

La calidad de la educación. Un problema actual	Titulo
Rodríguez–Mena García, Mario - Autor/a;	Autor(es)
La Habana	Lugar
CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas	Editorial/Editor
2002	Fecha
	Colección
Reformas de la educación; Calidad de la educación; Educación; Aprendizaje; Reforma educativa; Cuba;	Temas
Doc. de trabajo / Informes	Tipo de documento
<a href="http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120824014613/rodri-1.pdf">http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120824014613/rodri-1.pdf</a>	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica <a href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es">http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es</a>	Licencia

**Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO**

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)**

**Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)**

**Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)**

[www.clacso.edu.ar](http://www.clacso.edu.ar)



# LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. UN PROBLEMA ACTUAL<sup>1</sup>.

**M. Sc. Mario Rodríguez–Mena García.**  
**Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas**  
**Departamento Creatividad.**

Resumen:

Este artículo, que forma parte de un libro, inédito aún, dirigido a comprender cómo alcanzar la calidad de los aprendizajes tan deseada por los educadores, tiene la intención de situar la problemática en el contexto actual, analizando las condiciones que favorecen e impiden el logro de este propósito. Se hace un llamado de alerta para transformar la situación que hoy prevalece en las escuelas a partir de la adopción de verdaderos cambios en nuestros sistemas de educación y no fijados en meras reformas.

Palabras claves: aprendizaje, educación, calidad, reforma educativa.

Si alguien pretende comprender las razones por las cuales los aprendizajes, que se generan a diario en los millones de seres que habitamos este planeta, no logran alcanzar toda la efectividad deseada, debe comenzar por ubicar, en primer lugar, el contexto en el cual se producen las diferentes situaciones de aprendizajes.

El escenario general: la llamada sociedad postmoderna, postindustrial, globalizada,... establece ciertas exigencias o requerimientos nuevos para el aprendizaje, diferentes a las que existían unos años atrás. En estos ámbitos hoy se emplean términos como “sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento”, “sociedad del aprendizaje” (Pozo, 1996) para caracterizar la nueva época histórica. La sociedad actual se ha hecho más exigente en cuanto a las demandas de conocimientos y destrezas que exige a sus ciudadanos. Un mundo de cambios acelerados requiere de nuevos aprendizajes, y la posibilidad de disponer de múltiples saberes alternativos en cualquier dominio del conocimiento humano, plantea la necesidad de lograr una integración y relativización del conocimiento que no puede seguir siendo sustentada en la tradicional forma de aprender por simple reproducción.

Hoy, como nunca antes, asistimos a un mundo laboral que requiere de una formación permanente y un reciclaje profesional como consecuencia del cambiante mercado del trabajo en el que nos insertamos: un mercado flexible, e incluso impredecible, que unido

---

1 Este artículo forma parte del libro "Aprender con calidad" (inédito aún). Su autor, Mario Rodríguez-Mena García es investigador del Centro de investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba. Email [cips@ceniai.inf.cu](mailto:cips@ceniai.inf.cu)

al acelerado cambio de las tecnologías obliga al trabajador a estar aprendiendo, de manera continua, cosas nuevas.

Igualmente, y para complicar más las cosas, fuera del ámbito laboral y escolar el aprendizaje se extiende hacia muchos otros entornos de la vida social: se aprenden nuevas recetas de cocina para sustituir ingredientes de los que no se dispone o simplemente porque hemos conocido una manera más saludable de alimentarnos; se aprende a conducir una bicicleta como solución a los problemas del transporte urbano; en los ratos de ocio, se puede aprender a cultivar ciertas especies de plantas, a jugar fútbol o a practicar yoga. En fin, son tantas y tan diversas las cosas que hoy se aprenden que podríamos afirmar que nuestra cultura ha extendido la necesidad de aprender hasta dimensiones nunca antes imaginadas, y estas demandas no cesarán.

La exigencia de aprendizajes continuos y con carácter masivo es uno de los rasgos más visible que define a la sociedad moderna, al punto de que la riqueza de un país no se mide ya en términos de los recursos naturales disponibles sino de sus recursos humanos, su capacidad de aprendizaje; por ello, el Banco Mundial ha introducido el “capital humano”, medido en términos de educación y formación, como nuevo criterio de riqueza

Probablemente, uno de los principales efectos de los procesos de globalización consista en situar a la educación en la órbita de las prioridades políticas. De acuerdo con especialistas son dos las razones que permiten comprender este resurgir educacional.

La primera es que los procesos de globalización colocan en primer plano el valor - incluso económico - del conocimiento, y por consiguiente, de los mecanismos que permiten su progreso y diseminación, es decir, la investigación y la educación. En efecto, una economía en la que el conocimiento puede llegar a ser el principal recurso productor de riqueza plantea a las instituciones de educación nuevas y exigentes demandas de eficacia y responsabilidad (Drucker, 1995).

La segunda razón es que los procesos de globalización no serían posibles, con el ritmo y extensión con que hoy se están dando, sin la concurrencia de la tecnología, incluso porque la capacidad de aprovechamiento y de desarrollo tecnológico de un país depende estrechamente de la formación de sus recursos humanos.

Según Castells (1996), podemos considerar la época actual como un período de discontinuidad histórica respecto al papel que desempeñan la información, el

conocimiento y la tecnología para la capacidad productiva de la sociedad. Si bien ellos siempre han estado presentes, la aparición de un nuevo paradigma tecnológico que se organiza en torno a nuevas tecnologías de la información, cada vez más poderosas y flexibles, hace que la información se transforme, en sí misma, en un producto del proceso productivo que influye en todos los sectores de la actividad humana.

Ambas razones transforman a la educación en uno de los elementos cruciales para sacar el mayor partido posible de los procesos de globalización. (Spero, 1996) Y ambas exigen la configuración de sistemas educativos extremadamente flexibles y adaptables a demandas y a contextos rápidamente cambiantes. Incluso, es posible que la globalización, gracias a los beneficios de las redes, contribuya al desarrollo cuantitativo y cualitativo de la educación, poniendo al alcance de mayores capas de la población productos y servicios educativos que en parte completarán la labor de los métodos tradicionales de enseñanza y, en parte también, abrirán nuevos caminos. Es posible que la educación se convierta, en pocos años, en la industria del conocimiento de mayor potencial de crecimiento. (Cebrián, 1998).

Sin embargo, estas son consideraciones que, aunque válidas, resultan insuficientes para enfrentar con éxito la actual crisis de la educación. Faltan aquí otras apreciaciones cruciales para la formación integral del hombre:

En primera instancia, esta es una visión que caracteriza solamente a una parte, y no precisamente la mayor, del planeta. Se olvidan así las otras culturas: aquellas que conviven, o más bien, malviven, junto a las modernas sociedades industriales (Pozo, 1996), e incluso, las que proliferan dentro de sus confusos contornos; a las que podríamos denominar subculturas desfavorecidas, sin posibilidad de acceso a la tecnología y a las nuevas formas de aprendizaje. Millones de humanos que sufren el llamado “analfabetismo funcional” que caracteriza también, paradójicamente, la nueva época histórica.

Igualmente, hay una percepción parcializada del hombre como capital humano, sujeto al entrenamiento programado y económicamente pensado. De acuerdo con Corral (1999), hoy se hace cada vez más evidente que el contexto socio-productivo comienza a relevar la imposibilidad de seguir potenciando los medios de producción obviando la necesidad de la implicación personal por parte del sujeto que los usa, lo que supone dejar de entrenar al trabajador como un mero recurso intelectual, un elemento más de la

eficiente maquinaria productiva, para comprender que en su implicación entran en juego sus intenciones y motivaciones, sus afectos y resistencias, sus convicciones y valores:

*“Cada vez más el hombre es convocado al sistema productivo como el agente que toma decisiones, define caminos y establece propósitos, lo que necesariamente implica cada vez más un hombre integral, no escindido en cognitivo y afectivo” (Corral, 1999, p. 9).*

### LAS REFORMAS EDUCATIVAS.

Las ideas anteriores nos ubican de inmediato en las prioridades que exige la moderna sociedad a sus sistemas educativos. La Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI de la UNESCO (Stavenhagen,1998) plantea que los cuatro pilares de la educación deben atender a los principios siguientes: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer, y aprender a ser.

Con semejante postura se refuerza la idea de que las reformas educativas deben revolucionar las formas de enfocar los aprendizajes que hoy se generan en las escuelas. Así, la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” de Jomtien, Tailandia, 1990, en su artículo 4º titulado «Concentrar la atención en el aprendizaje», plantea:

*«Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final» (citado en Toranzos, 1998).*

La Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se afilia a esta demanda mundial cuando expresa que entre los retos de la educación para los nuevos tiempos se encuentra la meta de enseñar a aprender. De modo que un informe publicado bajo el título “Desafíos de la Educación”, se refiere:

*“enseñar a aprender es función ineludible de la escuela; los contenidos en este contexto deben considerarse como medios y fin. Fin en cuanto proveen de las capacidades necesarias para actuar en distintos dominios de la vida.*

*Medio, en cuanto facilitan el aprendizaje para aprender, abstraer, sintetizar, y para buscar, organizar, relacionar y almacenar información. Simultáneamente la educación debe formar en un conjunto de actitudes de base como la curiosidad, el interés por buscar, la confianza en sí, el espíritu crítico, la responsabilidad y la autonomía. Estas capacidades son la base del conocimiento científico y además también pueden ser muy productivas en la vida laboral y cotidiana en general”. (OIE, 1994).*

El efecto más visible de la globalización en este sector viene dado por la aparición casi simultánea de las llamadas “Reformas Educativas”, primero en los países de mayor desarrollo y luego en los países del Tercer Mundo.

Los años 80 representaron un punto de viraje en la concepción de la educación en los EE.UU. Es famoso, el informe presentado en 1983 (gobierno de Ronald Reagan) al Congreso norteamericano bajo el título “*Una nación en peligro*”, por las resonancias que tuvo en la opinión pública norteamericana, que se alarmó sobremedida, ante el deterioro evidente de la educación en las escuelas, fundamentalmente públicas, y la amenaza de “quedar atrás” en comparación con otros países desarrollados, principalmente Japón y Alemania, e incluso la antigua URSS. A partir de ahí se promovió un plan de reformas y crecieron los estudios comparativos respecto al nivel de desempeño de los estudiantes norteamericanos en relación con los de los países citados. Esto abrió el camino para que el tema de la calidad de la educación se ubicara entre las prioridades del gobierno y permitió también el conocimiento y desarrollo de propuestas pedagógicas que rompían con la tradición conservadora de enfocar la educación.

Refiriéndose a este asunto, R. Sternberg señala, en su libro “*Tntelligence Applied*”:

*“durante la última década, hemos sido testigos de un declinar sin precedentes de las habilidades intelectuales de nuestros escolares, una declinación mostrada en las evaluaciones de las pruebas tales como el Test de Aptitudes Escolares(...) Algo en el sistema no está funcionando y los programas como los descritos anteriormente (se refiere aquí a los Programas “Filosofía para niños” de M. Lipman, y “Enriquecimiento instrumental” de R. Feuerstein) están provocando nuevos desarrollos para revertir el declinar de la ejecución intelectual de que hemos sido testigos recientemente”. (Sternberg, 1986b, p. 21.*

Una cuidadosa revisión de la producción científica, en la última década, de connotados teóricos en el campo de la educación en los EE.UU. hace evidente, la marcada preocupación por cambiar el estado de cosas imperantes. Se propone una renovación de las ideas y la práctica educativas que dé cabida a variados proyectos con el fin de desmistificar el tradicional argumento de la “escuela uniforme” y de promover una “instrucción centrada en el individuo”. De este modo prestigiosos psicólogos, como el caso de Howard Gardner, se pronuncian al respecto:

*“... sugiero que, igual que deseamos tener un currículo central dominado por todos los alumnos, es posible crear un régimen educacional que explore la existencia de inteligencias múltiples. Entretanto la educación precisa trascender el conocimiento común. Igual que sería importante para todos los alumnos conocer la historia y la literatura de su patria, los principios físicos y biológicos que gobiernan al mundo, es no menos igualmente importante que ellos identifiquen sus fuerzas, busquen áreas en las cuales se sientan a voluntad y en las que puedan hacer muchas cosas” (Gardner, 1995, p.176)*

En este mismo orden de cosas se considera el libro de English y Hill “*Calidad total en al educación. La transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje*“, como una herramienta vital para rediseñar la educación en los EE.UU. Las razones tienen que ver con la pretensión de estos autores de romper con la antigua obsesión de la educación norteamericana por la competencia, la normalización y el fracaso escolar, y encarar la “calidad total” de la educación desde la creación de los llamados “sitios de aprendizaje” (English y Hill, 1995); con los que rescatan la producción pedagógica de pensadores notables como Dewey y Deming y donde se promueve el aprendizaje reflexivo, el vínculo con la familia, la comunidad y los negocios durante el aprendizaje, orientándose hacia el desarrollo personal desde los propósitos del aprendiz.

El caso japonés es un punto de referencia evocado por muchos sistemas educativos del mundo desarrollado. Considerado el modelo ideal, en términos de eficiencia educativa, por los rendimientos que logran alcanzar sus estudiantes en un período de tiempo inferior al que se requiere en otras naciones, ha sido el objeto de valoración de varios teóricos. Se señalan a este modelo educativo algunas ventajas respecto a la posibilidad de llevar a vías de hecho la responsabilidad social, legislada por el gobierno de la nación, de maximizar el potencial de aprendizaje del niño japonés (White, 1987), y donde la inteligencia individual representa un compromiso efectivo entre los individuos

y la sociedad en que viven (Gardner, 1995). Tales compromisos aparecen en muchos niveles: individuo y familia; familia y escuela; escuela y trabajo; empleado y empleador; así, las competencias individuales son estimuladas por instituciones que encaran su desenvolvimiento en un contexto de total apoyo, pues la estructura del sistema educativo japonés se conecta con la confianza en el éxito profesional; no obstante, según Shimizu (citado en Gardner, 1995) las exigencias que plantean las universidades japonesas, en cuanto al nivel de competencia y propósitos, generan un nivel de estrés famoso en el mundo (Japón tiene uno de los mayores índices de suicidio infantil y juvenil generado, entre otras razones, por las exigencias educacionales y la competencia asociada a ello).

El libro *“Currículum y aprendizaje. Un modelo curricular de aula en el marco de la Reforma”* (Román y Diez, 1989), es un excelente ejemplo de los cambios producidos en el sistema educativo español a raíz de las nuevas demandas económicas y sociales como vía para la integración al mundo europeo desarrollado, y que quedan legislados para todo el país en la conocida Ley de Ordenamiento del Sistema Educativo (LOSE). Aquí prima una concepción constructivista muy ajustada a los requerimientos del orden neoliberal que, aunque criticable por sus efectos ideológicos, rescata el papel del aprendizaje en el contexto de la educación escolar. Así, los principios psico-didácticos básicos, que modelan el diseño curricular, apuntan, entre otras cuestiones a: la necesidad de partir del desarrollo del alumno, asegurar la construcción de aprendizajes significativos, desarrollar el potencial de aprendizaje y subordinar el modelo didáctico al modelo de aprendizaje. Este es, tal vez, el modelo que más ha influido en el contexto de la educación latinoamericana.

El panorama latinoamericano de los años noventa, en el ámbito educativo, se ha cuajado de Reformas educativas en la mayor parte de los países de la región. Como consecuencia de las razones antes apuntadas, los gobiernos del área se han visto obligados a reestructurar sus sistemas educativos, sin que por ello se observen mejoras relevantes en la calidad de la educación que se ofrece. Aún cuando haya aumentado la cobertura, los maestros no están en condiciones de ofrecer una enseñanza con la eficiencia que se demanda, ni existen en el territorio los recursos indispensables para modernizar su infraestructura acorde con el desarrollo tecnológico de hoy.

México puede considerarse entre los primeros países de la región que asume la reforma educativa como política del estado. La llamada “Modernización Educativa”



comenzó a gestarse en este país en 1989, las razones de esta decisión quedan claras en las palabras pronunciadas por el presidente de la República cuando presentó públicamente el Programa de Modernización Educativa:

*“La modernización educativa es inevitable y necesaria. La revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial imponen hoy a las naciones realizar una seria reflexión y evaluación de sus sistemas educativos” (SEP, 1989, p. III)*

Otro ejemplo novedoso es la reforma colombiana. En su Constitución política y Ley General de la Educación se expresa el papel de la educación como *“una de las variables que requiere mayor atención, recursos y voluntad política, intelectual, empresarial y ciudadana”*(MEN, 1996, p. 7) y establece a través de la Resolución 2343 los lineamientos generales de los procesos curriculares y sus indicadores de logro. Esta es una concepción teórica bastante avanzada que trata de evaluar realmente la calidad de los aprendizajes de los alumnos desde diferentes dimensiones de desarrollo humano y no como mera cuantificación de rendimientos.

*“La Resolución 2343 de 1996 señala horizontes de desarrollo integral humano tanto personal como grupal y social y tiene el propósito de orientar los procesos pedagógicos en las instituciones educativas. Refleja el tipo de educación que necesitamos en el mundo actual y el que anhelamos tener de acuerdo con los mayores conocimientos que poseemos hoy sobre el potencial humano y sobre sus posibilidades de crecimiento”*(MEN, 1996, p. 7).

Sin embargo, los buenos deseos se pierden en un contexto de muchas incertidumbres para los maestros, que no ven el modo de concretar en la práctica educativa tales aspiraciones. Esto se debe, en primer lugar, a la falta de una cabal comprensión de los procesos que se ponen en marcha a la hora de aprender (que constituyen la base para enseñar), y sobre todo por la carencia de un sistema de indicadores manipulables por el maestro que le permita evaluar el comportamiento de dichos procesos en sus alumnos.

Las críticas a las reformas educativas han sido muchas. La educación requiere, más que reformas, transformaciones (Lipman y otros, 1992; Barr y Tagg, 1995; English y Hill, 1995; Freire, 1995). Sabido es que cuando las reformas se vuelven ineficaces, entonces aparecen nuevos enfoques compensatorios que convierten el proceso de

mejoría en un ciclo vicioso de reformar las reformas infructuosas. Es por ello que Lipman se pregunta:

*“Si hubiera que transformar el proceso educativo ¿qué criterios podrían usarse para establecer el nivel óptimo de utilidad que debería tener el nuevo plan?. Podríamos decir que el objetivo global de esa transformación sería un sistema educativo de máximo valor intrínseco (en contraste con un sistema cuyos valores son puramente instrumentales y extrínsecos), de máximo sentido y racionalidad, y de unidad y coherencia metodológicas máximas.” (Lipman y otros, 1992, p. 51).*

### LOS ESTUDIOS SOBRE EL TEMA “APRENDIZAJE” EN CUBA.

Es cierto que Cuba puede mostrar resultados alentadores en la calidad de su educación primaria con respecto al resto de los países de América Latina. De acuerdo con un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO en 14 países de la región, Cuba se sitúa en primer lugar en cuanto al logro de los indicadores establecidos.

En dicho estudio se seleccionaron aleatoriamente 100 escuelas y 4000 alumnos de 3ro y 4to grado de primaria que fueron examinados en Matemáticas y Lenguaje. De una máxima calificación de 400 puntos, Cuba alcanzó 350, ubicándose en el primer lugar en un ranking cuya media de comportamiento fue de 250 puntos, cifra solo levemente superada por Argentina, Chile y Brasil

Lamentablemente, y a pesar de estos resultados, la situación cubana no difiere mucho respecto al señalamiento referido en el anterior epígrafe: Por razones diferentes, tampoco aquí los maestros están suficientemente preparados para organizar, dirigir y evaluar cualitativamente los aprendizajes que logran alcanzar sus alumnos.

Se puede afirmar que la Pedagogía y la Psicología elaboradas en Cuba necesitan de una propuesta teórica coherente acerca de la concepción con la que abordan el tema “aprendizaje”. Los últimos decenios se han caracterizado por la adopción, a veces acrítica, de los postulados emanados de la Psicología soviética, que por demás nunca

---

2      \* Datos publicados en periódico Granma del 12 de diciembre de 1998, pág. 3.

enfocó de una manera lo suficientemente explícita el tema, y más recientemente por la aparición de otras tendencias de moda, “asumidas” como novedosas, pero pobremente valoradas y menos aun operacionalizadas.

En el II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación, celebrado en La Habana en febrero de 1998, el Proyecto “Pedagogía Cubana” del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) de Cuba, presentó una interesante mesa redonda bajo el título “Hacia una Pedagogía Cubana”, donde la Dr. Josefina López disertaba acerca de la carencia de un sustento racional para muchas de las categorías básicas que integran el cuerpo teórico de la pedagogía, entre las que se encuentra, por supuesto, la categoría aprendizaje. La confusión que se produce, dentro del argot pedagógico, entre esta y otras categorías como las de “asimilación” o “apropiación”, deja a los maestros, al decir de la doctora, sin saber cómo dirigir eso que se llama aprender.

Así las cosas, es conocido, aunque cada año se publican menos, que los informes que elabora el MINED al finalizar cada curso escolar para dar a conocer los resultados de promoción, plantean serias deficiencias en torno al vencimiento de los objetivos básicos de las diferentes asignaturas en los distintos niveles de enseñanza. Para un buen porcentaje de los estudiantes tales objetivos son inalcanzables o mínimamente logrados; además, el análisis de las dificultades se torna demasiado cuantitativo, es decir, predominan los datos relativos a cuántos pueden o no, por ejemplo, leer al finalizar el primer grado, o calcular con exactitud en cuarto grado etc. sin profundizar en la calidad con que se alcanzan tales propósitos docentes. (ver, por ejemplo MINED, 1992). Una situación similar, aunque diferenciada en cuanto a los niveles de exigencia, se presenta también en la educación superior; aún cuando esta se haya hecho cada vez más selectiva, también aquí, es muy cuestionado el grado de desarrollo que alcanzan los estudiantes en cuanto a la capacidad para procesar información y para organizar su propio proceso de aprender de un modo independiente, crítico y productivo. (ver, informe del CEPES, 1994).

No obstante, el tema de la evaluación de la calidad del proceso docente educativo es cada vez más un punto focal en la política educativa cubana. El artículo de Rosario Mañalich (Mañalich, 1996), muestra la experiencia cubana en esta campo, donde se destacan los principios que guían el análisis de la relación entre masividad y calidad en Cuba y cómo evaluar los resultados del aprendizaje. De acuerdo con la autora, entre las

acciones más importantes que emprende nuestro país, en la búsqueda de la calidad de la educación, se encuentran:

- 0\* la optimización del proceso, que pasa por la identificación de los principales problemas que impiden que el proceso de elevación de la calidad educativa avance de forma ininterrumpida y cuente con el concurso de los actores comprometidos con el acto educativo: docentes, alumnos, padres, comunidad...
- 1\* la evaluación del personal docente, para poder determinar sus perspectivas de desarrollo, orientar su recalificación en caso necesario, o continuar su progresivo desarrollo a través de la autosuperación continua.
- 2\* la creación de centros de referencia, donde deben emplearse métodos y estilos científicos de trabajo para demostrar cómo se eleva la calidad de la educación.
- 3\* el entrenamiento metodológico conjunto, empleado como expresión del método de trabajo científico. El proyecto de cualquier propuesta pedagógica debe ser el resultado de una construcción colectiva, de un quehacer participativo, luego el proyecto modelado debe ser corroborado en la práctica y evaluados sus resultados.
- 4\* la validación de los diseños curriculares y los cursos de superación del personal docente en ejercicio, que atiende diferentes niveles de análisis: ejecución del plan de estudio (académico, laboral, investigativo), el trabajo metodológico (profesor, colectivo de asignatura, disciplina, año, carrera), las investigaciones (profesorales, estudiantiles), y en las inspecciones.
- 5\* la incorporación de Cuba a proyectos que miden la calidad, el caso más notable es el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación, auspiciado por la OREALC, con sede en Chile, y donde se participa desde 1995.

Es conocida también la intención del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del MINED de desplegar un “modelo de escuela cubana” que, respondiendo a las exigencias de una sociedad como la nuestra, garantice la verdadera calidad que requiere la educación de las nuevas generaciones. La concreción de tal proyecto requiere, en primer lugar, la toma de conciencia, por parte de todos los factores implicados, de la necesidad del cambio (Rico, P, 1998), así como la introducción de un conjunto de

transformaciones que abarquen, desde la redefinición de los objetivos y funciones de la escuela hasta los principios en que deben sustentarse los sistemas de relaciones personales, institucionales y de actividades que se ejecutan en las mismas (García, L, 1998).

Una revisión de los trabajos más representativos, realizados en Cuba en la última década, sobre el tema aprendizaje, me ha permitido arribar a las siguientes conclusiones:

1. *Predominio de las elaboraciones de tipo empírico (vinculadas a la experimentación, el diagnóstico e innovación de métodos, medios de enseñanza y otros recursos didácticos) en detrimento de las construcciones teóricas aportadoras al tema.*
2. *Tratamiento progresivo del tema “evaluación del aprendizaje” en los diferentes niveles de enseñanza, con acuerdo casi explícito de la necesidad de evaluar proceso y no resultado; pero sin una propuesta de indicadores precisos para lograr tal empeño.*
3. *Incremento de los estudios y propuestas acerca de la calidad de la educación, principalmente en la enseñanza superior y centrados en lo fundamental en indicadores cuantitativos de la eficiencia del sistema educativo.*
4. *Tratamiento indirecto de la problemática del aprendizaje a raíz de los estudios que los diversos proyectos investigativos (TEDI, ARGOS, GIDEC, ODISEO, PRODAPER, PRYCREA, entre otros) han realizado, sobre temas afines como la inteligencia, el pensamiento, la creatividad y el talento.*

#### EN TORNO AL CONCEPTO CALIDAD.

El término calidad proviene del latín *qualitas* que significa cualidad. Actualmente, las connotaciones de este vocablo son múltiples, y por tanto, un breve epígrafe no podría abarcar toda la profundidad de análisis que este suscita. Por ello, centraré la atención en las implicaciones que supone su empleo en el ámbito de la educación y particularmente en el aprendizaje.

El primer inconveniente con que se encuentra el investigador que se adentra en este campo tiene que ver con “*la polisemia y complejidad del término calidad aplicado a la educación*” (Tiana, 1998). Este autor nos llama la atención acerca de que en realidad, calidad significa cosas diferentes para disímiles observadores y grupos de interés, y que

cuando se aplica a la educación nos encontramos ante la paradoja del acuerdo en la generalidad (todos abogan por elevar la calidad de la educación) y el desacuerdo en el detalle (qué rasgos sirven para definirla).

Kenneth Delgado, en su libro: *“Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes, procesos y resultados”*, sintetiza en tres vertientes las interpretaciones que ha tenido el empleo de este término en educación. (Delgado, 1995). Resumiré aquí sus apreciaciones:

- 1ra vertiente: la tradicional

Esta posición asume que las propiedades son derivadas de una esencia inmutable. Las propiedades son inherentes a las sustancias. La educación no es una sustancia. Por tanto, hay que remitirse a la esencia del ser humano. Se acepta entonces, desde este ángulo, que la educabilidad sería la propiedad del ser humano que se deriva de su esencia racional. Pero sucede que, si la educación sirve para hacer concreta una potencialidad ya existente, resulta incorrecto hablar de calidad en la educación, aunque realmente significaría desarrollar de mejor manera la educabilidad con vistas a la perfección del ser humano. Con ello se nos está diciendo que para elevar la calidad de la educación basta solo con perfeccionarla, no transformarla.

- 2da vertiente: la modernizante.

Esta opción recurre al discurso que ubica al progreso, la civilización y lo moderno como los valores incuestionables de la sociedad. Como consecuencias, los problemas se plantean en relación con los resultados. Lo importante aquí sería la eficacia del proceso y la eficiencia de los medios. De acuerdo con tales presupuestos, el término calidad tiene la función de designar aquellas metas, hábitos y capacidades que pueden ser el objeto de una medición objetiva. Así se considera la calidad de la educación como la tendencia que revela la adecuación gradual de los medios a los fines. Existe calidad cuando los medios conducen de manera rápida y directa hacia los fines. Por tanto, el fin es un valor en sí mismo independientemente de cualquier criterio de racionalidad.

- 3ra vertiente: la dialéctica.

A diferencia de las anteriores, la concepción dialéctica de la calidad, aplicada al proceso educativo, implica la transformación del mismo y no su conservación. Elevar la calidad de la educación significa cambiarla radicalmente y nunca un simple proceso de perfeccionamiento o progreso cuantitativo. El cambio cualitativo a que se aspira pasa

por la superación de los momentos anteriores sobre la base de transformar los fines, los medios, el proceso mismo. Se requiere promover el uso crítico del conocimiento y estimular los procesos de construcción teórica a través del descubrimiento, la capacidad problematizadora, la reflexión sobre la propia experiencia, la creatividad. La racionalidad de los procesos educativos se funda en su historicidad; quiere esto decir que los criterios de eficiencia, congruencia y pertinencia con los que usualmente se aborda la calidad de la educación estarían avalados por sus resultados contextualizados e intencionalmente fundamentados.

Desdichadamente, hay que decir que las dos primeras vertientes han prevalecido sobre la tercera y han contribuido a defraudar a la educación por mucho tiempo. La tradición de concebir a la educación como la iniciación a la cultura, y de creer que la persona educada es el individuo instruido, ha obstaculizado, de manera incontenible, las mejores aspiraciones de conseguir personas realmente razonables y comprometidas con su tiempo. Tal vez una manera de resumir las ventajas de esta tercera vertiente en la formación de mejores ciudadanos sea esta expresión de Matthew Lipman:

*“El modelo tribal de educación, por el que el niño se inicia en la cultura, de hecho logra que la cultura asimile al niño. Al contrario, el modelo reflexivo de educación procura que el niño asimile la cultura.” (Lipman y otros, 1992, pp. 40-41).*

Derivado de esta postura, el autor se cuestiona la función real de la escuela para promover aprendizajes de calidad, pues para él la relación entre escuela y educación es bastante contingente en el sentido de que las escuelas pueden proporcionar, o no, educación. Al respecto dice:

*“... la escuela debe definirse por la naturaleza de la educación, y no la educación por la naturaleza de la escuela. En vez de insistir en que la educación es un tipo especial de experiencia que solo pueden proporcionar las escuelas, deberíamos decir que cualquier cosa que nos ayude a descubrir el sentido de la vida es educativa, y las escuelas son educativas solo en la medida que faciliten tal descubrimiento.”(Ibid. P.55).*

Es por ello que Angel Facundo (1986), propone el concepto “necesidad social” como un referente obligado para determinar la calidad educativa. Se considera una educación de calidad a aquella que satisface las necesidades de formación o necesidades básicas de

aprendizajes que plantea la sociedad. Una educación podría ser de calidad en determinado tiempo y lugar, lo que no implica que lo sea en cualquier otro. Igualmente la dinámica social, con sus cambiantes necesidades, exige a la educación de su tiempo la constante renovación de sus propósitos en coherencia con las demandas sociales.

Cuatro son las dimensiones con las que se significa el alcance del término “**calidad de la educación**”(Ravela, 1994; Toranzos, 1996; Tiana, 1998). Ellas guardan cierta correspondencia con las tres vertientes de análisis analizadas:

- La eficacia, que coloca en primer plano los resultados del aprendizaje. La pregunta básica es aquí: en qué medida los alumnos aprenden lo que tienen que aprender. Se mide así el cumplimiento efectivo de los objetivos propuestos, concebidos como logros instructivos y evaluados a través de pruebas estandarizadas y calificaciones otorgadas por los profesores, y constituye, una adopción del modelo de análisis de la producción industrial que busca la perfección del producto.

- la eficiencia, que constituye un complemento de la anterior en el sentido de que se ocupa de evaluar el grado en que los logros obtenidos se corresponden con los recursos empleados. Aquí se adopta un punto de vista economicista que sigue el modelo imput - output aplicado a la educación donde se hace abstracción de los procesos que ocurren al interior de la institución educativa.

Durante mucho tiempo ha primado la concepción de entender la calidad en oposición a cantidad, algo no mensurable y limitado a la apreciación subjetiva. Por tal motivo, históricamente, la expresión “**calidad de la educación**” se ha identificado con rendimiento académico, eficiencia interna y externa del sistema; con ello, se reduce la calidad al resultado despreciando la valoración del proceso mismo.

- La relevancia, que privilegia a los fines de la acción educativa, se dirige a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los implicados, y se pregunta, en qué medida la educación responde a lo que los individuos necesitan para desarrollarse como persona en los diferentes ámbitos de la vida social. Surge como consecuencia de las restricciones impuestas por las anteriores dimensiones al análisis de los procesos educativos y está claramente influenciado por las nuevas tendencias de gestión de la calidad y calidad total (Ishikawa, 1988) que desde el ámbito productivo han llegado a la educación (English y Hill, 1995).



Poner en primer plano el problema de la calidad de los aprendizajes para valorar la calidad de la educación, hace que los indicadores que tradicionalmente se han empleado para evaluar el desempeño de los sistemas educativos, dígame: cobertura, repetición, deserción, etc., se tornen insuficientes, pues dichos indicadores respondían al supuesto implícito de que en la escuela se aprende y este es un supuesto que hoy ha dejado de tener vigencia. La preocupación se ha ido desplazando hacia otras interrogantes básicas: quiénes aprenden en la escuela; qué aprenden; para qué lo aprenden; en qué condiciones aprenden. (Toranzos, 1996).

Por tanto, para poder hablar con propiedad sobre la evaluación de la calidad de la educación se exige: reconocer la multidimensionalidad del concepto calidad y alcanzar la necesaria integralidad y globalidad en el análisis. La eficacia, la eficiencia, la pertinencia o relevancia y la satisfacción constituyen dimensiones subyacentes al concepto de calidad y es ilógico que en el proceso de evaluar la calidad de una institución o sistema educativo se obvie alguna de ellas. (Tiana, 1998).

Si bien el concepto de calidad empleado en educación proviene del modelo de calidad del producto, este es un concepto pleno de potencialidades. La primera de ellas se refiere precisamente a su carácter totalizante y multidimensional que permite aplicarlo a cualquiera de los elementos que constituyen el campo de la educación como es el caso del aprendizaje. Además es un juicio formulado por sujetos que se sustenta en ciertos criterios y está social e históricamente determinado pues se refiere a situaciones concretas y a demandas sociales, y por tanto, es de dominio público; esta es la razón por la que está ligado al tema de la equidad (Casassús, 1995). El concepto calidad se erige como imagen de la transformación educativa y eje rector en la toma de decisiones (Aguerrondo, 1993).

Cuando empleamos la expresión **“calidad de la educación”** lo hacemos en el sentido de expresar un criterio que sirva para evaluar ciertas características de los procesos y logros de un sistema educativo, y esto se hará siempre sobre la base de una comparación previa. La calidad, por tanto, admite matices diversos: alta, media o baja calidad, por ejemplo. La cuestión básica radica en determinar cuáles son las características más adecuadas para realizar tal comparación.

Son varias las condiciones necesarias para determinar la calidad de la educación. En primer lugar habría que señalar la exigencia de integralidad y globalidad en la acción

evaluadora: si la aspiración de una evaluación es la calidad está no puede limitarse a alguno de sus aspectos o dimensiones, por tanto, se debe asegurar que el objeto sometido a evaluación, el aprendizaje en nuestro caso, sea considerado de modo global; no obstante, esta condición no apela a la exhaustividad, en el sentido de abarcar todos los aspectos incluidos en el objeto evaluado, sino a prestar atención a aquellos que sean relevantes y significativos dentro del mismo (Tiana, 1998). La segunda condición tiene que ver con la necesidad de encontrar un acuerdo expreso acerca de cómo entender y definir operativamente la calidad en el contexto de que se trate, esto implica que en la práctica haya que involucrarse en un proceso de negociación del sentido y significado del término, de sus factores facilitadores y sus indicadores.

Definir la calidad implica tener presente al menos seis aspectos básicos: su objeto, su unidad de análisis, sus componentes, sus dimensiones, sus indicadores y su medición (Casassús, 1995). La filosofía de la calidad debe estar focalizada en el proceso que se evalúa, pues la calidad es un proceso interminable y los procesos son fundamentalmente relaciones. Dado que el sistema define las relaciones, alcanzar calidad supone la modificación de estas en sentido positivo. (Schmelkes, 1992). Por tanto, la comprensión de la calidad de cualquier proceso debe hacerse desde un enfoque sistémico.

La identificación y construcción de un conjunto coherente de indicadores de calidad es una tarea difícil. Como habíamos anotado, la calidad de la educación es una realidad compleja y multidimensional, que no resulta directamente accesible, de lo que se deriva la necesidad de abarcarla a través de instrumentos que permitan una aproximación indirecta. Estos instrumentos son los que se denominan “indicadores” y constituyen las señales que posibilitan captar y representar aspectos de una realidad no directamente accesible al observador. La complejidad de la realidad que se evalúa obliga a determinar sistema de indicadores. La construcción de los mismos estará precedida por el establecimiento de ciertos criterios que configuran el sentido y significado que le otorgamos al término. Estos criterios tienen función indicativa y predictiva. (Tiana, 1998).

El análisis de tales aspectos y de la filosofía que sustenta el problema de la calidad en educación, puede llevarnos a consideraciones medulares acerca de la función que juega la escuela al respecto, de la capacidad de su personal pedagógico para asumir el rol de evaluador de la calidad de los aprendizajes (que no significa solamente evaluar el resultado sino monitorear el proceso), y sobre todo, atendiendo a los propósitos de este

trabajo, de la disponibilidad de criterios e indicadores pertinentes para emitir juicios valorativos acertados.

Alcanzar verdaderos aprendizajes de calidad en la escuela requiere una transformación sustancial y efectiva de las instituciones escolares. La transformación, que no deberá confundirse nunca con simples reestructuraciones, tiene implicaciones de diferente naturaleza: sociológicas, psicológicas y pedagógicas.

Desde el punto de vista sociológico:

1- La escuela, como escenario de los aprendizajes, debe cambiar:

- de un espacio de reproducción a un espacio de creación.
- de un contexto de normativas a un contexto de participación.
- de un terreno de competencia a un terreno de cooperación
- de un sitio centrado en el maestro a un sitio centrado en las relaciones entre los actores que intervienen en la trama de aprender.

2- La educación, como mediadora en los aprendizajes, debe cambiar:

- de un medio para reproducir la sociedad a una palanca para el cambio social.
- de mecanismo cultural para asimilar al aprendiz a un mecanismo efectivo para que el aprendiz asimile la cultura.
- de proveedora de experiencias monoculturales a proveedora de experiencias multiculturales.
- de instrumento que promueve la uniformidad a facilitadora de la diversidad.

Desde el punto de vista psicológico:

1- La comprensión del aprendizaje ha de cambiar:

- de una definición unitaria a la aceptación de la idea de la existencia de múltiples aprendizajes.
- de su centración en el cambio de conductas a la visualización de la transformación constructiva de la persona que aprende.
- de su ubicación en lo estrictamente individual a su redimensión socializadora.

2- El papel del que aprende ha de cambiar:

- de receptor de información a productor y evaluador del conocimiento.
- de sometido al poder del conocimiento a dominador del poder que significa conocer.
- de aspirar a la competencia como fin a emplearla como medio para aprender más.
- de sometido al control externo a persona autorregulada.

Desde el punto de vista pedagógico:

1- La enseñanza ha de cambiar:

- de estabilizadora a problematizadora.
- de una didáctica para el aprendizaje a una didáctica desde el aprendizaje.
- del empleo de estrategias homogéneas a la utilización de variedad como reconocimiento de las diferencias.
- de la evaluación de productos al monitoreo de los procesos.
- del programa cerrado regido por la “ingeniería curricular” al programa abierto regido por los valores humanos.

2- El maestro debe cambiar:

- de transmisor a consejero y tutor.
- de inquisidor a promotor de la indagación.
- de observador externo a observador participante.

La época actual, de acuerdo con sus reclamos de elevación de la calidad de la educación, constituye un espacio-tiempo muy oportuno para el abordaje de un estudio como este. Hoy se habla, al decir de autores como Barr y Tagg, de un cambio paradigmático que favorece a todas luces al aprendizaje: El llamado “Paradigma del Aprendizaje”(Barr y Tagg, 1995) debe reemplazar de una vez al “Paradigma de la Enseñanza”. Una comprensión de esta nueva visión de la educación, indica, según estos autores, la necesidad de ir sustituyendo conceptos: el término “programa académico” debe ser renovado por el de “programas de aprendizaje”; la palabra “alumno” debe ser sustituida por la de “aprendiz”; las “aulas” por “sitios de aprendizaje”; asimismo, en lugar de “calidad educativa” se deberá hablar de “aprendizaje de calidad”.

Adoptar el “Paradigma del Aprendizaje” no significa encontrar la respuesta a todas las problemáticas importantes, pues no se debe desconocer que es un gran desafío superar las limitaciones de las actuales teorías del aprendizaje, que considero, dan una visión muy parcial y técnica (psicológica) del asunto y carecen de la sistematización necesaria para orientarnos acerca de cómo aprender.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

- Aguerrondo, I. (1993): “La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación”. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. La Educación, año XXXVII, No 116, III, pp. 561 - 578.
- Barr, R y J, Tagg (1995): “From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education”. En Change. Vol 27, No 6.
- Casassús, J. (1995): “Acerca de la calidad de la educación”. Ponencia para el teleseminario sobre calidad de la educación. UNESCO, Oficina Regional de Educación, Santiago de Chile.
- Castell, M. (1996): The Network Society, Volumen I de la obra The Information Age: Economy, Society and Culture, Blakwell.
- Cebrián, J. L. (1998): La red. Informe al Club de Roma. Taunus, Madrid.
- CEPES Colectivo de autores. (1994): “Particularidades del joven universitario en el contexto institucional” Informe de investigación [inédito] CEPES. Universidad de La Habana.
- Corral, R. (1999); El dilema cognitivo - afectivo y sus fundamentaciones históricas. [inédito] Ponencia presentada al 1 Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento. Universidad de Puerto Rico
- Delgado, K. (1995): Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes, procesos y resultados. Editorial Logo, Lima.
- Druker, P (1995): La sociedad postcapitalista. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- English, F y J, Hill. (1995): Calidad total en la educación. La transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje. EDAMEX S. A, México.
- Facundo, A. (1986): “Investigaciones sobre calidad de la educación”. En Educación y Cultura, No 8, Revista de la FECODE, Bogotá.
- Freire, P. (1995): Pedagogía del oprimido. Editorial Lima S. R. L., Lima.
- García, L (1998): “El modelo genérico de escuela cubana, un recurso en la dirección del cambio educativo. Perspectivas y dificultades”. (ICCP) Ponencia al II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación, La Habana.
- Gardner, H. (1995): Inteligencias Múltiplas. A Teoria na Prática. Artes Médicas, Porto Alegre.
- Ishikawa, K. (1988): ¿Qué es control total de calidad? La modalidad japonesa. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- Lipman, M; A. M, Sharp y F, Oscanyan. (1992): La Filosofía en el aula. Ediciones de la Torre. Madrid.

- MEN. (1996): Resolución número 2343 de junio de 1996. Ministerio de Educacional Nacional. República de Colombia, Santafé de Bogotá.
- MINED. (1992): Estudio del fracaso escolar. Informe resumido. ICCP, La Habana.
- OIE (1994): "Desafíos de la nueva educación". En Lecturas de Educación y Trabajo, No 2. Santiago, Buenos Aires y México D.F. Unesco - Oficina Regional para América Latina y el Caribe y CIID-CENEP Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- Pozo, J. I (1996) Aprendices y maestros. Alianza Editorial S.A, Madrid.
- Ravela, P. (1994): Bases conceptuales del sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación básica y media. Editorial M. de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Rico, P. (1996): Reflexión y aprendizaje en el aula. Editorial Pueblo y Educación; La Habana.
- Román, M y E Diez (1988): Inteligencia y potencial de aprendizaje: evaluación y desarrollo. Editorial Cincel S. A, Madrid
- Schmelkes, S. (1992): Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. SEP, México.
- SEP. (1989): Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Secretaría de Educación Pública. Poder Ejecutivo Federal, México.
- Spero, J (1996): "The challenge of globalization" US Department of State Dispatch 7:40, pp 481-484
- Stavenhagen, R (1998): Educación para el cambio y el compromiso social e internacional. III Simposium internacional Educación para el siglo XX, París.
- Sternberg, R (1986): Intelligence Applied. Harcourt Brace Jovanovich, Publisher, Orlando, Florida.
- Tiana, A. (1998): " Evaluación de la calidad de la educación: Modelos e indicadores". En Biblioteca Virtual de la OEI.
- Toranzos, L (1996): "Evaluación y calidad". En Revista Iberoamericana de Educación. No 10 enero - abril, pp. 63-78, Madrid.
- (1998): "El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa". Biblioteca Virtual de la OEI. Educación Técnico Profesional. Cuaderno de Trabajo 1.
- White, M. (1987): The Japanese educational challenge: A commitment to children. Free Press, New York.