

# LAS CONDICIONANTES DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCACIONAL EN LA TOMA DE DECISIONES: LA EFICIENCIA Y LA CALIDAD

**Ernesto Navarro Guzmán**

*Profesor Investigador*

*Departamento de Administración, CSH, UAM-A*

## Introducción

Realizar un recuento esquemático de algunos hechos sobresalientes acerca de las transformaciones mundiales no deja de ser impresionante, y ello sugiere de inmediato consideraciones que tienen que ver con los compromisos sociales y profesionales de los que se dedican, en particular, a los ámbitos universitarios. Sin duda, el tema merecería un análisis amplio y profundo, así como un estudio sistemático de los procesos de los cuerpos de pensamiento económico y educativo, además de las respuestas de políticas que respaldan estas actividades, así como la formación de los especialistas en el tema. No obstante, lejos de tal propósito, cabrían, al menos, algunas consideraciones generales como las que se comentan, por ejemplo: el interés por explicar las diferentes dimensiones y los ejes fundamentales desde donde se puede reconocer la calidad de un sistema educativo, de una experiencia, o de una institución educativa que no es un tópico, es meramente teórico. Por lo menos,

desde un punto de vista, forma parte de un ineludible compromiso para poner a disposición de los decisores algunas herramientas que faciliten su tarea. El marco presentado tiene como propósito explicitar un acercamiento al abanico de opciones ideológicas y educativas que enfrenta un decisor cuando intenta mejorar la calidad de la educación. En ese sentido, se examina el concepto de calidad de la educación, considerando que puede ser aplicado con dos propósitos; tanto para tomar decisiones que se orienten a mejorar la calidad de un sistema educativo concreto, en primer lugar; como para realizar evaluaciones sobre una situación específica que permita decidir bien, y por lo tanto actuar de igual forma para reorientar y reajustar procesos, en segundo lugar. Este es el propósito de los esfuerzos que se realizan en estas notas en donde se trata de considerar el comportamiento de algunas variables económicas, contrastándolas con las necesidades que surgen de la educación en general, consecuente con los tiempos de incertidumbre que se viven.

## 1 El contexto: el cambio estructural y la globalización

En el transcurso de las dos últimas décadas, las economías y sociedades de los países industrializados y los llamados "en desarrollo" vienen conociendo procesos de cambio estructural de amplitud y profundidad considerables con intensidades y dimensiones diferenciadas. Ello podría mostrar signos, sin duda, de que se trata de una nueva fase de reestructuración tecnológica y organizacional que involucra tanto a la gestión de la producción, organización y administración empresarial, así como a la propia naturaleza del Estado, sus funciones y el rol que debe desempeñar en la nueva realidad, así como el funcionamiento "eficiente" de los diferentes tipos de organizaciones, ya sean públicas, privadas, o sociales. Tal fase de reestructuración se evidencia en un profundo proceso de cambio económico, social, institucional, organizacional y cultural, en el que hay que identificar la introducción de innovaciones de carácter radical, que abren nuevos horizontes en lo relativo a los óptimos de producción y funcionamiento competitivo, alentando el surgimiento de nuevos sectores, actores y actividades económicas; todo acompañado por el declive de otros, considerados hasta el momento como "maduros". Se despliega así todo un conjunto de procesos con expresiones visibles de cambios y reestructuración de la red de flujos productivos y empresariales preexistentes, de diferenciación sectorial en cuanto a los destinos de las inversiones de capitales, y de destrucción clara de empleos, con efectos dramáticos y desiguales en cada región de la geografía planetaria. Todo ello configura el cuadro de que los factores que, en último término, determinan radicalmente la base productiva de los diferentes sistemas económicos, se expresan caracterizándose como:

- El tránsito hacia nuevas formas de producción más eficientes, que concretan la actual revolución tecnológica y de gestión postfordista.
- La introducción de la microelectrónica, que ha posibilitado la vinculación de las diferentes fases de los procesos económicos trabajando en

la misma unidad de tiempo real.

- La existencia de cambios radicales en los métodos de gestión empresarial.
- La importancia de la calidad y diferenciación de los productos como estrategia de competitividad dinámica.
- La renovación incesante y rápida de productos y procesos productivos, acelerando notablemente los ritmos de obsolescencia técnica y amortización de los activos físicos.
- La identificación precisa de la segmentación de la demanda y la existencia de diferentes nichos de mercado (Albuquerque, 1997).

Semejantes expresiones, como puede apreciarse, están condicionando el funcionamiento "eficiente" que debe llevarse a cabo en el seno de las mismas organizaciones; esto es, desde ellas como tales, de la oferta productiva, y de la administración empresarial. A estos cambios estructurales hay que agregar los condicionantes de la creciente globalización de importantes sectores de la economía internacional, en un contexto caracterizado por la desregulación financiera; en primer lugar, la apertura externa de las economías; en segundo lugar, el surgimiento de expresiones de regionalización como forma de respuesta a las mayores exigencias competitivas existentes; y en tercer lugar, a la necesidad de ampliar mercados, y las recurrentes prácticas de proteccionismo en contraposición a las declaraciones habituales en favor del libre mercado. Todo lo anterior plantea mayores exigencias a la competitividad, adicional a los retos de mayor eficiencia productiva o productividad correspondientes a la fase de transición tecnológica estructural. Otro aspecto, no menos significativo, que exige ser examinado, se refiere a que el sistema económico mundial está lejos de constituir "un mercado único y globalizado". En un recuento expresivo de estos hechos, hay que señalar que coexisten en el sistema económico internacional un conjunto globalizado de actividades dinámicas cuyo ámbito de mercado es, en efecto, el internacional, junto al cual coexiste también un grupo mayoritario de actividades económicas que se desenvuelven en mercados locales o nacionales.



En el transcurso de las dos últimas décadas, las economías y sociedades de los países industrializados y los llamados "en desarrollo" vienen conociendo procesos de cambio estructural que abren nuevos horizontes en lo relativo a los óptimos de producción y funcionamiento competitivo.

Así mismo, en esta evolución se advierte que la naturaleza esencial del sistema productivo internacional está constituido por un conjunto heterogéneo de actividades, conformando un conjunto globalizado del mismo. O sea, de subsistemas nacionales de producción y eslabonamientos productivos de diferente intensidad, calidad y amplitud, vinculados como redes globales de organizaciones empresariales, cohabitando junto a otro grupo diverso y mayoritario de actividades que se desenvuelven en ámbitos de mercados locales y nacionales, actores que se expresan mayoritariamente en el desarrollo de micro y medianas empresas. Así también, de manera muy esquemática, cabría puntualizar algunos aspectos que se manifiestan como desafíos, tanto en el plano de lo estructural como en las condicionantes exigencias de la globalización, aunque debe destacarse que existe interdependencia entre ambos aspectos; es decir, los cambios tecnológicos tienen también una influencia importante en el aliento al desarrollo

del proceso de globalización. Del mismo modo, las mayores exigencias de competitividad en los mercados internacionales inducen a adoptar innovaciones para alcanzar mayores niveles de eficiencia productiva. No obstante, se advierte que los citados procesos se desarrollan en planos, siendo los cambios estructurales un aspecto que apunta esencialmente a la producción, y a retos relativos al logro de mayor eficiencia en productividad, mientras que la globalización se refiere esencialmente a la circulación de los flujos en los mercados internacionales y a exigencias relativas a la competitividad en ellos.

En suma, la reestructuración productiva y organizacional actual tiene lugar, en esta fase, con una tendencia decreciente en un nuevo ciclo de largo plazo de la acumulación de capital financiero, y no precisamente de un proceso de desarrollo integral. Ello tras el agotamiento del modelo de desarrollo fordista o de producción en serie, y como consecuencia de la reacción inevitable de las empresas y del capital financiero por incrementar sus expectativas de rentabilidad en los negocios, o por evitar ser expulsadas de los mercados. De ahí la ineludible necesidad de mejorar la eficiencia productiva y la competitividad mediante la incorporación de innovaciones tecnológicas y organizacionales en la base misma de los distintos sistemas productivos territoriales. Queda claro que estos acontecimientos llevan a sostener que la globalización económica incorpora, adicionalmente, mayores exigencias por la creciente exposición externa de los diferentes sistemas productivos regionales y; no obstante, el reto principal está en la propia esfera microeconómica de la producción local, que exige superar los excesivos márgenes de "ineficiencia" productiva existentes. Por ello, se precisan también nuevos esquemas de regulación estatal, a fin de que la gestión pública descentralizada desarrolle nuevos roles, mayores recursos y competencias a las administraciones locales, facilitando las necesarias alianzas y la concertación de actores territoriales para el desarrollo económico local y la generación de empleo e ingreso. (Ver esquema 1.1) (Albuquerque, 1990).

ESQUEMA 1.1: CAMBIO TECNOLÓGICO, GLOBALIZACIÓN Y AJUSTE PRODUCTIVO



Mientras tanto, acompañando esta some-  
ra muestra del desarrollo de estos procesos, la  
evolución del pensamiento económico latino-  
americano predominantemente se ha despla-  
zado desde la preocupación por el desarrollo y la  
autonomía –con las opciones del reformismo o  
la transformación profunda–, las opciones del  
desarrollismo o el cambio revolucionario, a las  
preocupaciones centradas en la “estabilidad” y  
la “inserción externa” con las opciones circuns-  
critas al carácter más o menos ortodoxo de una  
misma concepción esencial de “políticas de ajus-  
te”. Para constatar luego que la gran visión trans-  
formadora de futuro ha aparecido derrotada por  
el conservadurismo de lo “inmediatamente po-  
sible”, y en consonancia con ello se ha inclinado  
ante nuevas invocaciones al “libre mercado” y a  
la “privatización”. Pero no se supera la crisis. La  
naturaleza esencial de ella sigue siendo motivo  
de controversia, los diagnósticos resultan insu-  
ficientes o inapropiados y, por lo mismo, no se  
avanza en el diseño de políticas efectivamente  
idóneas y eficaces.

2 La educación superior

¿Cómo trasladar consecuentemente este conjunto  
de antecedentes y preocupaciones al plano concre-  
to de la transformación y la formación general en el  
campo educativo en América Latina?; más aún, te-  
niendo en cuenta que esa formación tiene que mi-  
rar no sólo a los requerimientos del presente, sino  
proyectarse también a una anticipación de futuro.  
Y todavía más, sí se agrega la necesidad de atender  
no sólo a los compromisos que se asume con la so-  
ciedad, sino también a un mercado de trabajo que  
tiene sus propias características de demanda según  
los países o la región. Sobre ello habría que referir-  
se diciendo que: bajo la denominación genérica de  
“política de educación” suele comprenderse una  
diversidad de concepciones y entendimientos, de  
formulaciones teóricas y proposiciones de acción  
práctica, de elaboraciones, métodos e instrumentos  
de planes y programas, y de sistemas para la ad-  
ministración de ella. Pues entonces, tal diversidad  
sugiere cuando menos, algunos órdenes de consi-  
deraciones como las siguientes:

¿Cuál es la función social y política de la educación en la sociedad globalizada? La respuesta a esta interrogante es compleja, pues el desarrollo de tal política es un proceso que desborda las fronteras de lo estrictamente educacional, debido a que es un proceso social, y en consecuencia político. Tanto en un ámbito nacional, regional o mundial, la importancia social de la educación y su vinculación con problemas no menos complejos y sensibles hacen de esta política centro de graves conflictos y toma de delicadas decisiones. Particularmente, los efectos de las diferentes opciones en los ámbitos de la política de educación tienen trascendencia en las condiciones de empleo, ingreso, superación de la pobreza, equidad social, y preservación del medio ambiente. Además, tiene una importancia decisiva en las condiciones de vida del conjunto de la población y de preservación de la cultura nacional, verdadera columna vertebral de todo proyecto de nación, pero este análisis escapa a las posibilidades del trabajo, por espacio y propósito.

### 3 Las transformaciones del sistema educativo

La necesidad de tomar conocimiento sobre los términos actuales con que se dan estas grandes transformaciones, y los impactos que ellas tienen en el desarrollo de los países, particularmente en los campos científico, tecnológico, cultural y, por supuesto, en el sistema educativo, afectan y ponen en discusión verdades hasta ahora aceptadas casi como inmutables. De hecho, sucede que un alto grado de politización y de valorización de los marcos ideológicos ha sido un rasgo muy importante en la situación del presente. De tal forma que es preciso reconocer que en el menguado espectro de propuestas que se generan, se aprecian proposiciones de naturaleza muy diferente, formulaciones ideológicas y concepciones básicas que a su vez sustentan políticas igualmente diferenciadas. Con la constatación adicional de que existe hoy una marcada asincronía en el desarrollo del pensamiento político, en donde ha tomado la ventaja la elaboración actualizada de un pensamiento de

profundo sentido conservador, al que concurren corrientes con matices distintos pero coincidiendo en lo esencial (Vuskovic, 2005). Ante tales formulaciones, habría razones suficientemente fundadas para que las universidades aborden la tarea de poner en dudas si tales contenidos programáticos abren o no perspectivas de real superación de la crisis presente, tanto en su significación económica, como en la social y política. Todo lo anteriormente dicho debe envolver una predisposición crítica con la convicción acerca de que si el discurso político, que deriva de un marco ideológico, favorece o no el desarrollo de la sociedad deseada. Este ámbito de consideraciones es hoy en día crucial, puesto que contribuye a explicar las enormes dificultades actuales de las universidades, las tareas, y los retos del presente y del futuro (Navarro, 1994). Sin duda, las universidades deben contribuir al desarrollo de cada país, y a la formación de sus ciudadanos, pero según sus objetivos, esta formación puede potenciar a las elites y a la desigualdad social si se favorece el acceso atendiendo sólo a los sectores pudientes, o se convierte en un instrumento para la movilidad social y la lucha contra la desigualdad, lo cual actualmente constituye uno de los aspectos más polémicos dentro de las nuevas propuestas para las tareas de las universidades. Definir la educación implica hacerlo con el modelo de sociedad al cual se aspira, porque por ello todo proyecto político contiene necesariamente un proyecto educativo, aunque el mismo no sea explícito o se presente maquillado (Vanrell, 1999). Hasta hace poco, las universidades constituían un ámbito de reflexión apartado de las presiones contingentes del momento histórico de los países, lo que permitía generar conocimientos también para las necesidades del propio saber. Hoy la tendencia es distinta, y los esfuerzos se realizan de manera de involucrarla en los problemas inmediatos casi exclusivamente. Se sostiene que los esfuerzos mayores deben realizarse en el plano de “[...] formar más técnicos y menos universitarios”, al decir de J. J. Brünner; quien además agrega que los futuros gobiernos deben “[...] hacer políticas para regular el mercado” (Brünner, 2005).

#### 4 La producción del conocimiento

Con una manifestación elocuente, es preciso también advertir que la producción del conocimiento ha cambiado radicalmente. El conocimiento es poder y éste toma un curso que tiende a radiarse, cada vez más, en la producción de conocimientos aplicables, así como en los sistemas de operación y comunicación de los mismos. El recurso económico básico, en las sociedades capitalistas actuales, ya no es el capital, ni los recursos naturales, ni la mano de obra, ni se manifiesta sólo en la máquina: es y será el saber (Drucker, 1993). El conocimiento posee una dimensión claramente tácita, difícil de formalizar, y está ligada a la experiencia y a los procesos de aprendizaje individual y organizacional. Este componente presenta, a la vez, dos dimensiones: una, técnica, reflejada en el “acerbo del saber hacer”, asociada con la experiencia y el aprendizaje; la otra, la cognitiva, que se encuentra vinculada con los modelos mentales implícitos que se utilizan para interpretar, en contextos de alta incertidumbre, cambios y determinadas características del entorno: creatividad, perspicacia, etcétera. A partir de ello, difiere el tratamiento que se le debe dar a cada una de estas dimensiones, pues no es necesaria ya la abundancia de información, sino que es preciso dar una buena ponderación a una formación cognitiva que permita seleccionar lo que es de valor (Lazcano, 2000). La demanda por los resultados “eficientes” ha invadido todos los campos en donde se desenvuelven las sociedades actuales. Esta clase de conocimiento, regido por el mercado, ha permitido el desarrollo vertiginoso de la “industria productora de conocimientos”. De tal forma que, en muchos de sus aspectos, se presenta como una industria de punta sin lugar a dudas, cuya oferta rebasa ampliamente a la demanda. Esta industria descansa en una infraestructura construida por otra industria de avanzada, la electrónica de alta sofisticación; y además por un arsenal de instrumentos para la ordenación, operación y proyección de datos recopilados por personal altamente especializado. Su dinamismo ha invadido y, hasta cierto punto de vista, subordinado a casi todas las otras “industrias clásicas”

de producción de conocimientos, revolucionando sus métodos de organización, producción, calidad, y proyección. Evaluada a través de sus expresiones formalizadas, se desarrolla conjuntamente con otra disciplina que también opera con conocimientos específicos: es el *marketing* o la mercadotecnia, que desarrolla acciones trabajando los medios de comunicación de masas y, particularmente, lo hace con los aspectos culturales para ponerlos como instrumentos de trabajo en la venta de productos, servicios y decisiones que ofrece el modelo en un nivel mundial. Desde este ángulo de consideraciones, es notorio apreciar que ambas industrias de conocimientos son las que llevan a cabo el proceso de globalización mundial. Animado por estas disciplinas, el capitalismo, en su camino de propuestas de modalidad neoliberal, avanza arrolladoramente en su empeño por la mercantilización del mundo, aun cuando ya muestra agotamiento teórico y práctico. No obstante, este aspecto no representa su muerte, pues los mecanismos de mercado que este modelo multiplicó siguen siendo tan o más fuertes que antes, condicionando o cooptando gobiernos y partidos políticos, así como fuerzas sociales e intelectuales (Gómez, 1993). Estas expresiones llevan a concluir que las transformaciones en la producción del conocimiento, así como su circulación, la “nueva mercancía” de la globalización, han destruido, en cierta forma, la pretensión monopolística de orgullosos paradigmas académicos de las ciencias sociales. El conocimiento ha perdido su unidad, fragmentándose en términos de su producción y propósitos (Salazar, 1997).

#### 5 La calidad de la educación

Consideradas en conjunto, estas proposiciones obligan a ir más allá en las reflexiones para analizar los significados de la calidad, pues este aspecto se utiliza como instrumento esencial para ser competitivo, al igual que la eficiencia. Hoy, en algunos medios se utiliza la expresión “calidad de la educación”, respondiendo más a imperativos de orden político, identificados con la propuesta “neoliberal”, que ajustándose a sus reales

significados. Se llega a esta conclusión al revelar-se la visión que esta propuesta hace, centrando como fundamental preocupación la incorporación de los educandos al mercado de trabajo. Tan nítida resulta tal interpretación, que hoy se le conoce como "pedagogía industrial" (Villegas, 1995). En efecto, es frecuente que se acepte, sin mucha controversia, que el término "calidad" sea interpretado con marcados rasgos de absoluto, neutro y aséptico. Resulta inútil desconocer que una definición del término precisa definirse en cada situación específica y no es posible entenderla como un concepto absoluto, neutro o aséptico. Así, la diferenciación de sus diversas acepciones es, por cierto, fundamental; pues, desde todo punto de vista, no se puede rehuir sus significados distintos, ya que definir calidad involucra una toma de posición social, cultural y política frente al tema de la educación (Barenstein, 1975). La discusión de las acepciones posibles no puede ignorar que implica la obligación de configurar qué tipo de sociedad, se tiene y se desea, cuáles son las expectativas que se tienen sobre ella, y qué se espera de los individuos formados. Finalmente, es necesario definir qué valores se trabajan como norma o criterio de aceptabilidad social. No obstante, esta acepción estrecha es la predominante en las políticas educativas mundiales, y considera a los destinatarios de la educación como individuos básicamente económicos, cuyo rol principal es colaborar en el crecimiento de la economía, y con su incorporación al mercado laboral (Villegas, A., 1995). De esta manera, se reduce a la educación meramente a la función de formadora de recursos humanos para el proceso productivo y de consumo; y en ningún caso se le ve como un proceso fundamentalmente social, en donde el ser humano es un actor principal, creador de su entorno y de cultura. (OCDE, 1996). En consecuencia, los reclamos que se le hacen a la educación de calidad tienen que ver esencialmente con el dominio de aquellos aspectos culturales básicos atribuidos a la modernidad o la postmodernidad, de tal forma que permitan al individuo desenvolverse eficientemente como ciudadano "moderno" o "postmoderno" en el mercado. O sea que el crecimiento económico y

la competitividad son la base que propicia el ejercicio de la ciudadanía. Otro aspecto que no puede dejar de recogerse en el plano de la reflexión es que en estas propuestas se advierte la pérdida de los contenidos y las dimensiones éticas de la educación, lo que se constituye en un aspecto manifiestamente grave (UNESCO/Ministerio de Educación Superior de Cuba, 1996). Se invoca la equidad como el gran contenido ético para la nueva ciudadanía moderna. En efecto, esta mencionada equidad es parte constitutiva de los derechos fundamentales del hombre, pero no lo es todo, ya que se olvidan valores que surgen de la posibilidad de ser actores de procesos sociales, capaces de enriquecer el ejercicio de la libertad y de la democracia. Así pues, no se consideran aquellas cualidades intangibles que debe contener todo proceso educativo: la autonomía, la creatividad, y la capacidad de indagación y de pensar (OCDE, 1996).

## 6 La calidad y la eficiencia: sus utilidades

Como alternativa a tales tendencias, emergen gradualmente proposiciones que buscan objetivar la educación en un marco que considera el contexto, la historia, la política, la cultura, lo social y la economía, lo cual lleva a apreciar al individuo, no sólo como un sujeto económico sino también como un ente social que tiene la posibilidad cierta de incorporarse activamente, no sólo a procesos de crecimiento económico, sino también a los de transformación (UNESCO/Ministerio de Educación Superior de Cuba, 1996). Se configuran así lineamientos para responder a dos preguntas que condicionan una definición de calidad de la educación, la cual debe responder a: ¿calidad para qué?, ¿calidad para quién? Así también, los desenvolvimientos recientes en la conceptualización de la educación agregan otra dimensión al asunto, lo que concentra una creciente atención. Se trata de la acepción o acepciones de eficiencia. Este es un concepto cuyo origen se remonta a Robins (Robins, 1932), específicamente a su definición económica, y cuya idea central postula la

existencia de un tipo de actividad humana que adecua medios, que son escasos y de uso alternativo, a fines múltiples y jerarquizados. Si se traslada esta concepción de racionalidad a la empresa, significa el aprovechamiento de recursos escasos para producir bienes y servicios. Desde otro ángulo, esta propuesta genera la posibilidad de establecer un indicador estadístico que dé cuenta de la productividad, la cual es una medida de la eficiencia. Cuanto mayor sea el valor numérico de este indicador, tanto mayor es la eficiencia; de lo cual se desprende que una organización es eficiente cuando adecua bien la relación producto/insumo, y por lo tanto puede ser productiva o no. Así las cosas, resulta vital para ser competitivo, ganar una posición deseable respecto a los competidores, a lo cual se le denomina en el lenguaje de la planeación estratégica: posicionamiento. El logro de la eficiencia, en las actividades del proceso productivo, y de la organización, en su totalidad, es fundamental para lograr esa posición que la ubica en un lugar ventajoso, o no, en el mercado. Por otra parte, la situación es relativamente similar al caso de la "calidad" ya mencionada. La eficiencia tiene como atributo una pluralidad de acepciones. Es un concepto que no es absoluto, no es neutro, ni tampoco es aséptico, y también su definición depende del uso alterno que con ella se emplee. Eficiencia: ¿para qué?, ¿para quién?, en forma semejante a la situación del concepto de "calidad". En la traslación que se realiza, desde calidad a la eficiencia, queda involucrado igualmente un cambio en la definición, que se hace sobre las funciones del término.

## 7 Definiciones y evaluaciones

Sin embargo, resulta indispensable, en el mundo económico contemporáneo, adoptar una calificación respecto de los atributos de ese mercado; porque es evidente que hoy la conducción de la economía bajo cualquier sistema social no puede prescindir de indicadores de mercado, ni de las referencias de los precios internacionales y nacionales, ni tampoco de las variaciones de ellos, y

de las formas de expresión de la demanda, y las preferencias, ni de los incentivos individuales y colectivos. Hoy en día, el discurso predominante afirma: "es lo que se tiene", y en esa evidente invocación al mercado, no es ocioso revisar nuevamente un sugerente y controversial trabajo de Aguerrondo: *La Calidad de la Educación: ejes para su definición y evaluación* (Aguerrondo, 1993), porque esta obra tiene el mérito de abrir posibilidades alternativas y de profundizar, proponiendo caminos en el tema, desde perspectivas novedosas, las cuales merecen un examen, siquiera resumido. La necesidad de explicar las diferentes dimensiones y las posiciones fundamentales desde donde se puede reconocer la calidad de un sistema educativo, de una experiencia, o de una organización educacional, más que ser un problema teórico, es parte del ineludible compromiso profesional de proponer visiones a los decisores, las que puedan ser útiles como herramientas para facilitarles su tarea. El marco presentado en el trabajo mencionado tiene como objetivo explicar la serie de opciones ideológicas y pedagógicas que enfrenta un tomador de decisiones cuando intenta mejorar la calidad de la educación. A partir de una exposición del concepto de calidad de la educación, se examinan dos propósitos fundamentales: primero, para tomar decisiones que se orienten a mejorar la calidad de un sistema educativo específico; y segundo, para realizar evaluaciones sobre una situación concreta que permite tomar decisiones para reorientar y reajustar procesos educativos.

## 8 El desafío de la calidad en los sistemas educativos

Se afirma que en los sistemas educativos recae la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad y, por lo tanto, se instituyen en la instancia decisiva que está en la base de la competencia tecnológica; es decir, la de las posibilidades económicas futuras de la sociedad (CEPAL-UNESCO, 1992). Esta situación, que destaca la demanda que hoy se hace al sistema educativo, contrasta con otro desafío de



la realidad; como se presenta la situación hoy, como están los sistemas educativos, no pueden responder responsablemente a estos desafíos. Se sostiene que la aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico, y que proviene de un modelo de calidad en términos de obtención de resultados, de calidad de producto final –como ya se ha visto–, al que debe ponerse atención, sobre todo por el hecho de que bajo estas propuestas suelen subyacer conceptos originados en los postulados de eficiencia social que considera al docente como un trabajador de línea que emplea paquetes normativos, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan diseñados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi misteriosos y aislados, que se recogen en el producto final, en términos de “calidad total”. También se señala que algunos autores han destacado las implicancias que origina este concepto: los postulados de la propuesta curricular de la eficiencia social –vinculada con la corriente llamada “pedagogía industrial”– entienden calidad de la educación como eficiencia, y ello como rendimiento estudiantil (Torres, 1992). Luego, a partir de la instauración de una política educativa se invocan justificaciones “académicas”. Éstas crean nuevas especies de fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos como “calidad de la educación”, precisamente (Díaz, 1990). Por ello, para comprender debidamente el concepto de calidad de la educación, hay que advertir que él está pleno de potencialidades que son acompañadas por muchas otras connotaciones que sería obligado examinar. Por ello, es necesario poner en discusión los posibles significados de eficiencia. Ellos han sido extraídos e introducidos en el campo educativo desde de la teoría económica –como se señaló–, y están basados en los postulados de la eficiencia económica. Éstos dan un valor fundamental a los elementos materiales y establecen metodologías como la de costo-beneficio, difícilmente trasladables a los sectores sociales, y por ello al tema educativo, que es de donde en gran medida se nutren.

## 9 Un criterio no económico para evaluar la eficiencia

Actualmente se avanza sobre las reuniones de Jontien y Quito (Conferencia M. de E. T., 1991), las que ayudan a definir la naturaleza del problema, y resulta de ello que uno de los dilemas de la actualidad es cómo dar mejor educación a toda la población en una sociedad determinada, y en estas proposiciones contradictorias se expresan dos problemas que permiten avanzar en esta confrontación: por un lado, cómo dar mejor educación y; en segundo lugar, cómo lograrlo para todos. De aquí resultaría entonces un aspecto que hace de la definición una acepción política y técnica: ¿qué es “mejor educación”? o, ¿cómo se define la “educación de calidad”?; y otra dimensión que le corresponde a la gestión: ¿cómo se le proporciona a todos? La eficiencia tendría que ver con las dos cosas; es decir, un sistema educativo eficiente sería el que da la mejor educación que se puede a la mayor cantidad de gente posible. Por lo tanto, se constituye entonces en un nivel instrumental dependiendo de la dimensión substantiva, y de cómo se define, en la instancia político técnica, qué es “mejor educación”. Entender la eficiencia en este sentido, permite integrar un criterio netamente educativo como elemento de referencia para el entendimiento de la eficiencia.

## 10 Las características del concepto

Acompañando el desarrollo de la propuesta, se sigue con la caracterización que se muestra sobre el concepto:

- a. Que es complejo y totalizante. En primer lugar, pues la esencia del concepto de calidad es que se trata de uno amplio y multidimensional. Es un concepto que permite ser aplicado a cualesquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo.
- b. Que es contextualizado y determinado. El segundo elemento importante de este concepto es que es socialmente determinado; es decir, que se lee

de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, contextualizados en una formación social determinada y en un momento específico. Como es un concepto totalizante, permite mirar hacia los distintos elementos que se interrelacionan en la educación en un momento dado.

- c. Que se constituye en imagen-objetivo de los procesos de transformación educativa (Matus, 1976). En una sociedad determinada, la calidad de la educación se define a través de sus respuestas hacia las demandas de la sociedad, que cambian con el tiempo y en el espacio. Resultaría entonces que, para poder orientar adecuadamente los procesos de transformación de la educación, se haría necesario definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original podrían ser revisadas, y cómo debieran ser redefinidas para guiar una toma de decisiones que incremente la calidad del sistema educativo. Como estas definiciones se inscriben en un marco histórico, esto hace que su pertinencia sea específica (Tenti, 1987). Es decir, lo que puede ser calidad para una realidad social, puede no serlo para otra; lo que puede ser calidad para una época, puede no serlo para otra. Por ello, es un concepto útil, ya que permite definir la imagen-objetivo del proceso de transformación y, por lo tanto, se constituye en el eje conductor de la toma de decisiones. La calidad de la educación es, de hecho, el orientador de cualquier transformación. Al iniciar cualquier proceso de reforma educativa se debe precisar –explícita o implícitamente– qué se entiende por calidad de la educación; es decir, hacia dónde se orientarán las acciones.
- d. Que se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio, pero, además de servir de orientación para definir la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de modelo de comparación para ajustar decisiones y recomodar procesos. Un sistema educativo eficiente no sería, entonces, aquel que tenga menos costo por alumno, sino aquel que, optimizando los medios de que dispone, sea capaz de brindar educación de calidad a toda la población.

## 11 La definición de calidad de educación

Se sigue a continuación que la educación es un “sistema complejo”; es decir, un sistema en el cual, en la totalidad o en la unidad, existe diversidad, por lo que la totalidad es la síntesis de múltiples concurrencias. Un sistema complejo se caracteriza porque contiene múltiples subsistemas fuertemente conectados.

Pero los sistemas sociales, y la educación es uno de ellos, son sistemas claramente autónomos. Todo está dentro de ellos; si se alteran o perturban, tal alteración se gesta en el interior del sistema. Se sostiene, entonces, que los sistemas sociales se “autotransforman” y tienen conciencia de su auto-transformación; es decir, tienen y hacen su propia historia. Esto llevaría a distinguir estructuras en estos sistemas y a apreciar la transformación como un cambio de las mismas. Las estructuras son los elementos permanentes que sostienen al sistema; es decir, las formas básicas desposeídas de su modo de existir. Por lo tanto, los elementos que definen la estructura básica del sistema educativo son de diferente orden, pero pueden distinguirse a partir de diferentes niveles de análisis; son un conjunto de principios articuladores y estructurantes que rigen la organización de sus distintas instancias. Estos variados ejes existentes funcionan como organizadores de la estructura básica de la educación y determinan aspectos específicos de su organización, tanto a nivel del sistema educativo general como en las formas de organización de los estamentos intermedios –supervisión, y dirección–, y en las características de las organizaciones educacionales, o de los diferentes servicios que se presten. Cuando hay congruencia o consistencia entre estos ejes fundamentales, ideológicos, políticos, pedagógicos, etc., en el sistema educativo no se percibe inconsistencia y, por lo tanto, no se cuestiona la “calidad” de la educación. En realidad, lo que sucede es que hay consistencia entre el proyecto político general vigente en la sociedad y el proyecto educativo que opera. Es este ajuste el que define la existencia de “calidad”. La pérdida de la calidad se percibe midiendo a través de hechos, que la definición de los principios vertebrados

dores ha variado en la sociedad, tanto en las representaciones sociales como en las propuestas académicas, pero lo que no ha cambiado es la organización de las estructuras de la educación y sus aspectos de fenómenos concretos. Esta ruptura se vive como pérdida de la calidad, en la medida en que lo que se pierde es el significado social del aparato educativo. Queda entonces por determinar cuáles son los principios vertebrales fundamentales a partir de los cuales se la puede estimar, no sólo para que estas definiciones puedan servir de orientación en las decisiones sobre la transformación de la educación, sino también para poder “medirla” de alguna forma.

## **12 Las dimensiones y los ejes que definen la calidad**

A continuación, se proponen entonces los principios vertebrales fundamentales para la definición de la calidad de la educación, los que se agrupan en dos grandes centros: en primer lugar, existe un nivel de definiciones externas al sistema educativo que expresa los requerimientos concretos que demanda el subsistema de la sociedad a la educación. Éstos, que están a nivel de las definiciones político-ideológicas, se expresan normalmente como “fines y objetivos de la educación”; y, por otro lado, diversas definiciones político-ideológicas. Éste es el aspecto de los fenómenos, lo que se ve materialmente y se llama “sistema educativo”. Esto implica que para explicar qué es la “calidad de la educación”, se deben postular definiciones, o se deben diseñar opciones. Ello es lo que hace interesante a este concepto, porque obliga a que se dé lugar a estas explicaciones. Por esto se afirma que no es un concepto neutro, sino más bien es uno ideológico, que se ubica en una perspectiva específica desde donde observar la realidad. Las definiciones correspondientes a este nivel surgen a partir de demandas y requerimientos que el sistema social hace a la educación, donde la más global de ellas es la responsabilidad por la generación y distribución del conocimiento. A partir de esta demanda es desde donde se origina la afirmación de que un sistema

educativo no es de calidad si no transmite conocimiento socialmente válido. En segundo lugar, aparecen otras demandas de la sociedad, que no son generales, sino específicas, y que surgen de las interrelaciones del sistema educativo con otros subsistemas. El sistema cultural requiere del sistema educativo lo que se llama, en términos muy globales, la reproducción de la sociedad en la cual está funcionando. El sistema político también hace demandas al sistema educativo, que en este ámbito se resume a la cuestión educación-democracia; éste demanda valores y comportamientos específicos que deben ser transmitidos por la escuela. Una sociedad democrática, solidaria y participativa exige el aprendizaje de los valores, las actitudes y las conductas básicas que hagan esto posible, y para ello se debe ejercer la solidaridad y la participación desde la infancia. Entonces, en la medida en que la organización educacional funcione con criterios verticalistas, no responde al compromiso que tiene con los sistemas políticos de transmitir valores y comportamientos que hagan posible el funcionamiento de un sistema político democrático en la sociedad. Para cumplir con esta demanda, las organizaciones educativas, desde el nivel elemental hasta el superior, deberán estar organizadas de manera que estas conductas sean no sólo posibles, sino necesarias para el buen funcionamiento de la institución. En lo que se refiere al sistema económico, dos son las áreas de compromiso del sistema educativo: la formación para el mundo productivo, y el aporte técnico-científico para el desarrollo económico. En relación con el primer tema, parecería que el papel de la educación no es tanto formar para el puesto de trabajo, sino dar las capacidades básicas para la adaptación adecuada al proceso productivo. Las investigaciones realizadas al respecto permiten afirmar que, más allá de niveles determinados de capacitación específica, los que variarán con la edad y el nivel de educación y con la modalidad o especialidad de que se trate, lo que reclama el sistema económico en la actualidad es: primero, la capacidad de comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita; segundo, la capacidad de trabajo en equipo; tercero, la capacidad de ejercer la función

productiva de una manera crítica y con capacidad de innovar; y cuarto, el compromiso irrestricto con la organización productiva. La posibilidad de responder adecuadamente a la necesidad de aportar los insumos de conocimientos técnicos y científicos para el desarrollo económico y social viable es un punto de central importancia, ya que esto se puede conseguir a partir de una determinada definición epistemológica del conocimiento que se decide distribuir desde el sistema educativo.

### 13 La dimensión técnico-pedagógica

La demanda global por el conocimiento, y las demandas específicas por los requerimientos de los sistemas cultural, político y económico, se expresan en modos de fenómenos específicos. Hay opciones técnicas o técnico-pedagógicas que modelan una forma específica de cómo se organiza y cómo es el sistema educativo. De allí que se puede distinguir, por un lado, el nivel político-ideológico y, por el otro, las decisiones técnico-pedagógicas. Estas últimas son las que expresan el compromiso concreto del sistema educativo para responder o no a las demandas de los demás sectores de la sociedad. Los ejes o las dimensiones que describen las opciones técnico-pedagógicas se pueden agrupar en tres grandes áreas: el eje epistemológico, el eje pedagógico, y el eje organizativo-administrativo.

#### 13.1 El eje epistemológico

Éste tiene que ver con qué definición de conocimiento; qué definición de áreas disciplinarias; y qué definición de contenido se va a adoptar.

La primera opción técnico-pedagógica o el primer criterio para definir y elevar la calidad de la educación se refiere a qué definición de conocimiento existe en el sistema educativo. Ya se dijo que la demanda básica global que hace la sociedad a la educación es la distribución del conocimiento socialmente válido. Por esto, qué tipo de conocimiento se distribuye es la primera opción

que debe definirse, porque signa a todas las demás, ya que es el eje estructural de todo el resto y, desde allí, condiciona de manera absoluta la calidad de la educación. ¿Qué tipo de conocimiento, qué modelo epistemológico es el que requiere la sociedad hoy? Este elemento es fundamental en la propuesta pedagógica, ya que define la concepción epistemológica, la que fundamenta el aprendizaje de cada disciplina en la medida en que, por ejemplo, una caracterización dogmática y acabada del mismo no favorece el desarrollo de un pensamiento productivo, capaz de actualizarse, y de estar abierto a nuevas adquisiciones. La opción básica en este campo se refiere a la preeminencia de las características relacionadas con la cultura humanista, o las relacionadas con la cultura tecnológica. El contexto de este tiempo está enmarcado por la cultura tecnológica que supone un modelo específico de conocimiento científico distinto del anterior. A la tradicional definición de conocimiento científico que entendía que conocer era describir y explicar, hoy se agrega la necesidad de conocer, para transformar, vale decir, investigación y desarrollo. Conocimiento y transformación-operación son dos caras de la misma moneda. La segunda opción a considerar dentro del eje epistemológico se refiere a cuáles son las áreas de conocimiento que están incluidas dentro del sistema educativo; si éste tiene que transmitir conocimientos socialmente válidos, debe intentar una adecuación entre cómo se definen las áreas de conocimiento dentro del sistema educativo y cómo las define la sociedad, o específicamente el campo académico. Quizás el grado mayor de inconsistencia entre estas dos definiciones en la realidad se refiere al área de las Ciencias Sociales, donde quedan en general excluidas de la enseñanza básica disciplinas ampliamente reconocidas en el mundo académico, como la Sociología, la Antropología, y las Ciencias Políticas, que el sistema educativo habitualmente desconoce. En el campo de las ciencias en general, el problema fundamental tiene que ver con la incapacidad del sistema educativo de incorporar rápidamente las novedades que se producen en el mundo académico. La tercera opción es, una vez definidas las áreas de conocimiento, qué definición de con-

tenidos de la enseñanza existen. Esta definición puede hacerse desde varias perspectivas: una de ellas es realizarla sobre la base de un modo atomizado de conocer; por otro lado, los contenidos pueden definirse como “procesos que se basan en la percepción inicial del todo, concibiendo a cada elemento y a la totalidad como un producto de un proceso”. En vez de definir los contenidos como temas o información, se los define como núcleos o ejes organizacionales que permiten ver procesos dentro de áreas de conocimiento. En esta concepción se cruzan diferentes definiciones de contenidos: aquellas que consideran a los contenidos como desarrollo de las competencias cognitivas básicas para el aprendizaje con las que los definen como conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes. Todos estos elementos constituyen hoy los contenidos de la enseñanza.

### **13.2 El eje pedagógico**

Se refiere a qué características definen al sujeto de enseñanza, cómo aprende el que aprende, cómo enseña el que enseña, cómo se estructura la propuesta didáctica. La primera opción a realizar dentro de este eje tiene que ver con las características del sujeto que aprende. Esto implica una definición de las características psicológicas del alumno, ya que ella define quién es el sujeto de aprendizaje. En este núcleo, la antinomia está marcada por la opción entre una concepción de psicología de facultades o una de psicología evolutiva. Según cuál sea la opción adoptada, se aplicarán criterios diferentes para analizar las conformaciones específicas de los diferentes componentes educativos. Si el sujeto de aprendizaje se concibe con etapas evolutivas que suponen capacidades intelectuales diferentes, modelos operatorios distintos, capacidades afectivas, responsabilidades diferentes en las distintas etapas evolutivas, la organización pedagógica deberá hacerse teniendo en cuenta si se respetan o no estas características. La segunda opción dentro del eje pedagógico se refiere a la definición de cómo aprende el sujeto el aprendizaje; o sea, qué teoría del aprendizaje se adopta. En términos

generales, y para simplificar, se puede decir que en este campo hay dos alternativas básicas. Se puede definir que se aprende por ensayo y error, por premio y castigo, por estímulo y respuesta, o que se aprende porque el sujeto construye activamente el objeto de aprendizaje. Es decir, se puede tener en la base de las opciones un modelo conductista o un modelo constructivista. En la actualidad, se dice que el sistema educativo tiene calidad cuando la propuesta de enseñanza supone modelos de aprendizaje constructivo. La tercera opción dentro del eje pedagógico responde a la pregunta: ¿qué características tiene el rol docente? Ésta puede ser definida desde el protagonismo del docente, en la conocida tarea de “transmisión”, o entendiendo al docente como organizador de las situaciones de aprendizaje, y conductor de un proceso de construcción conjunta con los alumnos. Estas opciones se expresarán no sólo en modelos concretos de organización educativa, sino que también signarán las decisiones sobre formación docente, carrera docente, etcétera. Finalmente, en el eje pedagógico aparecen las preguntas: ¿cómo se organiza la relación entre estos sujetos? y ¿cómo se organiza la relación de enseñanza-aprendizaje? Esto resume la problemática de la didáctica, de la organización de la propuesta de enseñanza. Y para que tenga calidad, sus características deben respetar las opciones anteriores; es decir, deben posibilitar el conocimiento tecnológico, contemplar que el alumno es un sujeto constructivo, transmitir valores de democracia, todo lo que hasta ahora se ha visto que define la calidad. La organización de la propuesta de enseñanza supone, en primer lugar, la intervención didáctica; es decir, lo que ocurre en el aula. Éste es uno de los espacios más críticos para el análisis de la calidad, porque allí se juega la transmisión y la generación del conocimiento. En segundo lugar, la organización de la propuesta de enseñanza abarca decisiones sobre los procesos pedagógicos a nivel institucional como, por ejemplo, las características de la convivencia y la disciplina, y los modelos de evaluación y promoción. Éstos también son fenómenos sociales que están históricamente determinados, y conllevan opciones que tienen que ver con

prácticas y articulan en la instancia del aula y de la institución las definiciones político-ideológicas con las opciones pedagógicas y las organizativas. En última instancia, según sean las opciones que se establezcan, se posibilitará o no que en la práctica se cumplan las demandas que plantea la dimensión político-ideológica.

Si se pretende generar capacidad crítica y creadora en los alumnos, la organización de la propuesta de enseñanza debe incorporar y alentar la posibilidad de duda fundada, de discusiones abiertas entre los alumnos o con el profesor, de visión de contraste entre teorías e ideologías divergentes. Esto, que a primera vista parece una decisión referida sólo a la "propuesta didáctica", supone también modelos de distribución de tiempo y espacio. Del mismo modo, la organización de las instituciones de enseñanza debe, por una parte, estar abierta para recibir el influjo del avance del conocimiento científico que se genera en el mundo académico, y por otra, incorporar dentro de sus formas organizativas a los mecanismos adecuados a las edades de los estudiantes que permitan tenerlos en cuenta.

### 13.3 El eje de organización

Este aspecto tiene que ver con la estructura académica, la institución escolar, la conducción y la supervisión. La estructura académica del sistema educativo comprende dos cuestiones: la determinación de los niveles y ciclos que se incluyen, y la extensión del periodo de obligatoriedad escolar. El *quantum* de educación que se requiere para toda la sociedad no es el mismo en todas las épocas ni en todas las latitudes, y la función que cumple cada etapa o nivel del sistema educativo ha ido variando de sociedad en sociedad y de época histórica en época histórica. La determinación de los niveles y ciclos que componen la estructura académica del sistema educativo formal debe atender al logro de finalidades específicamente relevantes, escalonadas a lo largo del proceso formativo de los alumnos de acuerdo con las posibilidades y los intereses propios de cada etapa evolutiva. En este sentido, podría partirse

de la hipótesis de que la decisión acerca de qué niveles educativos se debe reconocer, y la duración temporal de los mismos, así como cuáles de ellos están comprendidos en la obligatoriedad, se enmarca dentro del análisis de las necesidades sociales. En cambio, la decisión acerca de los ciclos que componen esos niveles tiene más que ver con las características de las diferentes etapas evolutivas por las que atraviesa el educando. Por ello, se pueden definir los niveles como los tramos en que se atiende al cumplimiento de las necesidades sociales, y a los ciclos como los espacios psicopedagógicos que, al responder a niveles crecientes de profundización, complejidad y complementariedad, posibilitan el desarrollo individual y social del educando. El criterio básico para definir la extensión y estructuración de los ciclos surge a partir del reconocimiento de las características de las etapas evolutivas que incluye cada nivel. Un nivel determinado incluirá o no ciclos, según comprenda o no dentro de la extensión propuesta una o más etapas evolutivas en los educandos. Desde el punto de vista de la equidad, es necesario que los avances y pasajes dentro de cada componente, y uno a uno, supongan una simple aplicación de actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas psicomotrices, intelectuales, emocionales y sociales adquiridas previamente en el sistema educativo, y que deben ser garantizadas por el ciclo o nivel anterior. Por ello, la ruptura de determinadas formas organizativas para la configuración de otras nuevas debe respetar la etapa de madurez por la que atraviesan los alumnos y sustentarse en los aprendizajes previos que posibiliten el abordaje adecuado de las nuevas exigencias escolares. De esta forma, los sucesivos ciclos y niveles se deben constituir en un desafío que contribuya al desarrollo integral de los alumnos, en lugar de constituirse –como pasa en la actualidad en la mayoría de los países de la región– en obstáculo o barrera que trabe dicho proceso. La propuesta de estructura adecuada es aquella capaz de encontrar el momento justo y el grado de dificultad apropiado para introducir los cambios necesarios. La segunda opción a realizar dentro del eje organizativo es cómo se define la institución escolar. ¿Se de-

fine la institución solamente como “la escuela”? ¿Se abre la posibilidad de que la institución comprenda también otros espacios educativos? La unidad concreta desde la cual se define y visualiza el sistema educativo son los establecimientos educativos. Éstos funcionan de acuerdo con un conjunto de características organizacionales que determinan las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes en la medida en que ofrecen facilidades u obstáculos para la concurrencia, requieren modelos de relación cotidianos o no para el alumno, y condicionan la organización de la tarea del aula de acuerdo con ciertos modelos de enseñanza-aprendizaje y de concepción del conocimiento a difundir. Esta concepción, muy arraigada en nuestras sociedades, debe revisarse en la medida en que se estudian los rasgos de los educandos que se tendrán en cuenta, la concepción del aprendizaje que se adopta, y la definición de conocimiento con que se trabajará. Los elementos desde donde repensar la estructura organizativa de las organizaciones escolares son tres: la estructuración del tiempo, la organización del espacio, y la configuración del poder institucional. Las variaciones concretas que aparezcan en cada uno de ellos, tales como ciclos lectivos alternativos, sistemas de alternancia hogar-organización y de la comunidad como lugares de enseñanza, consejos de educativos, etc., deberán responder a los requerimientos específicos en cada caso concreto. Finalmente, la última opción se refiere a los modelos de conducción y de supervisión, incluyendo tanto los elementos “macro” que hacen a la conducción general del sistema educativo, cuanto los que tienen que ver con el manejo concreto de las instituciones escolares. Se deben incluir en este punto las opciones de descentralización y regionalización, con todas las especificaciones que estas decisiones implican.

### Conclusiones

Se debe reconocer que la presente fase histórica de acumulación financiera capitalista, presenta una excepcional relevancia. Las economías capitalistas desarrolladas aprovechan con creciente

velocidad los frutos de una gigantesca revolución científico-técnica que modifica y modificará, entre otros aspectos, las ventajas comparativas de América Latina en el comercio mundial. Por su parte, la región se encuentra inmersa en una crisis de inusitada profundidad, la cual se viene prolongando aproximadamente desde los años de la década de mil novecientos setenta. La expresión en curso compromete a la vez las estructuras y el funcionamiento de los sistemas económicos, y por supuesto el educacional, así como los marcos teóricos que han buscado interpretarlos. Es un momento de crisis de los postulados de las diversas corrientes de pensamiento, los que resultan inadecuados o insuficientes para comprender tal crisis y para el diseño de políticas que la contrarresten. Se presenta la posibilidad de asimilar propuestas novedosas que adecuen las demandas que la sociedad le hace al sistema educacional, con el propósito de legitimar los desafíos que la comunidad presenta, en el marco de cambios, con urgencia. No obstante, la inhibición de críticas al sistema capitalista y a su versión remozada como neoliberalismo, hay producción de ideas a las que se les debe prestar atención, pues son útiles para enfrentar la fase que se vive.

### Fuentes bibliográficas

- Albuquerque Llorens, Francisco, de Mattos, Carlos y Jordán Fuchs, Ricardo, (1990), *Revolución Tecnológica y Reestructuración Productiva: impactos y desafíos territoriales*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- Barenstein, Jorge, (1975), *La estructura de las organizaciones. Modelos de interrelación con el contexto, el control y la eficiencia*, Ediciones Macchi, Buenos Aires, Argentina.
- Brünner, J.J., (2005), *Guiar el mercado: informe sobre la educación superior en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez. Santiago, Chile.
- Díaz Barriga, Ángel, (1990), *Currículo y Evaluación Escolar*. Buenos Aires. ReiArgentina S.A. Grupo Editor, Argentina.
- Drucker, Peter, (1993), *La Sociedad Postcapitalista*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- Gómez Leyton, Juan Carlos, (1993), *Las Poblaciones Callampas. Una expresión de la lucha social de Los pobres urbanos*. FLACSO. Santiago, Chile.
- Lazcano Herrera, Carlos, (2000), *La Sociedad de la*

- Información: un nuevo contexto educativo para las Universidades. Ed. Universidad de La Habana, La Habana. Cuba.
- Matus, Carlos, (1976), Planificación de Situaciones. CENDES. Caracas, Venezuela.
- Muñoz García, H., (1989), Política y universidad. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.
- Robins, L., (1932), Ensayo sobre la naturaleza e importancia de la ciencia económica. Escuela de Economía de Londres..
- Salazar Vergara, Gabriel. 1997. Las Avenidas del Espacio Público y el Avance del de la Educación Ciudadana. ARCIS, Santiago, Chile.
- Torres, Rosa María, (1992), ¿Qué (cómo) es necesario aprender?. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. Seminario: Estrategias de Acción para la Transformación y Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje. IDR/UNESCO-OREALC.
- Vanrell, Pedro, (1999), Encuadre Político Actual del Sistema Educativo. Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén. Buenos Aires.
- Villegas, Abelardo, (1995), Arar en el mar: la democracia en América Latina. Centro Coordinador y Difusión de Estudios Latinoamericanos., (CCYDEL) y Miguel Ángel Porrúa, México.
- Vuskovic, Pedro, (1990), Inéditos. Ediciones Tierra Mía. Santiago, Chile, 2005.

### **Publicaciones periódicas**

---

- Aguerrondo, Inés, (1993), La Calidad de la Educación: ejes para su definición y evaluación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Año 37, N°116. Washington, Estados Unidos.
- Navarro Guzmán, Ernesto, (1997), Calidad y Eficiencia. Revista "Gestión y Estrategia" N° 11 y 12. Universidad Autónoma Metropolitana-A. México D.F., México.

- Revista CEPAL, (1987), Planificación y Gobierno.
- Sarlo, Beatriz, (1997), La Vuelta al Siglo en Bicicleta. Rev. El Espectador. Colombia.
- Tenti Fanfani, Emilio, (1987), Consideraciones metodológicas sobre calidad de educación. Serie Investigación Educativa N° 1. México.

### **Otras fuentes**

---

- Albuquerque Llorens, Francisco, (1990), Cambio Estructural, Globalización y Desarrollo Local. CEPAL/IPES, Naciones Unidas, Santiago, Chile.
- Albuquerque Llorens, Francisco, (1999), Desarrollo Económico Local de Europa y América Latina, paper, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Brunner, J.J., (1988), Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior, FLACSO, documento de trabajo núm. 381, Santiago de Chile.
- CEPAL-UNESCO, (1992), Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. LC/G 1702. Santiago, Chile.
- Conferencia Mundial de Educación para Todos, (1991), BIRE/UNICEF/UNESCO/PNUD, Jomtien, Tailandia. Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental de Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. La Transformación Educativa. Quito. Ecuador.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Centro regional para la educación superior en América Latina y el Caribe/ Ministerio de Educación Superior de Cuba, (1996) "Declaración sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe", doc. La Habana, Cuba.
- Organización Europea para el Comercio y el Desarrollo (OCDE), (1996), "Reseña de las políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos. Doc. OCDE, México.