.

2.1.4.- Logro de facultades y potencialidades de *desenvolvimiento independiente y pensamiento creativo*

Porsupuestoquenopodemosentenderlaformacióndisciplinaria,interdisciplinaria y transdisciplinaria ni tampoco el desarrollo de otras facultades-potencialidades sin pensar en el sujeto como individuo pensante, crítico, reflexivo y, especialmente, político, puesto que toda su acción es una acción política. De la misma manera, la neuropedagogía y la neurodidáctica muestran claramente que la reflexión crítica, el cuestionamiento y el auto-cuestionamiento están directamente relacionados con la creatividad; de lo contrario lo que se hace es sencillamente repetir y/o reproducir conocimientos de otros/as para o de otros contextos. Los/as participantes en el

proceso educativo deben mostrar obviamente que han desarrollado facultades y potencialidades para proponer y resolver problemas, pero también para hacer investigaciones sobre problemáticas de interés social, personal y cognitivo. Esto significa que ellos/as deben elaborar estrategias de solución de problemas, también para el planteamiento de situaciones de carácter investigativo. Esto quiere decir, por otra parte, que los sujetos antes, durante y después de su escolaridad formal deben, en lo posible, intercambiar ideas, informaciones, inquietudes, caminos de solución-indagación y resultados con otras personas de sus propios contextos o en otros lugares alejados de sus propias realidades, sin que exista imposición o repetición de ideas, todo debe darse sobre la base de la argumentación crítica-comunicativa. Esta facultad-potencialidad tiene que ver, además, con el fortalecimiento de destrezas, habilidades y capacidades para tomar decisiones individuales y colectivas, siempre pensando en las mayorías. Se trata en definitiva de la concientización sociopolítica de cada persona.

2.1.5.- Fortalecimiento de facultades y potencialidades *prácticas-procedimentales*

Cada ser humano, independientemente de su grado de formación o experiencia de vida, realiza actividades de orden práctico. Mucho de ello tiene que ver con la producción y sus respectivas relaciones, por lo tanto tendríamos que hablar de fortalecer, siempre sobre la base de la misma práctica, las potencialidades existentes en cada sujeto alcanzadas desde sus primeros años de vida. Toda persona es, por esencia, un sujeto de relaciones y acciones, la mayor parte de ellas orientadas por los intereses y resultados prácticos; esto no significa que estemos inclinados por una educación puramente pragmática, sino que intentamos reflejar realmente lo que significa la relación de cada persona con sus propias realidades, la cual es básicamente de carácter práctico. Por supuesto que cada acción práctica tiene consecuencias y/o explicaciones teóricas y la mayor parte de las teorías obedecen también a situaciones prácticas, además de corresponder a validaciones en y para la práctica. Los centros educativos comunitarios, autónomos y productivos deben, en lo posible, responder a situaciones concretas y prácticas de la vida cotidiana, analizándolas críticamente y transformándolas. La dinámica sacionatural en la cual debe estar inmiscuida la educación y, más concretamente, las instituciones escolares, requiere explicaciones abstractas, pero también transformaciones prácticas. Si pensamos en una educación productiva, y asumimos la idea de aprender haciendo, entonces debemos pensar también en las acciones y el trabajo práctico. Por supuesto que también pensamos en aspectos teórico-prácticos como la lectura de indicaciones, el conocimiento del funcionamiento de equipos, los procedimientos para la realización de una comida sana y balanceada, la construcción de algún aparato técnico, entre muchas otras actividades cotidianas.

2.1.6.- Preparación permanente para la *migración escolar* y la *transición* de un grado a otro de acuerdo con los diversos ámbitos del sistema educativo

En toda sociedad y grupo cultural siempre ha existido la necesidad y el interés de migrar, las razones son múltiples, sobre las cuales no entraremos en detalle en el presente documento. Los procesos migratorios, especialmente en aquellos países afectados por guerras, desplazamientos humanos, catástrofes naturales, etc., afectan especialmente a los/as niños/as y jóvenes en edad escolar; su traslado de un lugar a otro implica obviamente un cambio de la institución escolar y con ello, también, un cambio de amigos/as, maestros/as, profesores/as y demás participantes de la comunidad escolar y extraescolar. Por otra parte, la escolaridad convencional, formal, predominante en nuestros países, está constituida de tal forma que exista una migración al interior de las mismas instituciones escolares, lo cual se manifiesta mediante el tránsito de un grado o año escolar al siguiente. Este paso no está exento de traumas y dificultades tanto para los/as niños/as, jóvenes y adolescentes como para la familia y los centros educativos en general.

Según nuestro punto de vista existen cuatro momentos escolares en este tránsito escolar interno que podrían ser considerados como puntos de inflexión fundamentales en el mundo complejo de la escolaridad, éstos son los siguientes: primer grado, quinto grado, noveno grado y el paso del bachillerato al subsistema de educación universitaria. En los cuatro casos es necesario tomar en consideración algunas medidas excepcionales con la finalidad de disminuir en lo posible los cambios traumáticos fundamentales. En definitiva, la escuela debe preparar a todas las personas para enfrentar cualquier proceso migratorio durante el tiempo de la escolaridad y durante las siguientes fases de la vida.

2.1.7.- Preparación permanente para cada *proyecto de vida individual y colectiva*

Por supuesto que no podemos negar el papel que juega la escuela en cuanto a la formación de los sujetos en, por y para el trabajo. Ésta ha sido, inclusive, una de las metas, históricamente hablando, de la institución escolar, por lo menos ha sido la promesa de la escuela; es decir, educar y formar en las denominadas competencias laborales para garantizar, aunque sea en la esperanza y las buenas intenciones, que las personas puedan moverse socialmente y superar, de alguna forma, la situación socioeconómica del sujeto, en primera instancia, el grupo familiar, la comunidad y la sociedad en general. Esta meta de la educación dio, en el pasado reciente, algún resultado importante, especialmente para aquellos sectores de la sociedad ubicados en la denominada clase media, más no en la población pobre o trabajadora. Hay muchas razones que explican esta situación contradictoria, que no detallaremos en este documento; sin embargo, es sumamente importante resaltar que un elemento

altamente contrario a este anhelo de las sociedades occidentales, altamente industrializadas y tecnificadas, seguido literalmente por los países en proceso de transformación, ha sido los altos niveles de exclusión educativa, especialmente de los sectores menos favorecidos como los campesinos, los pueblos indígenas, las mujeres y en general toda la clase trabajadora. Consideramos, en consecuencia, que la concepción educativa trabajada en diversas oportunidades en varios de nuestros documentos se orienta a fortalecer, en cada sujeto, sin crear falsas expectativas ni engaños, las potencialidades y facultades para que, de acuerdo con las dinámicas sociales, económicas, comunitarias, productivos y tecnológicas, pueda pensar en la posibilidad de construir y contribuir con la construcción de proyectos de vida, productivos, con la finalidad de poder vivir bien, en correspondencia con la protección de la naturaleza y las interrelaciones con los demás.

2.2.- Características básicas del desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza (Clases dentro y fuera del aula)

Sobre esta dimensión existe una amplia literatura, por lo cual no nos extenderemos demasiado, a pesar de su gran importancia. Los *Centros Educativos Comunitarios Autónomos* de calidad no sólo estarían enfocando su atención al rendimiento individual de cada estudiante, lo cual no es altamente significativo en la formación integral del sujeto dentro de nuestra perspectiva didáctica y pedagógica, sino en la calidad educativa de la oferta escolar por parte del micro, meso, exo y microsistema educativo, todo lo cual influirá determinantemente en el desarrollo de potencialidades y facultades integrales de todas/os las/os participantes. Consideramos, por otro lado, que es altamente importante, además, fortalecer formas didácticas y pedagógicas que permitan a todos/as los/as estudiantes fortalecer sus facultades y potencialidades en cuanto a la autodeterminación, autoorganización y autoresponsabilidad con su propio aprendizaje y el aprendizaje de la colectividad. Esta concepción del aprendizaje y la enseñanza quedaría complementada con formas de evaluación, especialmente aquellas de carácter comunitario en las cuales la colectividad y cada sujeto asumen la alta responsabilidad de evaluar a sus compañeros/as y autoevaluarse, todo lo cual contribuye con el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Por supuesto que las buenas escuelas, desde la perspectiva de los centros educativos comunitarios autónomos, disponen de concepciones curriculares descentralizadas independientes tanto de los demás centros en el ámbito comunal y municipal como de las estructuras educativas departamentales y nacionales. Estos centros educativos desarrollan sus propias estrategias con la finalidad de lograr tanto sus objetivos como aquéllos establecidos en las políticas educativas locales, municipales, departamentales y nacionales. Los contenidos que caracterizarán a este currículum serán precisamente los *Temas Generadores de Aprendizaje y Enseñanza*, los cuales tendrán un componente importante compuesto por elementos de las realidades, en sus diversas formas de abstracción.

La mayor parte de los trabajos, producto en su mayoría de reflexiones teóricas y/o estudios de carácter empírico, coinciden en señalar que se debería considerar, para la presente dimensión, los siguientes siete criterios fundamentales: i) la implementación de diversos métodos de aprendizaje y enseñanza; ii) los temas generadores de aprendizaje y enseñanza; iii) las condiciones básicas, recursos, medios y materiales requeridos para la implementación de una didáctica inter y transdisciplinaria acorde con la nueva concepción curricular; iv) los diversos actores que participan en el proceso; v) la concepción sociocrítica e investigativa que debería caracterizar a la pedagogía y la didáctica; vi) los otros lugares de aprendizaje y enseñanza, diferentes a las aulas y los propios centros educativos; vii) las diversas praxis educativas inherentes al proceso de formación y educación, entre otros. A continuación intentaremos describir brevemente cada uno de ellos:

2.2.1.- Implementación de diversos métodos de aprendizaje y enseñanza

Una buena clase requiere de una diversidad de métodos de aprendizaje y enseñanza, sin caer, obviamente, en la exageración metódica. Esto significa que los/as docentes deben y tienen la obligación de fortalecer las facultades y potencialidades de todos/as los/as estudiantes mediante el uso apropiado de diversos métodos de trabajo y estudio, dentro y fuera de los centros educativos. En las prácticas educativas pueden ocurrir muchos acontecimientos pedagógicos y didácticos que, además de motivar el aprendizaje, también fortalecen el trabajo de todos/as los/as participantes en el hecho educativo. Estas estrategias obedecen a una compleja estructura didáctica que incorpora diversas formas sociales de trabajo pedagógico-didáctico, organización participativa, incorporación de la concepción intra, inter y transdisciplinaria del tratamiento de los temas generadores de aprendizaje y enseñanza, lo cual no discutiremos en el presente documento, entre otras formas. El conjunto de métodos de aprendizaje y enseñanza no es, ni debería ser, constante, varía de acuerdo con las características del grupo participante, los temas de trabajo, la edad de los/as integrantes en el proceso educativo, el equipo de docentes incorporado a las acciones pedagógicas-didácticas, etc. Lo importante es que no debería quedar mucho espacio para la actuación tradicional de los docentes, la cual se caracteriza básicamente en el dominio permanente de las acciones educativas de manera autoritaria y altamente centralizada en sus conocimientos y su palabra.

2.2.2.- Tratamiento de los temas generadores de aprendizaje y enseñanza (TGAE)

A pesar de que se ha discutido y escrito mucho sobre esta temática, lamentablemente no ha sido posible hasta el presente la conformación de una concepción curricular teórico-práctica que ponga de manifiesto la idea de los TGAE como la forma apropiada para la superación de las contradicciones existentes entre

las concepciones pedagógicas y didácticas revolucionarias y las prácticas educativas convencionales. Es probable que estos profundos cambios necesarios requieran más tiempo, puesto que seguramente existe un conjunto de variables contrarias a las ideas progresistas que caracterizan las transformaciones educativas necesarias en los momentos históricos actuales. Hoy conocemos avances altamente sustantivos en cuanto a la importancia de la educación intra, inter y transdisciplinaria, las cuales respaldan la idea básica del trabajo educativo por medio de los TGAE en los diversos ámbitos de nuestros sistemas educativos.

No se trata simplemente de la búsqueda de un equilibrio entre el tratamiento pedagógico y didáctico, dentro y fuera de los centros educativos, de los contenidos educativos desde la visión parcelada de las asignaturas y la combinación de un conjunto de ellas, especialmente las que reúnen elementos internos afines. Se trata de la incorporación de TEGA en torno a los cuales se pueda trabajar la mayor parte de los componentes que aparecen en la figura siguiente. Aquí interviene, también, un procedimiento didáctico bien estructurado, el cual hemos trabajado en varias oportunidades en otros documentos. Para la implementación de esta concepción es necesario, evidentemente, un proceso de cambio que va desde las prácticas educativas concretas dentro y fuera de los CECA hasta la profesionalización docente en todos los espacios donde ello ocurra. Un centro educativo de calidad, dentro de las doce características básicas que hemos desarrollado en el presente documento, debe tomar, seriamente, la idea del trabajo educativo mediante temas de aprendizaje-enseñanza de interés institucional, local, municipal, departamental, nacional e internacional, como parte de su transformación curricular.

2.2.3.- Condiciones básicas para la didáctica inter y transdisciplinaria

La didáctica intradisciplinaria, organizada normalmente mediante asignaturas, no requería, por lo menos desde la visión convencional, de un conjunto de recursos, medios y espacios para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, puesto que el vector didáctico prevaleciente consistía en la tríada *contenidos, alumnos/as y docente*; mientras que el proceso didáctico estaba centralizado en la participación activa del docente a través del manejo, en forma de monólogo, de los contenidos, estos últimos determinados por planificadores/as curriculares exteriores/as y ajenos/as al hecho educativo concreto, planificación en la cual ni siquiera los/as docentes tenían algún poder de decisión. La pedagogía y didáctica inter y transdisciplinaria supera ampliamente la vieja concepción educativa para dar paso a una forma totalmente diferente de la acción pedagógico-didáctica. Para el desarrollo del proceso de enseñanza (nótese que el énfasis estaba dado en la enseñanza) no hacía falta realmente garantizar las condiciones básicas mismas de acción, trabajo y estudio, puesto que el/la docente con ayuda de tiza y pizarrón podía desarrollar planes y programas de estudio sin mayores requerimientos.

En muchos países y centros educativos se ha llegado, inclusive, a eliminar completamente las prácticas de laboratorio en el campo, por ejemplo, de las Ciencias Naturales. La didáctica inter y transdisciplinaria requiere, además de otra concepción para asumir el trabajo educativo, de recursos, medios, materiales y ambientes apropiados dentro y fuera de los CECA. Estos van desde periódicos hasta empresas, pasando por talleres, laboratorios, museos, calles, parques, canchas deportivas, etc. Para garantizar estas condiciones básicas es indispensable que tanto el *Estado Docente* como las *comunidades* intra y extraescolares asuman definitivamente la responsabilidad que les corresponde con sus centros educativos, las comunidades, los municipios, los departamentos y el país en general. Una posibilidad concreta consiste en hacer uso activo y permanente de la/s cancha/s deportiva/s existente/s en cada centro educativo. En ellas se puede hacer un excelente trabajo práctico inter y transdisciplinario.

2.2.4.- Diversos actores/as participantes en el proceso educativo

La tradición didáctica y pedagógica, en la cual nos hemos formado desde la educación inicial hasta la profesionalización universitaria, ha considerado, en la mayoría de los casos, que en los procesos de aprendizaje y enseñanza el énfasis debe estar centrado en la relación triangular de la didáctica. Esto significa, en otras palabras, que en los procesos interactivos didácticos y pedagógicos debe tener prioridad la relación docentes-estudiantes-contenidos. Esta tríada también es conocida como el triángulo didáctico, cuyo basamento teórico está sustentado en la denominada didáctica fundamental, especialmente de corriente francesa. No entraremos, en este apartado, en el análisis crítico de esta tendencia didáctica, cuya influencia en muchos países de América Latina y el Caribe ha sido muy alta, lo cual ha contribuido al estancamiento de los procesos educativos, pedagógicos y didácticos sustentados en principios alternativos totalmente diferentes a esta y otras corrientes provenientes del mundo anglosajón.

Algunas experiencias educativas altamente significativas que tuvieron lugar en nuestro continente durante la primera mitad del siglo pasado fueron calladas, eliminadas o cuestionadas, tal como ocurrió con la Escuela Ayllu de Warisata en el Altiplano Boliviano. Aquí no sólo participan los/as docentes y estudiantes en el proceso educativo, sino que éste era responsabilidad de la comunidad, en torno a él se organizaba un conjunto muy importante de actores educativos, todos/as con diversas facultades y potencialidades disponibles para el fortalecimiento de la educación de carácter comunitario. Esta idea puesta en práctica durante casi dos lustros logró constituirse en una hermosa experiencia que hoy simplemente soñamos o intentamos recrear bajo condiciones reales opuestas y profundamente contrarias a la concepción integradora, liberadora, transformadora, emancipadora y revolucionaria que caracterizaron esta bella experiencia. Por otra parte, también

en los procesos de reforma educativa se puede encontrar importantes aportes de pedagogos/as y filósofos/as de la educación quienes proponen la incorporación de diversos actores educativos en el proceso pedagógico-didáctico que pueda trascender la simplicidad del triángulo estandarizado internacionalmente, pero con altas debilidades y fallas educativas.

Hoy sabemos con mucha propiedad y conciencia que un buen centro educativo, con altos niveles de calidad, depende en buena medida de la participación de la comunidad en el proceso pedagógico-didáctico, puesto que sus diversos/as integrantes pueden contribuir enormemente con el trabajo educativo dentro y fuera de las respectivas instituciones educativas, puesto que cada comunidad posee grandes ventajas comparativas, reales y prácticas para apoyar a la educación en sus diversas manifestaciones. Con esta idea deseamos que los Centros Educativos Comunitarios Autónomos no sólo brinden una educación de calidad a sus integrantes directos/as, sino que se conviertan en los espacios de encuentro para aprender y enseñar desde las primeras letras, para quienes han sido excluidos de las bondades de la educación, hasta por profesionales que seguirán aprendiendo de otros/as y compartiendo, también sus saberes y conocimientos con sus hermanos/as, compañeros/as, amigos/as y amistades provenientes de las comunidades donde están los respectivos centros educativos o de otros lugares que por diversas razones participarían en tales encuentros educativos permanentes, cuyas consecuencias para la comunidad son altamente significativas.

2.2.5.- Concepción sociocrítica e investigativa predominante

Una de los principales problemas que caracteriza a la educación convencional, denomina sabiamente por Paulo Freire (1969, 1973, 1974, 1979, 1981, 1997 y 1998) como educación bancaria, ha sido su escaso aporte a la formación crítica, política, liberadora y revolucionaria de toda la población estudiantil, aunque ésta sea una de las tareas prioritarias de la escuela. Por supuesto que existen muchas razones que podrían explicar este hecho altamente contradictorio con el papel de la educación en nuestras sociedades. En este sentido, consideramos que todo proceso de aprendizaje y enseñanza, dentro y fuera de las aulas de clases, debe estar orientado a la formación integral sociocrítica de toda la población, también de los demás actores comunitarios que participarían directa o indirectamente en el hecho educativo.

Es muy lamentable que durante muchos años la escuela haya asumido una posición, supuestamente, apolítica en torno a la sociedad y su desarrollo histórico, a pesar de que en ella se trata temas técnicos, científicos, históricos, sociales, naturales, geográficos, económicos, filosóficos, sociales, etc., etc. que obviamente no pueden escapar del análisis sociocrítico y político. Sobre este aspecto han escrito y advertido muchos/as autores/as a lo largo de la historia de la educación en diversas partes

del mundo; sin embargo, las políticas educativas y las respectivas concepciones curriculares han impuesto una visión supuestamente neutral de la educación, bajo el pretexto de que los/as maestros/as, profesores/as y la escuela en general deben estar apartados de la política, lo cual constituye realmente un grave error y se incurre en una inmensa falacia, puesto que si existe algo en la vida que realmente es político, es precisamente la educación.

De la misma manera, podríamos hacer un análisis crítico amplio, cuyo espacio escaparía de las intenciones del presente documento, sobre la escasa importancia que se le ha dado a la investigación como estrategia didáctica sumamente significativa para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Esta idea no es realmente nueva, ella ha estado presente en el pensamiento y las acciones de grandes pedagogos como Simón Rodríguez (1771-1854), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Célestin Freinet (1896-1966), hace ya muchos años; sin embargo, la misma no ha podido imponerse en las prácticas cotidianas de aprendizaje y enseñanza, puesto que lamentablemente se fortaleció la idea de la transmisión de conocimientos desde ámbitos del dominio del denominado saber sabio al común de la población, considerada como carente de conocimientos o desprovista de conocimientos y saberes denominados universales, producidos por “científicos”, quienes no podrían ser imitados por el pueblo, ya que ellos/as estarían dotados de poderes mentales inigualables por la mayoría de la población.

Las diversas corrientes pedagógicas y didácticas, influenciadas por teorías psicológicas individualistas cuya orientación estaba en suministrar conocimientos dosificadamente de unas personas (los/as maestros/as por ejemplo) a otras (los/as niños/as y jóvenes) sin reflexión ni discusión alguna, nunca se han atrevido a proponer cambios radicales en cuanto al desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, especialmente en cuanto al intercambio de saberes y conocimientos entre diversos actores del hecho educativo, siempre en correspondencia con los diversos niveles de abstracción de las realidades cercanas o lejanas a los sujetos participantes en las interacciones pedagógicas-didácticas. Hoy tenemos conocimientos y experiencias importantes sobre la importancia de la investigación, como estrategia didáctica fundamental, para el logro de aprendizajes altamente significativos desde el punto de vista sociocognitivo. Todo/a niño/a, joven o adulto/a forma parte de una especie caracterizada y determinada por su inquietud, curiosidad, duda e indagación en torno a sus propios mundos y realidades, lo cual hace que cada persona sea por excelencia un/a investigador/a. Esta concepción es totalmente contraria a las ideas predominantes que presuponen que una puede percibir y memorizar grandes cantidades de información como si fuese un disco de grabación inerte. De la misma manera, el avance reciente de las neurociencias ha posibilitado demostrar que la estructura del cerebro humano está constituida para investigar, reflexionar, crear y producir conocimientos y escasamente para memorizar informaciones parceladas. Por ello, un centro educativo de calidad sería aquél que desarrolla procesos de

aprendizaje y enseñanza basados y orientados en la investigación, asumiendo con ello que cada uno/a de los/as participantes en las prácticas educativas es un/a investigador/a por esencia y naturaleza.

2.2.6.- Incorporación de otros lugares de aprendizaje y enseñanza (OLAE)

Otro de los componentes que caracterizan a cualquier estructura curricular, en prácticamente todas las partes del mundo, consiste precisamente en los espacios o lugares donde ocurren los acontecimientos didácticos y pedagógicos. Normalmente estamos acostumbrados a considerar que las interacciones educativas deben ser única y exclusivamente las aulas de clases: espacios limitados por cuatro paredes, una o dos puertas, un pizarrón, la tarima donde se ubica el/la docente y un conjunto de pupitres alineados correcta y disciplinariamente, impidiendo toda posibilidad de intercambio, discusión e interacción entre quienes integran el grupo de “oyentes pasivos”.

Esta forma convencional de ejercer las acciones pedagógico-didácticas impide las acciones y el protagonismo de los/as niños/as, jóvenes y adultos/as, reduciendo su papel a simples observadores inactivos de las acciones de una sola persona, quien habla incansablemente durante 45 ó 90 minutos; obteniendo obviamente respuestas escuetas o sin sentido a sus preguntas aburridas-mecánicas. Este monólogo impide toda posibilidad de indagación, cuestionamiento y crítica, no existen espacios de diálogo auténtico entre quienes asisten al escenario educativo. A pesar de las reiteradas críticas y cuestionamientos a esta concepción arcaica de las prácticas pedagógicas-didácticas, no ha habido realmente una actitud de cambio radical de las mismas. Pareciera más bien que se fortalecen algunas conductas altamente conservadoras, no sólo desde las bases magisteriales, sino lamentablemente desde las mismas estructuras de los ministerios de educación. Es muy probable que todo ello obedezca a la existencia de estructuras mentales altamente tradicionales en los/as funcionarios que trabajan en las diversas instancias y direcciones de los respectivos ministerios de educación.

La pedagogía y didáctica transformadora y revolucionaria necesaria requiere de la incorporación de otros lugares de aprendizaje-enseñanza, diversos y diferentes a las simples aulas de clases. El trabajo educativo en estos otros lugares de estudio se corresponde con el conjunto de principios e ideas esbozadas en el presente documento en cuanto a factores influyentes en una educación social y cognitivamente significativa, tales como la educación inter y transdisciplinaria, la incorporación de diversos actores en el proceso educativo, el tratamiento de temas generadores de aprendizaje-enseñanza, la didáctica orientada en la investigación, la formación sociocrítica de todas las personas, etc. La educación contestataria y transformadora requiere, además, la incorporación de otros lugares de aprendizaje-enseñanza con

lo cual permitirá, a todos/as los/as participantes en el proceso educativo, desarrollar su facultades y potencialidades, especialmente aquéllas referidas a la investigación y formación sociocrítica. Estos lugares van desde los espacios abiertos dentro de los mismos *Centros Educativos Comunitarios Autónomos*, como por ejemplo los espacios donde se práctica diferentes formas de movimiento, hasta centros de producción de mayor alcance, tales como fábricas, empresas, industrias y comercios, pasando por parques, museos, calles, cines, centros comerciales, mercados populares, etc. etc. El tratamiento de temas generadores de aprendizaje y enseñanza requiere, obviamente, de una gran cantidad de lugares y espacios donde los/as participantes puedan poner en práctica acciones complejas de investigación, con lo cual se estaría en presencia de un conjunto muy grande de ventajas para el aprendizaje de calidad y, con ello, del posterior desarrollo de potencialidades y facultades integrales en todas las personas.

2.2.7.- Diversas praxis educativas

Una de las críticas fundamentales que hacemos de manera reiterada a la educación bancaria consiste precisamente en el gran divorcio existente entre la teoría y la práctica durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje-enseñanza. La didáctica supone y defiende la existencia de una forma de práctica, cuyo objetivo es consolidar los conocimientos teóricos impartidos por los/as docentes dentro de las cuatro paredes que abarcan las respectivas aulas de clases. Estas prácticas son conocidas como clases experimentales o trabajos de laboratorio y están restringidas casi exclusivamente a las tradicionales ciencias naturales, tales como química, biología y física, mostrando con ello, entre otras incoherencias, un alto desconocimiento sobre el significado de la relación entre teoría-práctica en cualquier actividad educativa, independientemente de la aceptación de una pedagogía-didáctica intradisciplinaria. Esta situación se agrava si asumimos definitivamente una posición educativa interdisciplinaria, transdisciplinaria, sociocrítica e investigativa. Aquí es precisamente donde adquiere mayor significado el trabajo práctico como base fundamental para la comprensión y, particularmente, para la producción de conocimientos en cualquier ámbito del sistema educativo, inclusive desde el nivel inicial.

Por supuesto que no estamos totalmente de acuerdo con la idea de la intradisciplinaria como única forma didáctica. Ya hemos resaltado en varias oportunidades la necesidad de impulsar una pedagogía inter- y transdisciplinaria tanto en la formación de los/as docentes como de las acciones educativas en los Centros Educativos Comunitarios Autónomos. La concepción educativa defendida en este trabajo, y por consiguiente su pedagogía y didáctica, requiere de diversas formas de prácticas, las cuales mencionaremos brevemente a continuación: a) Una primera práctica, referida a las disciplinas propiamente dichas, un poco al estilo de las prácticas de laboratorio convencionales, con lo cual se podrá alcanzar altos niveles de comprensión en cada una de tales disciplinas; por supuesto que el

tratamiento didáctico debe ser totalmente diferente al convencional, ello significa que se debe elaborar el conocimiento, reflexionando sobre las acciones prácticas, en este caso al igual que los siguientes se habla de praxis. b) La segunda forma de praxis tiene que ver con el trabajo participativo, cooperativo y colaborativos de todos/as los/as participantes sobre una o más disciplinas, como podría ocurrir con el trabajo práctico de las matemáticas al interior de la disciplina o en combinación con otras disciplinas; también tiene que ver con todas aquellas actividades y acciones inherentes a la consolidación y fortalecimiento de saberes y conocimientos tratados en otros momentos didácticos. c) La tercera forma de praxis consiste en salidas al campo o de trabajos en otros lugares de aprendizaje y enseñanza en torno a los cuales se desarrolla proyectos de investigación pedagógicos-didácticos; esta forma de praxis está normalmente planificada y monitoreada dentro de la formalidad de los Centros Educativos Comunitarios Autónomos. d) La cuarta forma de praxis tiene que ver con el trabajo en lugares de producción dentro de las respectivas comunidades o en otras donde sea posible su realización; estos lugares pueden ser los comercios, mercados populares, las fábricas, industrias y empresas pequeñas, medianas y grandes. Esta última forma de praxis refleja realmente el significado de una educación productiva, investigativa y sociocrítica, que debe estar unido al trabajo en laboratorio y talleres de toda naturaleza que se ha mencionado anteriormente. Como podemos ver, nos encontramos en presencia de una concepción educativa, y por ende pedagógico didáctica, totalmente diferente a la tradicional, limitada, individualista, acrítica, conservadora y alienante, con lo cual no habrá jamás una salida revolucionaria a las actuales estructuras del sistema capitalista.

2.3.- Dirección y gestión educativa, especialmente de los CECA (*Equipo directivo*)

Uno de los factores más importantes para alcanzar escuelas realmente eficientes desde la perspectiva crítica y política que venimos desarrollando, en este y otros trabajos, tiene mucho que ver con la dirección institucional, responsabilidad asumida, generalmente, por una sola persona, directora o director del centro educativo. Según nuestro punto de vista, la dirección ideal y realmente efectiva sería aquella en la cual participan, por lo menos, dos personas como equipo directivo. Éste debería ser, además, rotativo según la reglamentación interna de cada Centro Educativo Comunitario Autónomo. Esta idea reflejaría, en gran medida, las costumbres y los sistemas organizativos de culturas ancestrales muy diferentes a la cultura occidental predominante en la forma del ejercicio de la autoridad en nuestros países.

El éxito de toda organización educativa, especialmente de las instituciones escolares, dependerá obviamente del trabajo participativo, cooperativo y colaborativo que desarrolle el equipo directivo, no sólo con todas las personas que conforman la comunidad intra-escolar, aquella más cercana con el centro educativo, sino especialmente con la comunidad extra-escolar, la que no está cotidianamente inmersa

en el mundo de la escuela, pero que se vincula con ella directa e indirectamente desde el mundo exterior a la misma. Tanto las diversas formas de comunicación como de participación, ambos aspectos impulsados o motivados por la dirección escolar, serán decisivos para el buen funcionamiento y la calidad de los centros educativos y los procesos de producción, aprendizaje-enseñanza, investigación y convivencia dentro y fuera de los Centros Educativos Comunitarios Autónomos. La comunicación y la participación deben ser puestas en práctica desde diversas perspectivas, insistiendo en su horizontalidad e igualdad entre todos/as los/as participantes.

Otros dos aspectos sumamente importantes tienen que ver con los intereses pedagógicos y la organización de los respectivos centros educativos. En cada uno de ellos se ponen de manifiesto intereses muy particulares, los cuales debemos diferenciar claramente de los intereses pedagógicos comunes que hacen posible la existencia, conflictividad y convivencia de quienes participan en los CECA. Es necesario, por supuesto, disminuir en lo posible la predominancia de los intereses individuales, aunque ellos sean también de carácter pedagógico y/o didáctico, fortaleciendo los intereses colectivos, los cuales deben ser muy bien interpretados por el equipo directivo o en su defecto el/la directora/a. En cuanto a la organización propiamente dicha, consideramos que el personal directivo debe tener, primeramente, muy clara la idea organizativa, en todos sus sentidos, de los CECA antes de discutirla con los/as demás participantes de la colectividad educativa. Desde el punto de vista de los recursos materiales, el equipo directivo debe tener la suficiente autonomía sobre los mismos, así como la capacidad de administración de los mismos de manera óptima, eficiente y eficaz. Ello no sólo demuestra el respeto y cuidado por las inversiones del Estado Docente como principal responsable de la dotación y mantenimiento de los CECA, sino también por los aportes y esfuerzos que pueda hacer la comunidad, en sentido amplio, para el buen funcionamiento de su centro educativo.

La calidad de cualquier centro educativo dependerá, también, del mejoramiento permanente de la institución; la planificación precisa y detallada de cada una de sus actividades durante el año escolar programado; la implementación de políticas procedentes de la discusión colectiva al interior de la institución, pero también referidas a aquéllas emanadas de las políticas educativas comunales, departamentales, regionales, nacionales e internacionales cuando correspondan. Todo equipo directivo debe reflexionar cuidadosamente sobre cada una de sus acciones. La discusión debería hacerse, por lo menos, en tres momentos fundamentales: antes, durante y después de cierto hecho educativo específico. Por supuesto que éste constituye realmente un ideal, no siempre aplicable a todos los casos, puesto que en muchas circunstancias es necesario tomar decisiones en torno a las cuales se podrá solamente reflexionar al final de las mismas. El equipo directivo tiene que estar preparado y dispuesto a enfrentar muchas situaciones de diversa complejidad, las cuales van desde la observación participativa y no participativa del proceso educativo, pasando por los centros individuales con todos/as los docentes, hasta la organización y

desarrollo de encuentros locales, regionales o nacionales vinculados con las políticas educativas impulsadas por las instituciones educativas que están bajo su dirección. A continuación pasaremos, entonces, a planter brevemente un conjunto de siete criterios básicos referidos a esta tercera dimensión.

2.3.1.- Modelo o imagen de la dirección institucional y gestión educativa

El término de modelo o imagen describe, de alguna manera, una institución escolar en la cual todos/as (o por lo menos la mayoría) de los actores internos y externos a la institución escolar están de acuerdo o están contentos con la dirección del respectivo centro educativo, especialmente en relación con los principios pedagógicos y organizativos de la institución. La dirección escolar tendrá entonces la importantísima tarea de mantener informado a todo el equipo sobre la actuación de cada uno/a de los/as integrantes del centro escolar, así como la comunidad extraescolar. Cada institución, entonces, construye su propia imagen y modelo de dirección y gestión educativa, lo cual se convierte en referente fundamental para otras instituciones, sin ánimo de generar competencias indeseables entre ellas, más bien con la intención de contribuir con la calidad de la educación.

2.3.2.- Toma de decisiones

Normalmente, las decisiones, en el mundo de la dirección y gestión educativa convencional, están en manos de sus estructuras jerárquicas; este criterio considera que muchas decisiones deberían ser tomadas de manera colectiva de acuerdo con el funcionamiento de las diversas instancias que conforman tales instituciones. Consideramos que todos/as los/as estudiantes, docentes y padres-madres-representantes deben participar activamente en la mayor parte de las decisiones de interés fundamental de los CECA. Por supuesto que las instancias de decisión juegan un papel importante en el funcionamiento operativo institucional, con lo cual se evitarían, en gran medida, situaciones problemáticas que impidan el desarrollo de las diversas actividades afectando su oportunidad temporal y eficiencia.

2.3.3.- Procesos comunicativos

Para una efectiva dirección institucional y, en consecuencia, para el funcionamiento de los respectivos centros educativos, es sumamente importante que tenga lugar un proceso abierto y frecuente de comunicación entre los diversos actores dentro y fuera de la institución. La mayor parte de los problemas existentes en los organismos e instituciones donde trabajan muchas personas ocurren por falta de comunicación. Los procesos comunicativos abiertos posibilitan altos grados de transparencia, antes, durante y después de la toma de decisiones. Por supuesto que el equipo directivo asume la mayor responsabilidad en cuanto a que todas las personas dentro y fuera de los CECA estén totalmente informadas sobre cada uno de los acontecimientos que ocurren en la institución.

2.3.4.- Gestión operativa institucional

El mal funcionamiento de ciertas organizaciones e instituciones públicas y privadas se debe, en gran medida, a las fallas vinculadas con su funcionamiento operativo. El desarrollo escolar depende, en gran medida, de la disponibilidad de recursos financieros, su adecuada distribución y disposición, así como el seguimiento de su acertada administración. Por supuesto que es necesario establecer prioridades con respecto a la distribución de los recursos, los cuales, obviamente, responderán a la planificación a corto, mediano y largo plazo de la organización.

2.3.5.- Motivación y apoyo permanente

Quienes nos hemos dedicado, durante muchos años, al campo de la pedagogía y la didáctica hemos aprendido que tanto la motivación y el apoyo del equipo directivo a toda la comunidad escolar es sumamente importante, en muchos casos hasta decisivo. El proceso de aprendizaje y enseñanza mejorará notablemente si el personal directivo está siempre dispuesto a conversar y ayudar, no solamente en los momentos de dificultad apremiante, sino en la cotidianidad del trabajo educativo. Todos/as los/as estudiantes, docentes y demás trabajadores/as al interior del centro educativo deben sentirse motivados y apoyados por el personal directivo, de esta forma podrán trabajar de manera efectiva, óptima, eficiente y apropiada. De esta manera habrá seguramente un excelente rendimiento, evitando medidas de presión o aplicación de sanciones según los reglamentos que podrían generar cierto clima de intranquilidad en el lugar de trabajo y producción, sea ésta de carácter material, intelectual o la combinación de ambos.

2.3.6.- Planificación, implementación y evaluación

Toda organización, especialmente en el campo de la educación, debe tener prevista una adecuada planificación a corto, mediano y largo alcance. Ésta no sólo tendrá su descripción detallada en la respectiva documentación, sino que, además, debe considerar la forma de ser implementada en los lapsos y tiempos planificados. Por otra parte, la mejor forma de tener éxito consiste en hacer un adecuado seguimiento y evaluación de cada una de las acciones y actividades implementadas. Por supuesto que el equipo directivo tiene múltiples ocupaciones, muchas de ellas de carácter burocrático y administrativo, sin embargo, este equipo debe buscar espacios y tiempos para observar muy de cerca los procesos de aprendizaje y enseñanza planificados y, en lo posible, abrir las puertas de sus actividades pedagógicas-didácticas con la finalidad de que los/as los/as docentes y algunos/as estudiantes puedan ver, como ejemplos apropiados, algunas clases del personal directivo. El personal directivo y el equipo docente, con el apoyo de los demás actores del proceso educativo, deben organizar eventos académicos y actividades de seguimiento y evaluación de las prácticas educativas en la respectiva institución.

2.3.7.- Profesionalización y desarrollo de todo el personal de la institución

Si el personal directivo se ocupara permanentemente de suministrar ofertas de formación, preparación, superación y capacitación del personal docente, administrativo y quienes en general están directamente vinculados con la institución como algunos padres madres y representantes, entonces los procesos de aprendizaje y enseñanza mejorarían considerablemente y con ello, obviamente, la calidad de la educación en el sentido que le hemos dado en el presente trabajo. Consideramos que no se trata de un regalo del personal directivo o de la organización educativa hacia los todos/as los integrantes de la comunidad educativa, sino que ello tiene que ver con una obligación de la institución, la cual consiste en brindarle posibilidades de desarrollo profesional a quienes han asumido el centro educativo como parte de su proyecto de vida. A veces olvidamos que los lugares apropiados para la preparación profesional permanente son precisamente aquéllos donde se desenvuelve cotidianamente el/la trabajador/a. Capacitar en el centro de trabajo es una gran ventaja comparativa debe ser aprovechada por las instituciones, lográndose así un equipo formado en aquellos campos que requiere el centro educativo. En la profesionalización y desarrollo de la institución no debe ahorrarse recursos, puesto que los mismos pueden ser reintegrados a través de las ofertas altamente cualificadas del centro educativo hacia la comunidad intra- y extra-escolar.

2.4.- Clima escolar e interacciones socioeducativas en los CECA (*Cultura educativa*)

Es muy probable que no se haya investigado lo suficiente sobre el papel que juegan el ambiente escolar y las interacciones socioeducativas en el éxito de los centros educativos; sin embargo, es ampliamente conocido que la percepción del ambiente de aprendizaje influye en la comprensión y motivación de todos/as los/as participantes. Uno de los aspectos básicos de los procesos interactivos dentro y fuera de los centros educativos tiene que ver, evidentemente, con las relaciones interpersonales de carácter socioeducativo, lo cual es determinante para el buen funcionamiento escolar.

Toda institución escolar dispone obviamente de un conjunto de normas, reglas, principios, etc. que tienen por objetivo permitir un adecuado funcionamiento organizacional; sin embargo, tal normativa no siempre garantiza relaciones apropiadas entre todos/as los/as participantes de los centros educativos, por lo cual es indispensable recurrir a otros mecanismos con características más humanas y personales, sin cometer el error de apartar a un lado o violentar los acuerdos establecidos, algunos de ellos mediante procedimientos participativos y democráticos.

Se piensa que uno de los elementos que permiten el fortalecimiento de un adecuado ambiente educativo, y por ende buenas interacciones socioeducativas,

consiste precisamente en tener reglas claras, respeto hacia cada participante, atención en los momentos necesarios, informaciones precisas y oportunas, altos niveles de comunicación, etc. Se sabe, además, que las sanciones no son tan efectivas para lograr una deseada atención a las normas como lo es el reforzamiento positivo. Una buena institución escolar se caracteriza por el apoyo del equipo directivo a todos/as los/as participantes de la institución, así como la capacidad de éste para hacer poder oír y hacer cambios cuando sea necesario.

Por supuesto que el ambiente escolar y las interacciones socioeducativas también tienen que ver con las relaciones de los centros educativos con el mundo exterior a la escuela, particularmente con las familias, centros deportivos, empresas, fábricas, universidades, municipalidades, bibliotecas, museos, etc. etc. La apertura de la escuela hacia afuera, la calle, la comunidad, en sus sentido amplio y la cotidianidad de la vida, posibilita a los/as estudiantes fortalecer, enormemente, el aprendizaje en todas sus manifestaciones. A continuación presentaremos, de acuerdo con la bibliografía disponible sobre esta temática, un conjunto de cinco criterios que caracterizan esta cuarta dimensión.

2.4.1.- El ambiente organizacional e institucional

El ambiente escolar, aquí calificado organizacional e institucional, es sumamente complejo, amplio y delicado. Aquí, obviamente, no podemos entrar en mayores detalles sobre esta temática, simplemente nos limitaremos a indicar un par de aspectos relevantes. Primeramente debemos resaltar que un buen centro educativo se caracteriza por la existencia de espacios amplios, cómodos, atractivos y seguros. Lamentablemente muchas de nuestras instituciones escolares no reúnen el mínimo de las condiciones deseadas, y aceptadas internacionalmente como estándares para el trabajo educativo al interior de las mismas. En muchos casos las condiciones de seguridad, desde cualquier perspectiva, tampoco son las más apropiadas. Un buen centro educativo debe poseer, no sólo aulas cerradas convencionales, sino sobre todo, espacios acondicionados para las artes, el movimiento, el deporte, la recreación, el trabajo, la experimentación y la producción. Por último, el ambiente educativo no se restringe simplemente a la comunidad intra-escolar, también nos referimos aquí al mundo exterior a la escuela, el segundo gran componente de todo Centro Educativo Comunitario Autónomo.

2.4.2.- Conjunto de relaciones al interior del mismo centro educativo

Claramente queda establecido que las relaciones positivas, precisas y transparentes mejoran considerablemente la vida dentro y fuera de los centros educativos, pero también contribuyen con el aumento de los niveles de comprensión. Por ello es sumamente importante hacer un gran esfuerzo para establecer buenas relaciones

entre los/as estudiantes, éstos/as con los/as docentes, ambos con el equipo directivo y, finalmente, toda la comunidad intra-escolar con cada uno/a de sus integrantes.

2.4.3.- Relaciones entre la comunidad intra-escolar y la comunidad extra-escolar

En varias oportunidades hemos insistido en que los Centros Educativos Autónomos Comunitarios están compuestos realmente por dos grandes componentes: a) el mundo al interior de los CECA y b) el mundo externo a los mismos. Ambos mundos están estrechamente relacionados e interconectados. Esta concepción educativa asume estos dos componentes como esenciales, lo cual hace que ninguno de ellos pueda existir sin el otro. En muchas oportunidades consideramos que las escuelas, en su sentido amplio, constituyen un microcosmos, en donde acontecen las diversas situaciones que podrían suceder en la complejidad de la cotidianidad social exterior a ellas; sin embargo, esto no es totalmente cierto. La escuela, más bien, se convierte en una simplificación y depuración de la sociedad. Por ello, es sumamente importante fortalecer y fomentar todo tipo de interacción entre ambos espacios, como parte esencial del aprendizaje y la enseñanza. Este permanente contacto entre el interior de la escuela y el mundo exterior a ella, permite que la dinámica de los procesos de aprendizaje sea diferente, fructífera, productiva y enriquecedora, puesto que, además de la importancia que significa la existencia de otros lugares de aprendizaje y enseñanza, también se fomenta la incorporación de otros actores a las prácticas educativas concretas.

2.4.4.- Fomento de los comportamientos positivos de toda la comunidad educativa

La institución denominada escuela es, después de otras instituciones como la familia, la sociedad, las organizaciones sociales, los movimientos sociopolíticos, la instancia más apropiada para la educación de todas las personas. Una de las tareas principales de la escuela es educar a los/as niños; jóvenes y adolescentes de manera integral, introduciendo, siempre desde la perspectiva de la educación crítica, participativa, cooperativa y colaborativa, reglas de entendimiento y convivencia, con lo cual se podría superar, en gran medida, las relaciones de poder antagónicas propias de las sociedades capitalistas. Los comportamientos positivos deben estar en el centro de los procesos educativos y formativos en cualquier ámbito de nuestro sistema educativo.

2.4.5.- Apoyo permanente tanto a los/as estudiantes como a los/as docentes

Toda institución escolar, especialmente el equipo directivo, se debe preocupar siempre por la atención permanente, continua y efectiva, en primer lugar, de todos/as los/as estudiantes que trabajan, investigan estudian y producen en ella. Este apoyo no debe, por ninguna circunstancia, discriminar a ningún/a estudiante. De la misma

manera, los/as docentes también requieren del apoyo institucional y directivo. Por supuesto que a una comunidad de aprendizaje y enseñanza altamente compleja como es la escuela asiste un conjunto de personas, unas con capacidades diferentes a otras, puesto que todos los seres humanos somos diferentes unos de otros, especialmente cuando se trata de aprender y enseñar. La dirección de toda institución debe estar preparada y dispuesta para cumplir la importante tarea de apoyar a todos/as los/as integrantes de la comunidad intra-escolar, incluyendo también el personal administrativo. Por supuesto que esta atención contribuye considerablemente con la afirmación de la identidad de cada sujeto, su auto-confianza y, esencialmente, el desarrollo de procesos de concientización en toda la comunidad escolar. Este apoyo no debe quedar sólo en la simple formalidad o en pequeñas palabras, él debe manifestarse también en acciones y hechos concretos, tales como seminarios, cursos, salidas de campo, tutorías, encuentros deportivos y culturales dentro y fuera de la institución, actividades de aprendizaje-enseñanza complementarias, apoyo logístico y material cuando sea necesario, etc.

2.5.- Compromiso y satisfacción individual y colectiva *(Identificación institucional)*

Esta dimensión muestra con frecuencia lo que ocurre realmente en una institución, especialmente de carácter educativo, como es la escuela. La información que brinda tiene como función expresar hasta qué punto existe contento, descontento e identificación con la institución, por una parte, y con las actividades desarrolladas en ella, por la otra. De esta manera podríamos ver en los momentos oportunos las distorsiones que podrían estar ocurriendo en los respectivos centros educativos. Podríamos considerar que esta dimensión se comporta de manera transversal en relación con las demás dimensiones y criterios del presente sistema de categorías. El compromiso con una institución, educativa en nuestro caso, por parte de toda la comunidad no siempre es fácil de lograr, en muchos casos éste está centrado en el individuo, más que en la colectividad. Por supuesto que existen múltiples explicaciones al respecto, una de ellas tiene que ver fundamentalmente con el interés individual, el egoísmo y la envidia, rasgos propios de la conformación de la sociedad capitalista.

Es muy lamentable que los centros educativos no sean apreciados como se quiere o se cuida a la propia casa, a pesar de que en ellos se convive buena parte de las vidas. Por ello, el compromiso no se logra sólo con reglas, sanciones, amenazas, regaños o, lo que es más delicado, actitudes de rechazo hacia los demás. El compromiso con y hacia una institución se logra, básicamente, con el reconocimiento de los/as otros/as; es decir, mediante la crítica constructiva, la aceptación de las diferencias en el trabajo, la producción, el estudio y la investigación. También se logra a través del conjunto de criterios trabajados en este artículo; así, por ejemplo, si existe una excelente comunicación entre todos/as los/as participantes de la comunidad intra y extra-escolar, entonces todas las personas sentirán reconocimiento, aceptación y comprensión.

De la misma manera sucede con la participación, en la medida que existan canales y formas de participación entre todos/as los/as integrantes de la comunidad escolar, en esa medida existirá también un mayor compromiso con la institución y sus actividades. Obviamente, no se puede esperar que todos los sujetos, como individuos, y la colectividad en su totalidad muestren permanentemente altos grados de compromiso y satisfacción con los lugares, espacios, ambientes, colegas, actividades, etc., propios de cada organización o institución, particularmente de carácter educativo. De allí que existan también altos márgenes de tolerancia en cuanto a comportamientos de ciertas personas, algunos comprensibles, en muchos casos, debidos a injusticias cometidas por razones propias de la complejidad institucional. En otros casos, suceden situaciones inesperadas o premeditadas, lo cual obliga a la aplicación de medidas estandarizadas, afectado obviamente a todos/as por causa de unos/as pocos/as. Estos y otros aspectos, cuyo tratamiento en este documento sería muy extenso, influyen definitivamente en el compromiso de la satisfacción individual-colectiva de los/as integrantes de toda una comunidad escolar en cualquier ámbito del sistema educativo. Ahora pasaremos a ver, con cierto detalle, un conjunto de criterios que caracterizan a esta dimensión, fundamental en la conformación de centros educativos inclusivos, críticos y transformadores, tal como lo hemos venido describiendo en el presente documento.

2.5.1.- Atención de las necesidades de todos/as los/as estudiantes

Los/as estudiantes deberían tener la impresión y percepción de que toda la comunidad escolar los asume, seriamente, como actores activos de todas las actividades educativas dentro y fuera de los centros educativos, más que simples aprendices y repetidores de conocimientos. Esta idea trasciende el concepto convencional propagado de que los/as niños/as, jóvenes y adolescentes asisten a las escuelas sólo para recibir informaciones de manera pasiva. Un centro educativo de calidad, según nuestra perspectiva pedagógica y didáctica, es aquél en el cual todos/as los/as participantes, particularmente los/as estudiantes, pueden participar activamente en la vida escolar y, sobre todo, en muchas de las decisiones que han de tomarse con frecuencia en el centro educativo. Una identificación activa de los/as estudiantes con su institución muestra claramente que están de acuerdo y contentos con el funcionamiento de la misma, aunque ello no niega la existencia de la crítica y las actitudes contestatarias por causa de dificultades cotidianas o estructurales que deban ser resueltas.

2.5.2.- Atención de las necesidades de todos/as los/as padres, madres y representantes

La institución escolar que imaginamos no sólo se dedica a la atención de los/as estudiantes, debe ocuparse también de atender a otros actores, sin que ello afecte el centro de interés que les corresponde a los/as estudiantes, ya que la razón de ser

y existir de los mismos son precisamente ellos/as. Los padres, las madres y demás personas vinculadas con la educación de los/as niños/as, jóvenes y adolescentes también deben ser atendidos/as, respetados/as y tomados/as en cuenta como parte fundamental de la comunidad escolar. Muchos/as de ellos/as tienen grandes necesidades sociales y emocionales, las que, obviamente, deben ser tomadas en consideración, evitando en lo posible rechazos de cualquier naturaleza, especialmente de carácter psicológico. Consideramos que al atender apropiadamente a los padres, las madres y los/as representantes, también estaríamos garantizando, obviamente, altos niveles de compromiso e identificación de este componente esencial de la comunidad intra y extra escolar con el respectivo centro educativo.

2.5.3.- Compromiso e identificación de los/as docentes

Los/as docentes también forman parte esencial del proceso pedagógico y didáctico cotidiano que tiene lugar dentro y fuera de los respectivos centros educativos. Por supuesto que los CECA trascienden, desde la perspectiva pedagógica y didáctica, la concepción de la tríada didáctica, constituida por estudiantes, contenidos y docentes. La idea de la triple composición del PAE es muy limitada y deja a muchos actores fuera de las prácticas concretas educativas; sin embargo los/as docentes siguen jugando un papel esencial en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Los centros educativos de calidad dan tanta importancia a los/as docentes como a los demás integrantes de la comunidad escolar, considerando en cada caso el papel y la función que corresponda. La tesis básica consiste en que, al atender las necesidades e intereses fundamentales, de los/as docentes, relacionados con los centros educativos, se tendrá un importante nivel de aceptación, identificación y compromiso con la institución escolar y sus respectivas actividades. Los/as docentes tienen mucho que aportar a cualquier escuela, independientemente del lugar donde se encuentre. Sobre ellos/as recae una alta responsabilidad, no sólo relacionada con los procesos de aprendizaje y enseñanza, sino de gran parte de la educación de quienes asisten directamente a ella. No es muy fácil tener docentes contentos e identificados con la institución escolar; ello no se logra con el reconocimiento del trabajo desarrollado permanentemente en las aulas o fuera de ellas, esta identificación y su compromiso institucional se obtiene, básicamente, si los/as docentes participan activamente en las decisiones fundamentales y significativas para los respectivos centros educativos. Si los/as docentes están motivados/as y contentos con las actividades que realizan, pero también con las demás actividades que tienen lugar en los centros educativos, entonces existen altas probabilidades de que ellos/as contribuyan decidida y considerablemente asegurando la calidad de la institución y, por supuesto, con el desarrollo integral de la misma.

2.5.4.- Compromiso e identificación de los demás actores institucionales

Ya hemos indicado en varias oportunidades que los tres actores mencionados anteriormente no son los únicos que influyen directa o indirectamente en las

prácticas educativas cotidianas. Dentro de todo centro educativo, existe otro conjunto de personas que en efecto contribuyen con las acciones educativas y forma parte, también, del proceso de aprendizaje y enseñanza; en muchos casos, a este actor importante de la vida de las escuelas, en su sentido amplio, se lo encuentra dentro del denominado personal administrativo; sin embargo, su labor va más allá que la simple actividad de carácter secundario, puesto que su trabajo incide considerablemente en cada una de las prácticas pedagógicas y didácticas. Además de este tipo de personal, con mucha importancia en el hecho educativo, existen otros actores, externos a los centros educativos en su mayoría, que contribuyen de manera decisiva en la educación integral de los/as niños/as, jóvenes y adolescentes. Nos referimos, por ejemplo, a los/as responsables de la educación en el ámbito municipal, departamental, regional y nacional. En este grupo se incluye, además, a sectores importantes de la comunidad que ayudan y colaboran al centro educativo de diversas formas, así se incluye a representantes de empresas, fábricas e industrias, siempre que todas ellas estén comprometidas con la educación de la comunidad en su sentido amplio. Nuevamente, si todos estos actores están identificados, relacionados, comprometidos y satisfechos con las actividades educativas desarrolladas por el respectivo centro educativo, entonces se podría asegurar la calidad del centro educativo. Es importante resaltar que no se trata de una simple satisfacción formal por parte de la comunidad extraescolar, sino que más bien dependería de las interrelaciones y los trabajos educativos, investigativos y productivos en torno a los cuales se desarrolla buena parte de las actividades educativas dentro y fuera de la escuela.

<p>Emancipación, liberación y fortalecimiento personal del sujeto y la colectividad (<i>Logros temporales y finales alcanzados</i>)</p>	<p>Características básicas del desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza (<i>Clases dentro y fuera del aula</i>)</p>	<p>Dirección y gestión educativa, especialmente de los CECA (<i>Equipo directivo</i>)</p>	<p>Clima escolar e interacciones socioeducativas en los CECA (<i>Cultura educativa</i>)</p>	<p>Compromiso y satisfacción individual y colectiva (<i>Identificación institucional</i>)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración y manejo crítico de <i>conceptos, contenidos y procedimientos</i> disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios • Desarrollo de facultades y potencialidades <i>sociales, éticas, críticas y políticas</i> • Desarrollo de <i>facultades y potencialidades metódicas</i> para el desarrollo del proceso de aprendizaje y la enseñanza sociocrítico e investigativo • Logro de facultades y potencialidades de <i>desenvolvimiento independiente y pensamiento creativo</i> • Fortalecimiento de facultades y potencialidades <i>prácticas-procedimentales</i> • Preparación permanente para la <i>migración escolar y la transición</i> de un grado a otro de acuerdo con los diversos ámbitos del sistema educativo • Preparación permanente para cada <i>proyecto de vida individual y colectiva</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de diversos métodos de aprendizaje y enseñanza • Tratamiento de los temas generadores de aprendizaje y enseñanza (TGAE) • Condiciones básicas para la didáctica inter y transdisciplinaria • Diversos actores/as participantes en el proceso educativo • Concepción sociocrítica e investigativa predominante • Incorporación de otros lugares de aprendizaje y enseñanza (OLAE) • Diversas praxis educativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo o imagen de la dirección institucional y gestión educativa • Toma de decisiones • Procesos comunicativos • Gestión operativa institucional • Motivación y apoyo permanente • Planificación, implementación y evaluación • Profesionalización y desarrollo de todo el personal de la institución 	<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente organizacional e institucional • Conjunto de relaciones al interior del mismo centro educativo • Relaciones entre la comunidad intra-escolar y la comunidad extra-escolar • Fomento de los comportamientos positivos de toda la comunidad educativa • Apoyo permanente tanto a los/as estudiantes como a los/as docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención de las necesidades de todos/as los/as estudiantes • Atención de las necesidades de todos/as los/as padres, madres y representantes • Compromiso e identificación de los/as docentes • Compromiso e identificación de los demás actores institucionales

Bibliografía

Altrichter, H.; Messner, E. und Posch, P. (2004). *Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden*. Hannover: Friedrich Verlag.

Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Madrid: Gedisa.

Barrantes, R.C. y otros (s/f). “Los estándares curriculares: trivialización del acontecimiento pedagógico. En: EDUCACIÓN Y CULTURA No. 61. s/d.

Baumert, J. y otros (1997). *TIMSS- Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.

Blum, W. y Neubrand, M. (1998). *TIMSS und der Mathematikunterricht, Informationen, Analysen, Konsequenzen*. Hannover: Schroedel.

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, España: Síntesis.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Broccoli, Á. (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Nueva Imagen.

Brown, M. (2001). “La tiranía de las carreras de caballos internacionales”. En: Slee, Roger, Weiner Gaby y Tomlinson, Rally (eds.) (2001) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de mejora escolar*. Madrid: Akal, pp. 47-66.

Carr, W. (compilador) (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Ceballos, P. (1998). *Un método para la Investigación - Acción participativa*. Madrid: Editorial Popular.

Cornejo, J. y Fuentealba, R. (Editores) (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad de la educación. Perspectivas postmodernas*. Barcelona: Graó.

Echenique, M. (2003). *La propuesta educativa neoliberal. Argentina 1980-2000*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens.

Elliott, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Elliott, J. (1997). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Escudero, J. M. (1998). “Calidad de la educación: Entre la seducción y la sospecha”. En: *Actas del V Congreso Interuniversitario de la Organización de Instituciones Educativas*. s/d. 201-216.

Filmus, D. (comp.) (1993). *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Editorial Norma.

Filmus, D.(1995). “Calidad de la educación: discurso elitista o demanda democratizadora”. En: Filmus D. (comp.). *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Freire, P. (1969). *Pedagogía de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1979). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1981). *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Hamburg.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1974). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gómez Llorente, L. y otros (1999). *Neoliberalismo y escuela pública*. Madrid: Fundación Cives.

González Ramírez, T. (coord.) (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.

Gramsci, A. (1970). Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. México DF: Editorial Siglo XXI.

Gramsci, A. (1972). *Introducción a la Filosofía de la Praxis*. Traducción y selección de J. Solé Tura. Barcelona, España: Ediciones Península.

Hackman, J.R. y Wageman, R. (1995). “Total Quality Management: Empirical, conceptual, and practical issues”. *Administrative Science Quarterly*, 40. pp. 309-342.

- Jara, O.** (1985). *La investigación participativa: una dimensión integrante del proceso de educación popular*. Managua: CEPA.
- Kemmis, S. y otros** (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Keys, W., Harris, S. y Fernández, C.** (1996). *Third International Mathematics and Science Study: First International Report, Part I*. Slough: NFER.
- Laval, C.** (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Madrid: Paidós.
- Le Mouel, J.** (1992). *Crítica de la eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Lewin, K.** (1946). "Action - Research and Minority Problems". *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- López Rupérez, F.** (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- M.E.C.** (1997). *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Marchesi, A. y Martín, E.** (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- McLaren, P.** (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P.** (1999). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Mora, D.** (2004). *Aprendizaje y enseñanza. Proyectos y estrategias para una educación matemática del futuro*. La Paz: Campo Iris.
- Mora, D.** (2005). *Formas apropiadas para el tratamiento de los conceptos matemáticos en el marco de una didáctica orientada en la investigación y la interdisciplinariedad*. La Paz: Mimeografiado.
- Mora, D.** (2007). "Educación Técnica, Tecnológica, Productiva y Profesional en América Latina y el Caribe". En: Mora, D. y De Alarcón, S. *Investigar y Transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, pp. 201-300.
- Mora, D. y Oberliesen, R.** (2004). *Trabajo y educación: jóvenes con futuro. Ideas educativas y praxis sobre el currículo, la escuela, el aprendizaje, la enseñanza y la formación docente en un contexto internacional*. La Paz: Campo Iris.

- Murillo Torrecilla, J.** (coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado arte*. Bogotá: Ediciones del CAB.
- Murillo Torrecilla, J.** (coord.) (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. 15 buenas investigaciones. Bogotá: Ediciones del Convenio Andrés Bello.
- Murillo Torrecilla, J.** (coord.) (2007) *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Ediciones del Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J. y Muñoz-Repiso, M.** (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- OECD** (1999). *Calidad e internacionalización de la educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Servicios Editoriales.
- Ornelas, J.** (2006). *Neoliberalismo y capitalismo académico*. Disponible en: <http://www.flacso.edu.gt/docs/educacion/ponen-ciaseducaclacso/JaimeOrnelasDelgadoMex.pdf>.
- Pérez Gómez, Á.** (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P.** (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Piñeros Jiménez, L. J.** (ed.) (2004). *Dimensiones del mejoramiento escolar. La escuela alza vuelo*. Bogotá: Ediciones del Convenio Andrés Bello.
- PISA-Konsortium** (ed.) (2001). Pisa 2000. *Die Ergebnisse der ersten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- PISA-Konsortium** (ed.) (2004). Pisa 2000. *Die Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- PISA-Konsortium** (ed.) (2007). Pisa 2006. *Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Puiggrós, A.** (1994). *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. México: Paidós.
- Puiggrós, A.** (1998). "Educación neoliberal y alternativas". En: Armando Alcántara Santuario y otros. *Educación, democracia y desarrollo en el fin del milenio*. México, DF: Siglo XXI.
- Puiggrós, A.** (2009). *Educación neoliberal y alternativas*. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/11711249>.

Rose, N. (1997). "El gobierno en las democracias liberales "avanzadas": Del liberalismo al neoliberalismo". En: *Archipiélago*, 29, 25-40.

Santos Guerra, M. Á. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Santos Guerra, M. Á. (2001). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Editorial Morata.

Santos Guerra, M. Á. (2003). *Trampas en educación: En discurso sobre la calidad*. Madrid: Morata.

Slee, R.; Weiner, G. y Tomlinson, R. (eds.) (2001) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de mejora escolar*. Madrid: Akal.

Stern, C.; Vaccaro, E. y Vorndran, Oliver (Hrsg.) (2006). *Bessere Qualität in allen Schulen. Praxisleitfaden zur Einführung des Selbstevaluationsinstruments SEIS in Schulen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO.

Torres, C. A. (2004). *Educación, poder y biografía. Diálogo con educadores críticos*. México: Siglo XXI.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Viñao, A. (1998). "Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 270 (junio), pp. 75-80.

Wilson, J. D. (1992): *¿Cómo valorar la calidad de la enseñanza?* Barcelona: Paidós.

Woodhouse, D. (1999). "Calidad y aseguramiento de la calidad". En: OECD. *Calidad e internacionalización de la educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Servicios Editoriales, pp. 37-54.

Zbaracki, M. J. (1998). "The rhetoric and reality of Total Quality Management". *Administrative Science Quarterly*, 43, pp. 602-636.