

canto  
maestro

septiembre 2011 / N° 18

# EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

¿Evaluación de la  
calidad, ó calidad  
de la evaluación?

5+2

Ferz

## Editorial

### CANTO MAESTRO

*"Una herramienta de los trabajadores de la educación para la reflexión y la acción educativa."*

#### STAFF

##### Director

Alejandro Demichellis  
Secretario de Prensa, Cultura  
y Comunicación de CTERA

##### Equipo Coordinador de "Canto Maestro"

Néstor Rebechi  
Fernando De Acha  
Ricardo Solbes  
Leandro Galván  
Carlos Monestés  
Matías Woiciechowski  
Miguel Veró  
Verónica Pisettan  
Claudia Mario

##### Colaboraron en este número

Carolina Badaraz  
Natalia Marqu岸  
Matías Zalduendo  
Susana Demichellis  
Pablo Francisco  
Mariela Canessa  
Valeria Faivisovich

Diseño gráfico  
Diseño de Tapa  
Nora Raimondo

##### Dibujos

Gabriela Demichellis

Octubre 2011

Chile 654 - CABA  
www.ctera.org.ar  
prensa@ctera.org.ar

**E**n este número de Canto Maestro abordamos "calidad de la educación" versus "educación de calidad", estas dos unidas a la "evaluación docente". Una temática que los burócratas- tecnócratas de los centros de poder, algunos políticos, pedagogos y grupos mediáticos intentan reinstalar en Argentina y en América Latina, atrasando el reloj a la década de los 90 que estuvo signada por políticas neoliberales que emanaban del Consenso de Washington y del Banco Mundial entre otros organismos internacionales.

Por eso, desde CTERA, elaboramos este material donde distintos actores nacionales e internacionales reflexionan sobre "calidad educativa y evaluación", dando argumentos teóricos para que debatamos en las escuelas con nuestras compañeras y compañeros.

Asimismo encontrarán en este número de Canto Maestro una reseña del Congreso de la Internacional de la Educación para América Latina "Carlos Fuentealba" -realizado en nuestro país- con las reflexiones de distintos dirigentes sindicales docentes de América Latina.

También en este número se publica el resumen del Documento del VI Congreso de la Internacional de la Educación, realizado en Sudáfrica, donde el tema principal fue "Una educación de calidad para construir el mañana", tema que ya se discute a nivel internacional.

Alejandro Demichellis  
Secretario de Prensa, Cultura y Comunicación



# ¿Evaluación de la calidad ó calidad de la evaluación?

**S**e ha instalado un debate acerca de la evaluación educativa, en el cual la derecha política, económica e ideológica de nuestro país, a través de sus brazos mediáticos intenta demostrar, que a pesar de que se ha invertido más en educación - no pueden evitar reconocerlo- la educación está "cada vez peor". Consecuentemente infieren que el problema no era el financiamiento. Es decir en lugar de invertir más lo que hay que hacer es tomar medidas para que los docentes enseñen más ya que se culpabiliza individualmente a los trabajadores por el funcionamiento del sistema educativo.

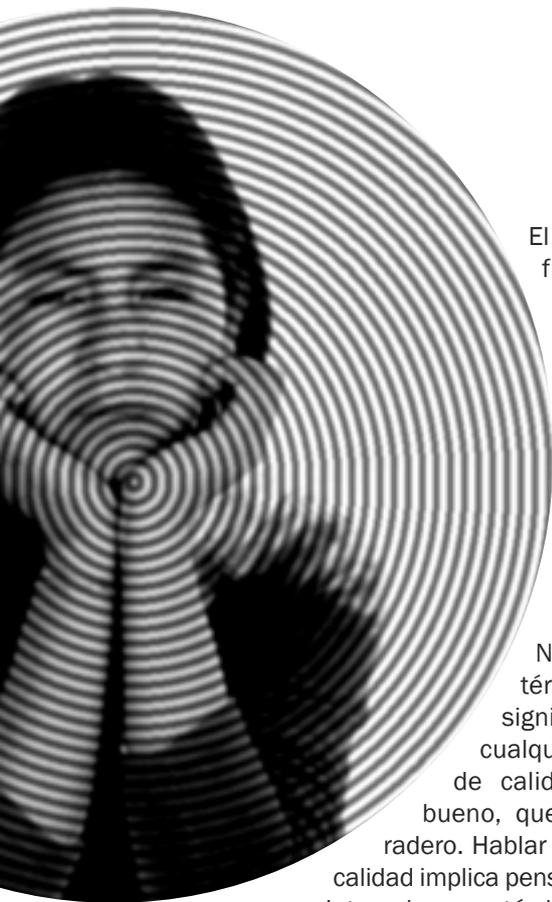
Stella Maldonado\*



Vuelven las recetas noventistas, salarios atados a resultados de pruebas estandarizadas de estudiantes y docentes, presentismo, evaluaciones punitivas. El ranking de las pruebas PISA como la verdad absoluta. Los acontecimientos producidos por estudiantes y trabajadores de la educación en Chile, saliendo a la calle para reclamar por la escuela pública, el financiamiento estatal y contra la desigualdad educativa nos exime de mayores comentarios. La supuesta excelencia de la educación chilena tan publicitada por la derecha ha quedado desnuda. La escuela pública en Chile es una especie en extinción.

CTERA no pone en discusión si hay que evaluar o no; lo que discute nuestra organización es desde qué concepto de calidad producir la evaluación y qué, cuándo, cómo, por qué, para qué y con quiénes evaluar.

\*Secretaria General de CTERA.  
Miembro del Consejo Ejecutivo  
de la Internacional  
de la Educación



El Concepto de calidad fue colonizado por las políticas neoliberales de los 90 y asimilado a eficacia y eficiencia, vinculadas a resultados medibles en forma cualitativa de manera estandarizada y desvinculada de contextos y procesos.

No debemos rechazar el término calidad sino resignificarlo, ya que para cualquier ciudadano/a algo de calidad significa que es bueno, que es útil, que es duradero. Hablar de una educación de calidad implica pensar en un complejo proceso integral que está destinado a ampliar al máximo las capacidades de cada sujeto para las prácticas sociales: científicas, artísticas, políticas, deportivas, emocionales, comunicacionales, etc. (R.Conell)

En ese complejo proceso integral intervienen una gran cantidad de variables, algunas cuantitativas, otras cualitativas.

Evaluar mediante qué procesos y en qué contextos -como variables intervinientes- se desarrolla el hecho educativo, tiene la misma importancia que saber qué cantidad de alumnos reprueban Lengua y Matemáticas en 3 año de la escuela secundaria.

En todo caso, seguramente muchas de las causales de esas cifras de desaprobación serán aportadas por los análisis cualitativos de los procesos y los con-

textos en los que se llevan -o no- a cabo los aprendizajes. Reafirmamos que todo proceso debe ser evaluado y esto implica poner en relación objetivos propuestos con medios dispuestos.

La evaluación debe ser permanente, sistemática, formativa, no punitiva, participativa e integral. Es imprescindible avanzar hacia una evaluación integral de los sistemas educativos en nuestro país, ya que en los últimos años se han puesto en marcha algunas transformaciones importantes, y se necesita conocer cuál es su impacto a nivel escuela y a nivel aula.

Vayan algunos ejemplos: la escuela técnica agonizaba y ha recuperado a través del financiamiento de la L.E.T, su especificidad, incrementando matrícula, mejorando su equipamiento con tecnología de punta, etc. Este año egresarán los primeros técnicos de esta escuela recuperada.

Este año y el año que viene egresarán los primeros profesores de los niveles primario e inicial que se forman en carreras de cuatro años de duración.

En estos casos se requiere una evaluación cuantitativa, participativa, para poder producir las adecuaciones que sean necesarias al cumplimiento de los objetivos propuestos.

Se trata de evaluar además en todos los niveles la implementación y el impacto de las políticas educativas, incluyendo los aspectos netamente administrativos: eficacia en la designación de suplentes, en el contralor de las inasistencias, celeridad en la solución los problemas de infraestructura, cumplimiento de las normas de seguridad e higiene en los establecimientos de trabajo, etc.

# PISA

## Por qué rechazamos las pruebas PISA

(Programa para la Evaluación Internacional de alumnos)

Los procesos de evaluación deben ser participativos, los trabajadores de la educación a través de sus organizaciones deben ser parte del diseño, la implementación, el análisis y las propuestas de transformación que surjan de todo el dispositivo evaluatorio.

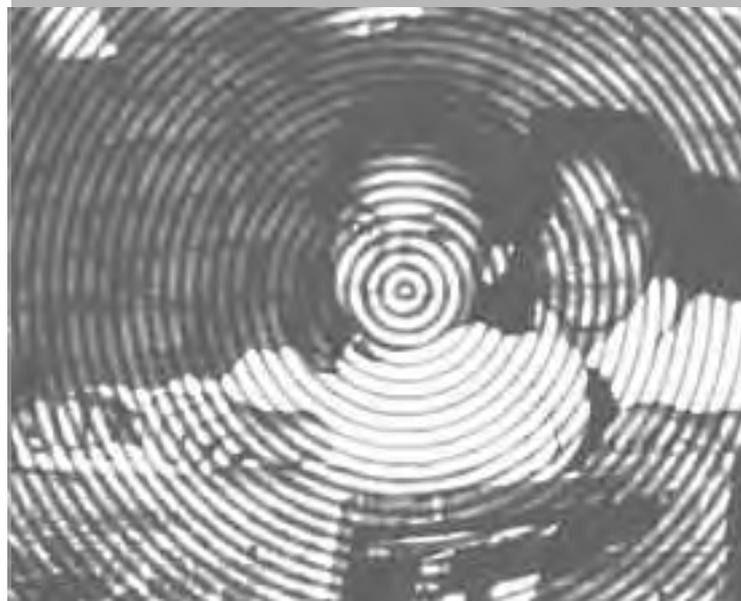
Cada escuela, todos los años, debe producir una evaluación formativa participativa, basada en la reflexión sobre sus prácticas institucionales y pedagógicas didácticas. Esto es vital para lograr el involucramiento de todo el colectivo docente en el análisis de lo que la escuela hace, deja de hacer, querría hacer pero encuentra obstáculos para llevarlo a cabo, cuáles son esos obstáculos y qué propuestas de profundización de las buenas prácticas o modificación de aquellas que han fracasado se pueden concretar colectivamente.

Deben hacer además un espacio para escuchar la palabra de los estudiantes y las familias que seguramente tendrán mucho para aportar en relación a las prácticas institucionales que también inciden en los aprendizajes, la participación de padres y estudiantes además es una herramienta de construcción de ciudadanía.

Las organizaciones sindicales de los trabajadores de la educación nucleadas en la CTERA estamos ante el inmenso desafío de recuperar lo que hemos producido en términos de incidencia en las políticas públicas educativas y al mismo tiempo continuar construyendo colectivamente las propuestas que nos conduzcan hacia la realización de un proyecto educativo popular, democrático, emancipatorio en el marco de la integración regional latinoamericana.

**Argentina debe salir de las pruebas PISA. Es preciso construir indicadores propios que den cuenta de nuestras realidades.**

- Porque **sólo miden resultados de las áreas instrumentales sin vincular los procesos y contextos.**
- **Se administran a estudiantes de 15 años, en cualquier nivel educativo** en el que se encuentren (secundario, primario, formación profesional).
- **Comparan a estudiantes que están en sistemas educativos absolutamente incomparables:** sistemas con escolarización en jornada completa y profesores con dedicación exclusiva, con otros con 4 horas diarias de clase, docentes taxis que trabajan en 5 ó más escuelas.
- Sus indicadores son contruoidos por la OCDE (Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico) organización económica de los países centrales, **financiada por los grupos concentrados de capital que tiene entre sus objetivos principales "impulsar el libre comercio".**
- La publicación de los rankings de acuerdo a los resultados, **genera una herramienta de discriminación hacia docentes y estudiantes.**



# Nuestra lucha por una mejor educación para todos y todas

“Desde el punto de vista coherentemente progresista, por tanto democrático, las cosas son diferentes. La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica”. Paulo Freire<sup>1</sup>

Juan Balduzzi\*



Para situarnos en el momento actual consideramos necesario realizar un breve recorrido sobre los principales posicionamientos que hemos defendido en la historia de nuestra organización.

Desde la creación de la CTERA, en 1973, expresamos nuestra preocupación por una buena educación para todos, en tanto ya se plantea la necesidad de que el Estado garantice los recursos necesarios para ésta. Durante los primeros años de existencia de la Confederación se realizaron varias acciones de protesta y movilización; a pesar del clima de gran discusión al interior de los gremios se lograron articular algunas pro-

puestas de política educativa. En la etapa de resistencia a la Dictadura el accionar sindical debió reducirse, sólo algunos sindicatos lograron continuar su actividad y las acciones se centraron principalmente en asistir a las y los docentes detenidos, reclamar por la aparición de las y los desaparecidos. Desde 1981 comienza un reagrupamiento y se realizan acciones para derrocar la dictadura. En 1982 se realizaron jornadas pedagógicas en varias regiones del país. En Mayo de 1986, dando comienzo a una etapa de reorganización sindical y de debate político, se realizan las “*Propuestas de la docencia organizada para el Congreso Pedagógico Nacional*”.

\* Equipo de la Secretaría de Cultura y Educación SUTEBA

1. Nuevas perspectivas críticas en educación, Paidós, Barcelona, 1994.

La creación del SUTEBA se inscribe en esta misma disputa, como plantea Silvia Almazán<sup>2</sup>: *“Desde nuestros inicios en 1986, desarrollamos nuestra acción política en un proceso de construcción de propuesta educativa -alternativa, liberadora, popular y democrática- para una escuela pública que aporte a un proyecto de país para todos”.*

**Durante 1988, en el marco de la lucha “Por la defensa de la Escuela Pública y Unidad del Sistema” la CTERA realiza la Marcha Blanca.** En este año se registra el primer antecedente de los operativos nacionales de evaluación de los aprendizajes en nuestro país. El Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con la UNESCO y el Banco Mundial, evaluó logros de aprendizaje en las asignaturas Ciencias Sociales, Naturales y Matemática de la Educación Secundaria; la muestra fue realizada en 19 escuelas de 7 provincias, con un total de 1894 estudiantes de 3er. y 5to. año seleccionados por sorteo, y con una metodología de autoevaluación institucional. Al año siguiente se realiza nuevamente un operativo para evaluar el logro de los aprendizajes de los estudiantes del último año del nivel primario y secundario, en Lengua y Matemática, este año abarcó a 63 establecimientos de 9 jurisdicciones.

La CTERA se consolida como un referente político y social de la resistencia a la hegemonía neoliberal y desde este posicionamiento argumenta su crítica a esta concepción de evaluación neoliberal y a las “pruebas de logros”. Plantea que estaba lejos de ser una evaluación pedagógica que sirviera para mejorar el sistema educativo, ya que reducían la “evaluación” a la mera “medición de resultados”. Además, dicha concepción era funcional a los ataques mediáticos contra la escuela pública, ya que aportaba argumentos falsos al discurso deslegitimador de la escuela pública e instalaba mecanismos de competencia que lejos de aportar a mejorar la educación

abonaban a su destrucción e intentaban reemplazar los valores básicos de solidaridad y respeto por un “sálvese quien pueda” que tergiversaba el sentido mismo de la escuela pública democrática.

En la memoria de CTERA de 1990 se plantea que *“resultaba imposible no advertir en el terreno de la educación, una coherencia con el modelo económico. No sólo expresada en el achicamiento y el deterioro de la calidad de la enseñanza por vías de recortes presupuestarios, sino también en el proceso de fragmentación del sistema educativo argentino en el que la transferencia de servicios asoma sólo como la parte visible del iceberg.”*

En 1991, en el marco de las luchas por la defensa de la escuela pública<sup>3</sup> nos opusimos a la realización de las transferencias de las escuelas, que se realizaba sin las mínimas garantías administrativas y financieras. El gobierno justificaba esta medida en la supuesta necesidad de dar libertad al accionar de las jurisdicciones en nombre del federalismo, pero en paralelo se aplicaron pruebas de rendimiento que implicaron un aumento del control a nivel nacional. Ese año se evaluó Lengua y Matemática en 2do. y 4to. año del secundario, y algunas características de los establecimientos con encuestas a directores y docentes. Esto sirvió principalmente para que los diarios publicaran “los bajos resultados” que obtuvieron los estudiantes, particularmente los que asistían a las escuelas públicas.

En 1992, si bien la CTERA y el conjunto de la docencia fuimos proscriptos del debate sobre la Ley Federal de Educación (LFE), logramos ir instalando el tema junto a los estudiantes y a las organizaciones sociales defensoras de la escuela pública, y se logró imponer desde la calle algunos límites al avance subsidiario y privatista. En 1993 la CTERA, como parte de la tarea de construir herramientas para enfrentar al neoliberalismo



2. Almazán, Silvia; Trabajo, Conocimiento y Poder. Ed CTERA, Buenos Aires, 2002.

3. En este período hubo muchas marchas y actividades, pero queremos destacar por su peso simbólico la Marcha de la bandera, del 20 de noviembre, en la cual rodeamos al Congreso de la Nación con una bandera de 400 metros.



lismo y para elaborar propuestas con otra direccionalidad político pedagógica crea la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte”.

En el marco de la aplicación de la Ley Federal se crea a partir de 1993 el Sistema Nacional de Evaluación (SINEC), que adoptó una estrategia cuantitativa y se abocó a medir periódicamente el rendimiento en los aprendizajes de los estudiantes de los niveles primario y secundario, en sus distintos ciclos, regímenes, modalidades y áreas disciplinares; en todo el territorio nacional se implementaron los llamados “Operativos Nacionales de Evaluación” que consistieron en la aplicación de “pruebas de logros” para estudiantes en el nivel primario y secundario. Desde 1993 y hasta el 2005 se llevaron a cabo estos Operativos con estudios muestrales a nivel nacional y jurisdiccional.

El SINEC planteaba suministrar “información válida y confiable sobre cuánto y qué aprende el alumno durante su permanencia en el sistema educativo formal, y acerca de cuáles son los factores asociados a ese aprendizaje”. Estableciendo también que esta información sería “un insumo para la toma de decisiones a nivel del diseño de las políticas y se constituye en un elemento de retroalimentación para las conducciones docentes de las instituciones sobre sus logros y deficiencias.”<sup>4</sup> Desde el sindicato se denunció que, más allá del discurso, esta evaluación no consideró la adecuación del sistema a lo establecido en la ley, ni las necesidades de la comunidad, y de las

políticas educativas; tampoco evaluó la adecuación de los contenidos curriculares a las necesidades sociales, ni a la formación docente; y sólo tomó en cuenta “el conocimiento” de los estudiantes reduciéndolo a meros rendimientos estandarizados cuantitativamente. La información recabada sobre los “factores asociados al rendimiento” no se analizó o al menos no se dió a conocer, tampoco se difundió ni se utilizó para orientar alguna línea de políticas a nivel nacional o jurisdiccional. En cambio, sí se conocieron y difundieron en los medios de comunicación los resultados sobre “el conocimiento” de los estudiantes. Si las pruebas sirvieron para algo, fue como propaganda política, ya que año tras año se realizaron eventos para publicitar los resultados de estos Operativos. Incluso en varias ocasiones se entregaron premios, pero sin aclarar que la prueba era muestral y no censal, o sea que no abarcaba a toda la población escolar ni a todas las escuelas. Pero sin embargo se publicaba que una institución determinada era la mejor escuela primaria del lugar, obviamente, sin aclarar que sólo se comparaban las escuelas que habían participado de la muestra.

Otro aspecto importante fue la coherencia de este modelo de evaluación con el proyecto neoliberal, al intentar generar consenso para desprestigiar el sistema educativo público -que gozaba de una gran valoración nacional e internacional- y pretendiendo instalar una cultura de mercado regida por la competencia y la ley de la oferta y la demanda. Eso se ponía en evidencia en el énfasis puesto en la construc-

4. Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Evaluación. Manual de Estrategias para el uso e incorporación de la información de evaluación.



ción de ranking, fomentando la idea de que esto serviría para que cada familia pudiera elegir la escuela que quisiera para sus hijos. Se pretendía aportar legitimación para desfinanciar el sistema público e instaurar un financiamiento basado en la demanda, en vez de plantear la necesidad de centrarse en la comprensión de las razones por las cuales los resultados eran bajos y las posibles acciones para modificar los resultados o las formas de evaluación.

Se estaba utilizando a la evaluación en conjunción con un discurso tecnocrático para justificar el ajuste, por lo cual se reducían la evaluación a medición, y la calidad a rendimiento. Frente a lo cual las y los trabajadores de la educación planteamos la necesidad de recuperar la tradición pedagógica, y asumir la evaluación como un proceso que permita conocer la realidad para operar sobre ella.

**En 1997 desde la CTERA realizamos el Primer Congreso Educativo, con el lema de “Educación para la democracia con derechos sociales”** y se crea el Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” desde el cual desarrolla una experiencia de Evaluación Formativa en Escuelas de Sectores Populares, donde demuestra que otro tipo de evaluación es posible.

**Desde 1997 a 1999 las y los maestros organizados en la CTERA sostuvimos 1.003**

**días de ayuno en la Carpa Blanca.** La Carpa Blanca fue una nueva forma de lucha y de articulación política que construyó un consenso activo y movilizado de las y los trabajadores de la educación de todo el país. Se instalaron carpas en las provincias y también se realizaron paros nacionales y ayunos en las escuelas de todo el país. Desde este espacio se sostuvo una lucha que confrontó con los grupos económicos, que atacaban la educación pública y pretendían incluir a la educación en acuerdos comerciales, como la OMC, el GATS o el ALCA. En esta clave nos sumamos a la red SEPA (Red Social para la Educación Pública en las Américas) para denunciar el riesgo que presentaban los tratados multilaterales en la tendencia a privatizar la educación, tratarla como mercancía y como fuente de ganancias comerciales.

**En 1999 se logra que comience a tambalear la hegemonía neoliberal y aumentar la incidencia sindical en la construcción de políticas que avancen hacia una educación pública, popular y democrática.** La CTERA realiza su Segundo Congreso Educativo *“Con los ojos abiertos a las demandas populares y los oídos sordos a los mandatos autoritarios, la escuela argentina enseña, resiste y sueña.”*

**En 1999, la CTERA amplía la experiencia de evaluación que venía sosteniendo desde 1997 a seis jurisdicciones del país**



y se construye una propuesta de evaluación que permite demostrar la posibilidad de re- lizar una evaluación pedagógica sostenida des-de espacios de discusión y reflexión colectiva en cada institución como alternativa concreta a la propuesta desde el modelo neoliberal.

**En el 2001, los sindicatos docentes junto a la CTA realizan la Consulta Popular del FRENAPO reclamando un Seguro de Empleo y Formación para jefes y jefas de hogar desocupados.** En Junio la CTERA realiza un Paro Nacional y la Marcha de las Banderas a Plaza de Mayo solicitando la anulación del congelamiento del presupuesto, el pago del Incentivo Docente y en rechazo a la flexibilización laboral que atentaba contra las condiciones para enseñar y aprender en las escuelas publicas. Desde ese año la CTERA participa y organiza actividades contra el ALCA como símbolo de los tratados internacionales que intenta mercantilizar la educación. Cuatro años más tarde, en 2005, somos parte de la gran movilización con la cual se logra decirle **NO al ALCA y fuera a Bush de América Latina.**

**En 2005 la CTERA consigue una Ley de Financiamiento que obliga al Estado Nacional a volver a invertir en la educación,** a través de incrementar el porcentaje de PBI destinado a educación, crear un fondo de compensación de las desigualdades sala-

riales y un ámbito de discusión paritaria con participación de representantes sindicales. También ese año realizamos el Tercer Congreso Educativo “*Derechos, Conocimientos y Escuela Pública. Herramientas de lucha por la justicia social.*”

Ese año volvemos a resistir otro embate que intenta reinstalar el posicionamiento neoliberal acerca de la “evaluación de la calidad”, frente a lo cual desde la CTERA planteamos: “*El proceso de evaluación no puede plantearse desde una racionalidad ajena a los intereses de quienes trabajan enseñando y de quienes tendrían que beneficiarse con sus resultados como son los alumnos.*”, que este “*proceso tiene que ser definido y presentado claramente desde el protagonismo de los trabajadores de la educación y (...) que es necesario avanzar hacia mecanismo evaluadores con criterios democráticamente discutidos, que se asienten y fortalezcan el sentido público, popular y democrático de la escuela.*”<sup>5</sup>

**En 2006 se logra sancionar la Ley de Educación Nacional (LEN)** que expresa muchas de las reivindicaciones sostenidas en las luchas que las y los trabajadores de la educación junto a muchas organizaciones populares dimos contra las políticas neoliberales. Asimismo, se lograron condiciones para efectivizar el histórico reclamo de derogar la Ley Federal de Educación. Algunos aspectos que se expresan en la LEN

5. CTERA; Comunicado en relación al operativo nacional de evaluación de la calidad, 2005.

y corresponden con reclamos históricos, son: El carácter de la educación como bien público y derecho social, excluyéndola de cualquier Tratado de Libre Comercio y ratificando su gratuidad. El papel del Estado como responsable principal de proveer y financiar la educación. La articulación de distintas áreas estatales para promover políticas de igualdad de oportunidades. El derecho de los trabajadores de la educación a la formación permanente, en servicio, gratuita y garantizada por el Estado. El derecho a la negociación colectiva provincial y nacional. Se crean ámbitos con participación de representantes sindicales, entre otros, el Consejo Nacional de Calidad de la Educación, desde el cual se diseñarán las estrategias relativas a la Evaluación.

En el art. 95 de la LEN, se plantea que serán: “objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación”. Y en su art. 96: **“Asimismo, apoyará y facilitará la auto evaluación de las unidades educativas con la participación de los docentes y otros integrantes de la comunidad educativa”.**

Queda planteado el desafío, en tanto se logre realmente constituir el ámbito en el cual se diseñe una política de evaluación que incorpore efectivamente a los protagonistas del hecho educativo en todas las etapas de esta política. Para que se pueda promover un análisis del impacto de las políticas educativas, en todas las dimensiones en las que se desarrolla la misma y no vuelva a reducir la evaluación a un tema de control de rendimientos medidos en forma estandarizada.

**En 2007 se implementa el ámbito de negociación colectiva;** en la discusión se incluyen temas como salario, derechos sindicales, condiciones laborales, carrera docente, perfeccionamiento, jornadas de trabajo, derechos sociales y previsionales, políticas de formación docente y capacitación en servicio.

**En 2009 la CTERA se suma a los reclamos por una ley de Medios Audiovisuales** que elimine la posibilidad de la concentración monopólica de los medios reemplazando la norma de la dictadura, con la convicción de que la democratización de la distribución y la producción de la información es un paso fundamental en la lucha por la distribución de la riqueza.

**En 2010 se logra la Asignación Universal por Hijo/a,** que retoma el reclamo del Seguro de Empleo y Formación impulsado por el FRENAPO. Si bien para lograr que la AUH sea realmente universal es necesario profundizarla, de todas formas al ampliar este





derecho a las y los hijos de desempleados, trabajadores precarizados y pequeños monotributistas se logró reducir la pobreza y la indigencia, y se generaron mejores condiciones para que las niñas y niños puedan transitar sus experiencias educativas, logrando incluso reincorporar a algunos sectores que continuaban excluidos de la educación.

**En estos 38 años de vida de la CTERA y 25 del SUTEBA se visualiza una historia de lucha para defender la escuela pública, mejorando las condiciones en las que enseñamos y las que aprenden las y los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que construyen y dan sentido a nuestras escuelas.**

En esta historia de producción de pensamiento pedagógico y políticas educativas -que constituyen uno de los rasgos que caracterizan nuestra construcción político sindical- nunca hemos negado la importancia y la necesidad de realizar evaluaciones, es más, hemos realizado experiencias y

construido propuestas en este sentido. Pero sí hemos tenido que resistir muchos intentos de desvalorización y desprestigio vehiculizados a través de los medios de comunicación (o más bien, monopolios de opinión) que han arremetido contra las y los docentes para intentar justificar distintos ataques a la educación pública, ya sean de la mano de recortes presupuestarios como de políticas de evaluación que enmascaran intereses económicos de distintos negociados (escuelas privadas, empresas de evaluación, cursos de ingreso, clases de apoyo, etc).

**Sin duda necesitamos seguir aprendiendo y construyendo nuevas propuestas para mejorar nuestra educación, nuestro país y nuestro mundo, pero estamos convencidos de que esto tenemos que hacerlo juntos, protagonizando estas políticas y poniendo en juego el conocimiento que construimos cotidianamente en nuestra práctica cotidiana.**

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

Memorias de CTERA.

CTERA; Aportes para el debate de una nueva Ley de Educación; Junio; 2006.

CTERA; Descentralización y municipalización: el debate del espacio público en la escuela. CTERA, Buenos Aires; 2003.

de León, Adelina y Vázquez, Silvia Andrea: Informe sobre el debate y la situación de la evaluación educativa en la Argentina; mimeo; CTERA; 2009.

Homar, Amalia y Martínez, Marta; Aportes para pensar la evaluación del Sistema Educativo; mimeo; AGMER; CTERA; 2008. Maldonado, Stella; Russo, Fernando; Homar, Amalia; Almazán, Silvia; Trabajo, Conocimiento y Poder. Ed. CTERA, Buenos Aires, 2002.

Rodríguez Lidia y Vázquez, María José; Evaluación de la Calidad; Boletín N° 2 del IIPMV; CTERA; 2000.

Rodríguez Lidia y Vázquez, María José; Cuadernillo N° 1: Evaluación en la Escuela. Relato de una experiencia. CTERA; 2000. En línea en [http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/area\\_escuela.htm](http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/area_escuela.htm)

# Calidad educativa desde la perspectiva del derecho social a la educación

“Ningún proceso de construcción de hegemonía política puede prescindir de una transformación radical de los significados, las categorías, los conceptos y discursos a través de los cuales la realidad adquiere sentido y puede ser nombrada.” (Tomaz Tadeu da Silva, 1997)<sup>1</sup>

Sonia Alesso\*



Cuando como sindicato (CTERA-AMSAFE) resistimos la embestida neoliberal a la educación pública en los años 90, dimos una fuerte batalla por la transformación operada en el campo semántico por quienes impulsaron la llamada “transformación educativa” en Argentina.

*“El neoliberalismo logró desbordar sus “límites económicos” para desplazarse con sed hegemónica por la totalidad de la escena argentina*

*hasta prácticamente lanzar al cuarto de los trastos viejos todo aquello que remitía a otra época y a otro mundo ideológico.*

*Entramos, satisfechos de nosotros mismos, empachados de “modernidad”, al tiempo sin tiempo del capitalismo especulativo financiero que nos ofrecía el espejismo de la aldea global accesible desde este punto del sur del mundo y a la altura de una nueva forma de individualismo consumista que se tragaba de un solo bocado todo recuerdo de equidad y de solidaridad que había habitado en la memoria de los argentinos” (Ricardo Forster, Rev. Veintitrés, 2011).*

La perversidad puesta de manifiesto en el léxico neoliberal proveniente del sector económico- tecnócrata e importado al educativo, tendió intencionalmente a limitar la esfera de lo posible y a impedir que ciertas cuestiones sean pensadas y fundamentalmente, a instalar o a “robar” ciertas y determinadas categorías del campo de lo social, político y particularmente, del campo educativo.

\*Sec. Gral de AMSAFE  
Sec. Adjunta CTERA

Una de esas categorías lingüísticas fue la de “calidad educativa”, categoría que los docentes utilizamos en los años previos a la noche neoliberal.

Categoría que tiene una capacidad convocante, con capacidad convocante de movilizar sensibilidad –quién no puede no desear que nuestro sistema educativo sea de calidad, que nuestra educación pública sea de calidad?-

La realidad mundial donde impera la competitividad, el individualismo y el consumo como patrones centrales de la actividad humana.

Prueba de ello fue que la llamada “crisis de calidad” tal como fue declamada en el discurso de los portavoces de las reformas educativas de los 90 en América Latina y en particular en nuestro país, era la causa fundamental de los males que aquejaban a las escuelas. Desde esta óptica la escuela pública estaba en crisis porque en ella no se habían institucionalizado los criterios competitivos provenientes del mercado con su lógica meritocrática, y también porque el Estado había demostrado “incapacidad administrativa” para gobernar los ingobernables sistemas educativos nacionales.

Ello explica porqué para los gobiernos neoliberales, el meollo de la cuestión no está en destinar más recursos a la educación sino en “gastar mejor”, que no hacen falta más trabajadores y trabajadoras de la educación sino “docentes mejor formados y capacitados”, que no hace falta construir más escuelas sino “hacer un uso más racional del espacio escolar”, que no hacen falta más alumnos, alumnos que todavía hoy no están en las escuelas, sino “alumnos más responsables y comprometidos con el estudio”. Con los mismos recursos financieros, la misma cantidad de maestros y profesores, de estudiantes, de escuelas, de aulas, los gobiernos neoliberales prometieron la gran revolución educativa transfiriendo la educación del espacio de la política al espacio del mercado y negaron de

este modo, su carácter profundamente social, de derecho social de todos y todas en su condición de ciudadanos y ciudadanas.

Desde esta perspectiva, en la definición de políticas educativas subyace, fundamentalmente, un concepto de “calidad” centrado en lograr productos-resultados más que en el desarrollo de procesos, convirtiéndose dicho concepto en sinónimo de buen resultado en pruebas de rendimiento estandarizadas. Dicha lógica imperante también fue la responsable de la creciente desprofesionalización y pérdida de autonomía docente con el consecuente estrés, desmotivación y alienación en el trabajo docente en detrimento del desarrollo de procesos reflexivos, creativos y críticos.

Para los trabajadores y trabajadoras de la educación el concepto de “calidad educativa” es una de esas categorías que hoy necesitan ser deconstruidas, revisadas y liberadas de la seducción neoconservadora, a fin de reinscribirla colectivamente en el marco de una perspectiva política y sociológica de la educación. Desde ése lugar será posible entonces inscribir dicha categoría en el contexto de la tradición democrática, y poner en valor el compromiso que la misma ha generado y genera en muchos compañeros y compañeras docentes en la construcción de una teoría y práctica críticas en lucha contra la desigualdad, la dominación, la injusticia, y por la democratización del conocimiento.

Por tal razón es urgente y necesario que reafirmemos nuestro compromiso con aquellas nociones de calidad que se articulan a consideraciones sobre el poder, la distribución justa de los recursos y del conocimiento. Es imperioso que profundicemos la discusión en torno a una noción de “calidad educativa” que sea política y no técnica, sociológica y no gerencial, crítica y no pragmática (Tomaz Tadeu da Silva, 1997). Es una batalla cultural que nos debemos.

Ciertamente esta es la concepción alternativa de calidad que queremos destacar con

1 El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total, en “Cultura, política y currículo. Ensayo sobre la crisis de la escuela pública”, Gentili Pablo (compilador). Edit. Losada, pág 147



capacidad de cuestionar y subvertir la categoría conservadora, jerárquica y hegemónica del sistema y de los procesos educativos, que aún hoy en nuestro continente se actualiza ligada a procesos de evaluación y control de la educación y de las prácticas docentes que se pretenden impulsar e instalar desde organismos gubernamentales.

Es por ello que como trabajadores y trabajadoras de la educación impulsamos y nos comprometemos en la lucha cotidiana en defensa de una educación pública de calidad para nuestro pueblo:

- Contextualizada desde un enfoque sociológico, crítico y político de la noción de “calidad educativa”.
- Que entiende a la educación como un “derecho social inalienable” de todos y todas en su condición de sujetos.
- Que considera al Estado como garante del derecho social a la educación pública (financiamiento, salarios docentes dignos, ingreso, permanencia y egreso en el sistema educativo para todos y todas).
- Que prioriza los recursos tanto materiales como simbólicos, las estrategias y los medios, para aquellos niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que ven su calidad de vida y de educación disminuida porque les ha sido negada, sustraída y confiscada.
- Que promueve el desarrollo pleno de los trabajadores y trabajadoras docentes y de los niveles de criticidad, reflexión y participación, mediante políticas de formación permanente en ejercicio, garan-

tizadas por el Estado, desde una perspectiva relacional y sustantiva, cuestionadora de la naturaleza y de las características de los currículos, de los métodos de enseñanza y de evaluación existente, de la problemática no sólo de la distribución del conocimiento sino también, de qué conocimiento es distribuido,

- Que potencia procesos de desarrollo humano individual y colectivo de las personas para una sociedad democrática, necesarios para todo proceso de transformación social.
- Que reconoce al trabajo docente como constitutivo del proceso de producción circulación y distribución de los conocimientos y se compromete con la democratización de la cultura y de la enseñanza.
- Que fortalece a las instituciones formadoras de docentes en su condición de autónomas como espacios sociales de trabajo para la producción, la enseñanza y la realización del conocimiento integrando dialécticamente la formación inicial, la extensión comunitaria, la investigación y la formación continua.

Esta es la tarea. Requiere de sujetos colectivos en lucha por una mejor educación para todos y todas, contra una escuela excluyente, con sustantivo mejoramiento de las condiciones laborales del trabajo docente, con salarios dignos, con políticas públicas concurrentes que garanticen a todos y todas el derecho social a la educación. Como bien señala Tomaz da Silva, “decidir qué concepción de calidad prevalecerá es nuestra opción y nuestra lucha”.



# La mejor Educación

Stella Maldonado\*



Es muy notorio que desde los medios de comunicación monopólicos, ligados a los grupos concentrados de capital, se está orquestando una campaña de cuestionamiento a la escuela pública, basada fundamentalmente en los “bajos” rendimientos de nuestros estudiantes en la pruebas estandarizadas internacionales como el PISA. Lo que nadie dice, por ejemplo, es que la prueba PISA se administra a estudiantes mayores de 15 años, en el caso de Argentina, adolescentes que hicieron la mayor parte de su trayectoria escolar durante la vigencia de la Ley Federal de Educación y mientras el Estado Nacional había dejado de invertir en educación, proceso que comienza a revertirse a partir de 2003 y cobra impulso en 2006, cuando comienza a aplicarse la Ley de Financiamiento Educativo. Por otra parte, las pruebas internacionales ranquean países con sistemas educativos absolutamente disímiles e

incomparables y no dan cuenta de los procesos educativos en su integralidad.

**Hecha esta salvedad, no cabe la menor duda de que los gobiernos, los trabajadores de la educación y la sociedad en su conjunto tenemos el enorme desafío de construir la mejor educación para nuestros chicos, pibes, changos y gurises.**

Se ha recuperado la inversión educativa y repuesto **el papel del Estado nacional como garante del financiamiento**, contamos con una nueva Ley de Educación Nacional, con la construcción de escuelas, cientos de miles de niños/as, adolescentes y jóvenes que sufrían exclusión educativa ahora están en la escuela, se han mejorado los salarios, aunque aún no lo suficiente en algunos casos, las escuelas técnicas han recuperado su especificidad y han sido equipadas, se está democratizando el acceso a la tecnología de la información.



**Ha llegado la hora de profundizar el compromiso de las políticas públicas y de los trabajadores en el sentido de la calidad social de los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

Universalizar el nivel inicial, incrementar las escuelas de jornada completa, garantizar desde el Estado la formación permanente en servicio para todos los docentes a lo largo de toda su carrera, lograr que haya docentes con dedicación exclusiva, ni subempleados ni sobreempleados, son algunas de las políticas a intensificar en los próximos años, concertadas con los trabajadores en las negociaciones colectivas.

Es imprescindible desarrollar y consolidar procesos de evaluación educativa que permitan ir superando las falencias de los sistemas, de las instituciones escolares y de las prácticas pedagógico-didácticas áulicas.

**Esta evaluación debe ser participativa, permanente, formativa, no punitiva e institucional.**

Deben construirse indicadores que den cuenta de lo que sucede en cada sistema educativo y en cada escuela, aplicados a través de la investigación, acción y la reflexión colectiva y guiada sobre la propia práctica tanto pedagógica como institucional. Esta evaluación diagnóstica es el insumo básico para poder diseñar, aplicar y volver a evaluar intervenciones específicas,

certeras, pertinentes, sostenidas en el tiempo para superar los déficit detectados.

**¿De qué hablamos cuando hablamos de una buena educación?**

Por supuesto, hablamos de conocimiento y no de meramente información, apropiación y construcción de conocimiento de las distintas áreas curriculares, incorporando prácticas que impliquen formación integral en derechos humanos y ciudadanía, conocimiento de la historia reciente, lectura crítica de los medios de comunicación, uso de las TIC (las escuelas deben ser lugares de construcción de brújulas para navegar en el ciberespacio), educación ambiental, educación sexual, multiculturalidad, integración regional.

En los peores años de la crisis económico-social (1997/2002) muchas de nuestras escuelas se convirtieron en campos de refugiados en los cuales se aplicaban las políticas focalizadas de contención del impacto de la pobreza sobre la mayor parte de nuestros niños/as y adolescentes.

**Aquí y ahora, en este tiempo que los trabajadores parimos desde la resistencia y queremos sostener y profundizar, el desafío es recuperar la centralidad del conocimiento y el orgullo de ser docentes**

# Tiempo de reorganizar posiciones

Los debates políticos se organizan alrededor de palabras y diagnósticos que configuran posiciones. En los años '90, la palabra "calidad" vino sobre todo de la mano de los organismos multilaterales de crédito (BID, Banco Mundial) como forma de establecer una visión negativa sobre los sistemas educativos ("calidad" es lo que no había en las escuelas), y de legitimar reformas que provocaron la reestructuración de las formas de gobierno y de la enseñanza. Del otro lado, se planteó el tema de la justicia y la inclusión como preocupaciones centrales de la acción educativa; la calidad fue asociada a visiones elitistas y excluyentes.

Inés Dussel\*



¿Se pueden recuperar algunos otros sentidos para el término "calidad"? ¿Podemos construir una visión de la calidad más democrática y justa? Estas son preguntas que creemos que hay que tomarse en serio, porque hay problemas reales en la enseñanza que ameritan una discusión pública sobre lo que estamos produciendo en las escuelas.

Uno de los problemas más serios tiene que ver con la desigualdad de la enseñanza. En distintas investigaciones, encontramos que hay una gran diferencia en los contenidos y las formas de enseñanza entre distintas escuelas. Por ejemplo, encontramos que en 4to año de la secundaria se enseñaba, en un colegio público de sectores medios y altos, a leer y discutir el *Facundo*, con bibliografía ampliatoria y con debates entre los alumnos, y con la producción de ensayos escritos como trabajo final. En otro 4to año de una escuela que atiende a sectores precarizados, la enseñanza de la misma materia consistía en leer una fotocopia de tres páginas de un cuento infantil, que se pedía analizar buscando adjetivos y sustantivos; no había reflexiones ni debates sobre los temas y posiciones frente al



mundo y la política, y casi no había propuestas de escritura. También observamos, en otro 4to año, que en la misma materia se daban ejercicios para separar las palabras contenidas en algunos párrafos. Puede aducirse que en los dos últimos casos, esos docentes están buscando suplir lo que los chicos no aprendieron, ya no en los primeros años de la secundaria, sino en la escuela primaria. Y quizás sea un buen argumento, apoyado en la experiencia de esos docentes. Pero, ¿dónde, quiénes, cómo, están pensando y discutiendo qué consecuencias tiene esta enseñanza tan diferente en términos de los recorridos por la cultura y el conocimiento que realizarán esos chicos? Esa discusión no puede quedar restringida a las decisiones de un profesor individual, y a lo que él o ella sean capaces de hacer y proponer; hay que volver a colocarla como un problema de política educativa y de decisiones institucionales. Por eso, creo que la libertad de cátedra de los profesores tiene que ser combinada con un debate público sobre los efectos políticos y éticos de la enseñanza en su conjunto. Y en esa discusión, la idea de “calidad de la enseñanza” es relevante, porque es la medida que permite ver la desigualdad en el conjunto. Si lo miro desde cada profesor, seguramente encontraré razones para que las cosas sean de la manera en que son; sin embargo, si lo considero desde una perspectiva más general, la injusticia de esta situación queda mucho más en evidencia, y requiere respuesta.

No hay dudas que esta desigualdad escolar se vincula a una desigualdad social, pero no es conveniente ni recomendable tirar el problema afuera de las escuelas, y tampoco sólo del lado de las políticas educativas generales. Sabemos que vienen más

chicos a nuestras aulas, y que muchos de los recién llegados al sistema escolar vienen de contextos muy precarios. Pero ese saber no debe funcionar como excusa para no hacer nada; en todo caso, se vuelve necesario revisar estrategias y pedir ayuda para tener más apoyo en el aula. Por ejemplo, estoy convencida que necesitamos más docentes trabajando conjuntamente dentro del aula, necesitamos otras estructuras de apoyo con más asistencia pedagógica y trabajo colectivo, necesitamos muchos más recursos didácticos (los nuevos medios digitales pueden ayudarnos y mucho), y necesitamos otra organización del horario escolar para poder dedicarnos con más intensidad a los temas y alumnos que lo requieren. Lo que no debería pasar es que el docente renuncie a enseñar porque “los chicos ya no vienen como antes”, o también, porque “a mí no me prepararon para esto”. Hay que buscar respuestas colectivas e institucionales, esto es, respuestas políticas, para estos problemas.

En esa línea, me parece que se abre otro debate necesario sobre el ausentismo docente. Muchos colegas que no saben o no pueden resolver su situación de otra manera, eligen esa vía para compensar su sufrimiento laboral. Lo terrible es que las faltas son más frecuentes en las instituciones públicas que atienden a sectores sociales más precarizados, donde las sanciones serán menores, si es que existen. Es poco probable que se falte a los colegios privados caros, porque correría riesgo el empleo. En nuestras investigaciones, encontramos escuelas secundarias públicas pobres donde el ausentismo docente llega al 30%. Nuevamente, ¿dónde, quiénes, cómo discuten cuáles son las consecuencias de estas decisiones indivi-



duales? Y algo similar podría decirse en relación al ausentismo de los alumnos, también muy marcado –y sub-informado– en las escuelas más pobres. La discontinuidad en el vínculo, la trayectoria errática, van configurando una escolaridad “de baja intensidad” (como la llama Gabriel Kessler), que dificulta mucho el trabajo de enseñanza, porque siempre estamos recomenzando. Nuevamente, la idea de “calidad” puede ayudar a pensar cuál es la vara de una buena enseñanza y de un tiempo de “exposición”<sup>1</sup> a otros lenguajes y experiencias que pueden enriquecernos.

Otro problema igual de grave que el anterior es el empobrecimiento de la propuesta escolar. En este punto, también es necesaria una autocrítica de los pedagogos, que ponen algunos temas de moda y lo vuelven norma legitimadora. En las investigaciones, encontramos mucha confusión respecto a qué y cómo hay que enseñar (que no son cuestiones simples ni admiten una sola definición, pero sí piden cierta consistencia y rigurosidad en las decisiones didácticas). Así, para muchos colegas “dar lección” ya es algo pasado de moda, autoritario, impositivo, y lo que hay que hacer es generar debates y participación; la clase es muchas veces un espacio catártico donde no se pasa de los “conocimientos previos” e intereses de los estudiantes. También se argumenta que “los chicos de hoy no leen”, y entonces se usan powerpoints cada vez más simples. En ese tránsito, se instala cierto régimen de la opinión donde cualquier cosa vale, donde no importa qué se dice pero que se diga algo, donde parece que ya no hay acuerdo social posible sobre la verdad o sobre el significado, y donde parece no tener sentido la insistencia, el ejercicio repetido, el trabajo sobre el error y la dificultad. No ignoro que en las condiciones actuales del trabajo docente, se vuelve difícil ese otro tipo de trabajo; pero lo que quisiera plantear es que lo necesario es reclamar otro tipo de condi-

ciones de trabajo, y no renunciar a enseñar temas complejos o procedimientos más difíciles. Nuevamente, creo que hay que plantear res- puestas políticas colectivas a este tipo de problemas; claro que la decisión de buscar y pelear por respuestas colectivas sigue siendo una responsabilidad individual.

Para cerrar el argumento, creo que es importante reorganizar la posición de defensa de la educación pública y recuperar una idea de calidad educativa más democrática y más justa, atendiendo a los dos problemas que subrayé: el de la desigualdad y el del empobrecimiento general de la enseñanza. Y en esa dirección, creo que hay que repensar también la relación con la evaluación, porque es necesario dar cuenta de lo que enseñamos y de lo aprenden los chicos. Eso no quiere decir sumarse al pedido de solución mágica por la evaluación estandarizada, sino que implica estar dispuestos a ver, con honestidad y confianza, qué estamos produciendo en nuestros estudiantes. No hay manera de revisar la cuestión de la desigualdad o de la pobreza de la enseñanza si no miramos en conjunto al sistema; no alcanzan las miradas micro, ni las perspectivas individuales. Los profesores que mencioné al comienzo del artículo que enseñan Literatura y prácticas del lenguaje en 4to año toman pruebas y aprueban a sus alumnos, y sus notas nos dicen poco sobre lo que están enseñando y lo que aprenden sus alumnos. Por eso, habrá que diseñar otros instrumentos, más justos, más responsables, más adecuados a nuestro contexto, pero que propongan alguna vara común, y que nos permitan enriquecer el debate público con datos concretos y comparables sobre nuestras escuelas. Sin esos datos, nos perdemos en la anécdota y en las justificaciones individuales, y nos quedamos en posiciones que reproducen los problemas existentes en las escuelas.

---

1 Es interesante recordar que exposición tiene que ver etimológicamente con salirse de la posición propia, con exponerse a otros, con interactuar.

# Los tecnócratas no entienden de educación

**A** sí como los lugares de trabajo en otras esferas de actividad son contemplados como productores de conocimiento para su propio perfeccionamiento, el espacio áulico y sus protagonistas merecen igual atención.

Francisco Tito Nenna\*



La crisis del modelo educativo chileno reinstaló el debate acerca de la calidad y la evaluación docente. Y cómo la exclusión y la injusticia reveladas en el país trasandino dan por tierra con el ideario neoliberal que somete la escuela pública a las necesidades de las empresas. Los economistas pretenden enlodar el sistema argentino, cuyos niveles de inversión estatal trepan al 6.5% del PBI y acredita la sanción de una Ley Nacional de Educación que concibe al acto educativo como un derecho social antes que como una mercancía pasible de comprarse o venderse.

Reduciendo la convulsión de los estudiantes de Santiago a la inequidad que evidencian cifras publicadas en sitios de Internet pertenecientes a organismos gubernamentales y celebrando la complacencia de las mediciones y pruebas internacionales

---

\*Diputado de la Ciudad por el Encuentro Popular para la Victoria - Miembro de la conducción de la CTA Nacional



para con el régimen educativo legado por el dictador Augusto Pinochet, el establishment escamotea la desigualdad social que genera un país donde el Estado nacional transfirió las escuelas a los municipios, que a su vez las arancelaron o, directamente, las privatizaron. Dogmático y venerador de cifras abstractas, el análisis de los técnicos respecto de las pruebas estandarizadas en educación suele ser no sólo parcelado sino también falaz.

Por citar un ejemplo a menudo considerado en la materia, las evaluaciones de PISA son profundamente tramposas: para decirnos cómo funciona la educación en China, un país con 1000 millones de habitantes, sus técnicos acotan la medición a Shanghai, donde sólo residen 23 millones de personas, y se desentienden del resto del mapa en ese gigante asiático.

Por otro lado, los docentes no reniegan de la evaluación de esas entidades porque temen al resultado que arrojen, sino que la rechazan porque su confección responde a parámetros elaborados por los mismos especialistas que, durante la década del 90', recomendaban a los países emergentes que se endeudaran a través de los organismos internacionales de crédito. En el último Congreso de la Internacional de la Educación, realizado en Sudáfrica a fines de julio de 2011, los tra-

bajadores nucleados en organizaciones sindicales de todo el mundo concluimos que la evaluación es inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje y la calidad educativa debe tomarse en consideración como un derecho y no como un mecanismo punitivo.

Bajo esa perspectiva, es innegable que el que nomina, como dijera los sociólogos estructuralistas, domina. Y en ese sentido, queremos que se discuta la calidad educativa, pero con los docentes sentados a la mesa del debate. Lejos de ser una apelación corporativa, se trata de una demanda sensata. Así como los lugares de trabajo en otras esferas de actividad son contemplados como productores de conocimiento para su propio perfeccionamiento, el espacio áulico y sus protagonistas merecen igual atención.

Cualquier evaluación que prescinda de una comprensión acabada y contextualizada de los medios dispuestos carece de valor a la hora de observar la consecución de los objetivos. Nuestra convicción es que las pruebas sirven para promover mejoras en la práctica, antes que para rankear en tablas auspiciadas por la tecnocracia financiera.



# Los docentes: ¿Objeto de control o sujetos de una mejor educación?

**E**l Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires volvió a hacerlo. Una vez más eligió reducir la discusión de un tema complejo al escaso margen que dejan las consignas pensadas por los publicistas. Ahora es el turno de evaluar a los docentes a los que la gestión macrista señala como los únicos responsables de las virtudes y defectos de la educación porteña.

Eduardo López \*



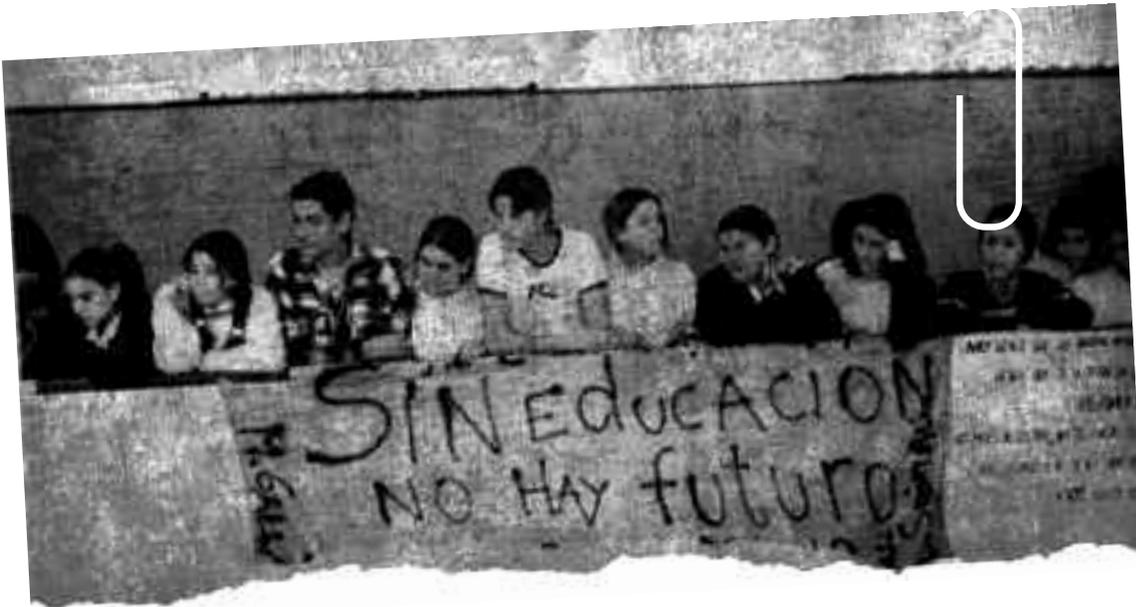
Como contrapartida a estos nuevos globos de colores con busto de Sarmiento incluido, preguntarnos acerca de cómo mejorar la calidad educativa en nuestras escuelas, requiere estar dispuestos a profundizar en todas las variables que intervienen en esta problemática. La pregunta es una sola pero las respuestas pueden ser tantas como los elementos que intervienen en el universo escolar.

“Necesitamos materiales”, respondía Marcela, maestra de 3° grado de una escuela

del barrio de Flores. Detrás suyo, otras voces enumeraban más requerimientos: “psicólogos, menos chicos por aula, trabajadores sociales, dejar de llenar papeles, capacitación en servicio, más docentes, mejor distribución de tareas”. La lista continuaba extensa y rica, tanto por la diversidad de puntos de vista como por la innumerable cantidad de variables que cada uno de los consultados ponía en juego a la hora de responder acerca de qué necesita la Escuela Pública para mejorar la tan anhelada calidad de la educación.

---

\* Secretaria General de UTE -CTERA Capital.



Esta pequeña muestra, lejos de tener pretensiones científicas, busca dar un pantallazo que ayude a reflexionar desde las voces de quienes tienen a su cargo el desarrollo cotidiano de la escuela acerca de qué es y cómo se puede mejorar la calidad educativa.

Hacer un diagnóstico serio de la educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es algo mucho más amplio que aplicar herramientas estandarizadas para evaluar a los docentes que son solamente uno de los múltiples actores que intervienen en un universo donde también conviven directivos, supervisores, padres y chicos, junto a funcionarios y técnicos que nos interpelan desde los documentos curriculares y las circulares que transitan diariamente por la escuela.

Para mejorar las condiciones de enseñar y aprender necesitamos encarar dos aspectos principales:

En primer lugar, es fundamental incorporar a la escuela nuevos cargos docentes que brinden estructura de apoyo a la tarea docente. Por ejemplo, en el nivel primario, el de Docente auxiliar de maestros, de características similares a los preceptores de escuelas medias. Otros cargos posibles son

el de Auxiliar de Comedor, la pareja pedagógica o el maestro volante por distrito.

Por otro lado, es preciso construir mejores condiciones laborales tanto para valorizar el trabajo docente como para mejorar las condiciones de enseñanza.

Las Jornadas de trabajo y reflexión Institucional deben ser periódicas y sistemáticas. Deben equipararse los salarios docentes con una única unidad de medida, la hora cátedra. Por último deben pagarse horas institucionales para formación en servicio.

Ubicar a las docentes en el lugar de objetos que deben ser evaluados individualmente por una gestión que hace agua en cada una de sus políticas, reduce o anula un debate que debe enriquecer y mejorar la producción dentro de las aulas. Los maestros somos sujetos activos que estamos dispuestos a aportar las ideas que surgen de la práctica cotidiana y la reflexión.

Queremos ordenarlas, profundizarlas y debatirlas porque nosotros, más allá de las intenciones del Gobierno de la Ciudad, nosotros sí estamos dispuestos a construir una buena educación.



# ¿Para qué educar?

**Una disputa por el sentido político y pedagógico en un tiempo de transiciones emancipadoras**

**E**l inicio del siglo XXI trajo aparejadas novedades sustantivas para Nuestra América: el desarrollo de impensados procesos culturales, sociales, políticos, ideológicos e institucionales que, con matices –a veces profundos– se proponen dar una vuelta de página al período histórico signado por la barbarie neoliberal.

Pablo Imen\*



Las diversas tradiciones populares, transformadoras y humanistas van convergiendo en procesos complejos, contradictorios, inéditos y de final incierto en nuevos ensayos epocales. La vida social bulle en nuestras sociedades, todos los temas son puestos en debate, son desafiadas verdades antes incuestionables y surgen alternativas contrahegemónicas por todas nuestras geografías.

\*Secretario de Investigaciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, docente e investigador UBA, UTECtera y miembro del Foro por la Educación Pública de la Ciudad de Buenos Aires.

Este caminar para construir lo nuevo no es un paseo libre de resistencias ni de contradicciones. Muy por el contrario, a cada paso surgen nuevas dificultades que exigen mayores esfuerzos así como respuestas adecuadas a los viejos y nuevos problemas. Un primer desafío de todo proceso refunda-

- cional es superar dos cuestiones de enorme complejidad. Una, deshacerse de las propias trabas del pasado que perviven en quienes nos presentamos como sujetos de la transformación. Colectivos de los más diversos que tienen efectivos afanes revolucionarios pueden (y suelen) incurrir en prácticas que atentan contra los valores y principios enunciados, contra los fines perseguidos, contra el propio proyecto en construcción. Aparece aquí la noción de “contradicción” en nosotros mismos.

Una segunda cuestión es que lo nuevo, si bien debe fundarse en lo existente, reclama dosis de creatividad para generar prácticas, estructuras, dispositivos, relaciones, regulaciones, ámbitos que desmonten a las viejas relaciones a erradicar y su reemplazo por otras de signo antagónico, sustancialmente democrático y liberador. Para ambas cuestiones – la superación de las contradicciones propias y la creación de las novedades emancipadoras– es preciso una práctica sistemática y reflexiva, individual y colectiva, que nos permita confrontar lo que pensamos, lo que decimos, lo que hacemos y sus efectos sobre la realidad de la que formamos parte.

Un segundo desafío es el de lograr una confrontación eficaz con nuestros antagonistas, sujetos portadores de la continuidad neoliberal que no se han retirado de la escena y disponen de recursos y de proyecto para oponer a nuestra rebeldía, a nuestra indignación frente a la injusticia, a nuestros esfuerzos productores de lo nuevo emancipatorio.

Estas afirmaciones valen para el ámbito de la educación pública. En nuestro país se fue avanzando en una serie de cuestiones pendientes y la batalla que se abre en este nuevo momento se librará, sin dudas, alrededor de la noción de “buena educación” o “calidad educativa”. En efecto, las medidas impulsadas desde 2003 han sido reparadoras con respecto a la democratización del acceso. Por caso, se han construido más de mil escuelas, y se incrementó el financiamiento educativo superando el 6% previsto en la respectiva legislación, si bien esos avances deben consolidarse con nuevos incrementos para garantizar un proceso sostenido de “justicia educativa”.

Se desplegaron políticas sociales como la Asignación Universal por Hijo o el Plan Conectar Igualdad, que van en una dirección reparadora de tantos años de desigualdad, entre otras políticas y medidas que van en la misma dirección pero para cuya descripción carecemos de espacio aquí.

El acceso a la educación es un aspecto, sin duda importante, para efectivizar un proyecto educativo transformador. Es un requisito necesario pero no suficiente. Está planteada ahora la exigencia de desarrollar otros aspectos que hasta aquí no pudieron ser abordados y cuyo tratamiento se torna imperioso. No sólo porque corresponde a un programa transformador, sino porque los sectores neoliberal-conservadores vienen ya desplegando una propuesta concreta que contacta con el punto de vista autoritario y excluyente del mercado.

Nos referiremos a continuación a un punto álgido de la batalla que se abre y que es política, pedagógica y cultural acerca de una pregunta fundamental: ¿para qué educar?

### **Calidad Educativa y Neoliberal-conservadurismo**

La política educativa enunciada –aunque no enteramente aplicada– en contextos del

neoliberal-conservadurismo argentino noventista, tuvo como piedra angular la mentada “calidad educativa”, término que encerró todo un modelo pedagógico. Para decirlo de manera un tanto esquemática, se trató de validar un modelo que partía de la producción de conocimiento por la incorporación de expertos- conocimiento que era considerado el único legítimo, válido, objetivo, neutral e incuestionable. Esa producción es traducida por las empresas editoriales en libros de textos. Dichos libros son considerados insumos fundamentales para el acto pedagógico, que se reduce a la transmisión de esos contenidos por parte de los docentes. Este circuito se cierra con una medición estandarizada por parte del Ministerio de Educación que hace públicos los resultados de ese proceso homogeneizado de medición de contenidos. Este modelo deja entrever que en la medida en que los conocimientos legítimos y oficiales han sido aprobados con un grado aceptable de rendimiento en el examen escrito, estamos en presencia de una “educación de calidad”. Es preciso señalar que dicha propuesta entraña valores y supuestos que ameritan su explicitación, antes de aceptar a libro cerrado esta pedagogía de la respuesta correcta. Así, establece una relación jerárquica entre la teoría y la práctica –subordinando la segunda a la primera al asignarle un rol de principal importancia al experto y su producción intelectual-, supone la neutralidad del conocimiento, implica al mismo tiempo una imposición cultural en la medida en que habilita ciertos contenidos, negando e impugnando otros posibles. No sólo supone aquello que el educando debe aprender, sino también lo que el docente debe enseñar. En otras palabras: se trata de una pedagogía que premia la memoria y la enajenación, tanto del estudiante como del trabajador de la educación. La definición de los fines del acto pedagógico son claros: aprobar el examen estandarizado, objetivo al que se subordina toda la actividad de enseñanza aprendizaje. La educación queda reducida, así, a una razón instrumental que

mide la eficacia por la cantidad de conocimientos incorporados, legítimos y medidos con los dispositivos adecuados y pertinentes para establecer quiénes llegaron y quiénes quedaron en el camino.

Esta pedagogía, por su parte, se articula con la lógica de la competencia en la medida en que se establece un ranking de rendimientos, con lo que todo el esquema se orienta a la reproducción de relaciones de desigualdad, bajo la legitimación del rendimiento, el esfuerzo, la eficacia, y el premio y el castigo según corresponda.

Hay también un supuesto que al menos amerita discutirse: se presume que se aprende porque se enseña, de manera más o menos automática. Dicha linealidad en la relación pedagógica ha sido más desmentida que confirmada por los datos de la realidad y por una gran cantidad de investigaciones disponibles. En efecto, la relación pedagógica tiene complejidades que sobrepasan la noción instrumentalista que supone un emisor que con técnicas y procedimientos adecuados produce unos efectos de aprendizaje en su interlocutor. Como señaló P. Jakson en su libro “La Vida en las Aulas” escrito en los años sesenta, el acto pedagógico se parece mucho más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de un proyectil.

Las pruebas Pisa (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), dan cuenta de una lógica instrumentalista, cuantitativa, positivista, mercantilizadora. Este instrumento constituye el principal dispositivo en la legitimación del modelo pedagógico exógeno y domesticador, propiciando la creación de un sentido común que expresa valores y principios antagónicos a una concepción educativa emancipadora. En efecto, no hay proyecto de desarrollo



endógeno ni soberanía cognitiva cuando se apunta a la mera medición de resultados impertinentes, irrelevantes e inaceptables. La necesidad de crear un modelo pedagógico propio no puede escudarse en lo que todavía nos falta para admitir pasivamente este proyecto enajenante y desigualador.

### **La Buena Educación como proyecto emancipador**

Frente a esta idea mercantil, racionalista, enajenante, autoritaria, y profundamente ineficaz que reflejan las pruebas Pisa o toda iniciativa análoga es indispensable sistematizar alternativas contrahegemónicas que propicien la formación de hombres y mujeres libres, con autonomía de pensamiento –que denominaremos “soberanía cognitiva”–, capaces de desplegar todos los aspectos de su personalidad –el pensar, el decir, el sentir, el hacer–, con la práctica persistente de una educación sustancialmente democrática y participativa, que reconozca los múltiples acervos culturales que hacen vida en las instituciones educativas y los territorios donde éstas se insertan.

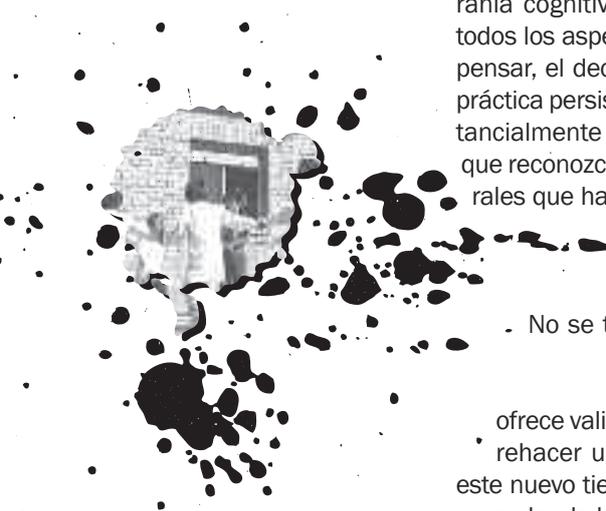
- No se trata aquí de partir de cero, pues hay una nutrida tradición pedagógica que ofrece valiosos aportes para repensar y rehacer una educación liberadora en este nuevo tiempo histórico. Tenemos que aprender de los pueblos originarios, de los afrodescendientes, de Simón Rodríguez y de nuestros Libertadores, de Carlos Vergara –y sus propuestas de gobierno colegiado–, de Luis Iglesias –y su enseñanza rural–, de Florencia Fosatti– y los tribunales infantiles–, de las hermanas Cossettini– que vincularon la escuela, la comunidad y el arte de manera virtuosa–, de Jesualdo Sosa –con sus currículos construidos sobre la base de preguntas de los niños– y tantos otros y otras que cimentaron una prácticas pedagógicas con premisas, procesos y efectos liberadores.

Ellos y ellas, para lograr ese modelo de ser humano del que hablaron, ensayaron profundas transformaciones en sus prácticas pedagógicas, las sistematizaron, las escribieron, las comunicaron. No se trata de recetarios dogmáticos, sino de huellas y pistas que pueden constituir verdaderos instrumentos humanizadores, democratizadores, subversivos del orden brutalmente injusto que propone la división social capitalista del trabajo y sus proyecciones en el campo pedagógico.

Entre sus invenciones resaltamos –de manera no excluyente ni definitiva, sino a modo de beneficio de inventario provisorio y a investigar– la exigencia de convertir la realidad en pedagógica. De una realidad que contempla un proyecto colectivo, que admite y celebra la existencia de múltiples culturas. Otro aspecto es la superación de la escisión entre teoría y práctica, del conocimiento concebido como gris teoría compartimentada y atomizada, del uso asfixiante del tiempo y del espacio, de la reproducción de la jerarquía en la organización de los procesos y resultados del aprendizaje. Unas instituciones y unas aulas que se imbrican con sus contextos geográficos, humanos y culturales, rompiendo los muros escolares y propiciando un currículo participativo, amplio, plural.

Este modelo pedagógico trae consigo un modelo de trabajo docente y también un modelo de evaluación de esos fines y esos medios emprendidos para educar.

Se propicia la reconstitución de un colectivo docente que planifica y evalúa su práctica en diálogo con todos los protagonistas del proyecto pedagógico. Un enseñante investigador que puede y debe reflexionar sobre su práctica, y producir teoría a partir de su acción que sea comunicable y que provea saldos organizativos así como el progreso de las prácticas pedagógicas. Un dominio multi, inter y transdisciplinario del conocimiento superando los corrales estrechos de la disciplina. Un modelo de evaluación



que puede y debe mirarse a sí mismo y a los demás: todo debe ser evaluado para repensar los caminos en función de los fines definidos de antemano. El carácter punitivo de la evaluación desaparece, para reconfigurarse como instrumento para el sistemático mejoramiento del proceso pedagógico y de sus resultados. Desaparece incluso el indicador numérico, para dar lugar al registro cualitativo que permita dar cuenta de los avances, de los obstáculos y de las cuestiones pendientes incluyendo en esta evaluación al propio trabajo, al aprendizaje, a la dinámica institucional, a la relación entre instituciones de un mismo territorio (pues el proyecto debe tender puentes) así como un seguimiento sistemático y una valoración vinculante de la política educativa y del papel que el Estado y sus funcionarios van cumpliendo para el avance del proyecto pedagógico.

### Disputas y creaciones alrededor de la Educación Emancipadora

Así como hay modelos de sociedad en disputa, tenemos enfrente una cada vez más explícita confrontación de proyectos político-pedagógicos.

La dinámica de los cambios en curso nos reclama dar esta batalla cultural frente a los intentos restauradores de la derecha neoliberal-conservadora, con una mirada atenta a nuestras propias contradicciones y dando tiempo a los aprendizajes así como a la construcción de lo nuevo liberador. Denunciar lo viejo es imperioso. Pero crear lo nuevo es indispensable, y a ello debemos dedicar ingentes esfuerzos.

Palabras muy antiguas pronunciadas por Simón Rodríguez cobran hoy a la vez un mismo y un nuevo sentido:



*“El interés general está clamando por una reforma, y la América está llamada por las circunstancias a emprenderla. La América no debe imitar servilmente sino ser original. ¿Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original: originales han de ser sus instituciones y su gobierno, y originales los medios de fundar uno y otro. O inventamos, o erramos.”*

Simón Rodríguez

¿Qué pedagogía habrá que fundar para este nuevo tiempo en que lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer (¡pero está naciendo!)? ¿Quiénes serán los sujetos llamados a construir de las mejores tradiciones pedagógicas libertarias un proyecto educativo consistente con un futuro de dignidad y justicia para todas y todos, sin repugnantes exclusivismos ni inadmisibles exclusiones? Las preguntas están planteadas, y las respuestas solo pueden ser construidas colectivamente en el plano de las ideas, con el concurso de las palabras y con la ineludible exigencia de acciones que den cauce a la organización efectiva de una educación emancipadora que se dice pero que, fundamentalmente, se construye y se practica cada día. Un Movimiento Pedagógico Emancipador de, para y desde Nuestra América tiene la palabra.



# Sobre calidad educativa

**T**al vez no haya mayor perogrullada que sostener que lo mejor que le podemos ofrecer a las nuevas generaciones es una educación de calidad. No hay nadie que se pueda oponer a esto. Sin embargo, a pesar de que en apariencia todos comparten esa convicción, persiste un profundo desacuerdo acerca de qué implica el término “calidad”. Esa disputa respecto de cómo se define ese concepto no es del orden semántico, sino del político.

Lic. Mara Brawer\*



La cuestión de la calidad nos vuelve a enfrentar con la centralidad que tiene la política en la educación. Los años '90 deberían habernos dejado como lección que tenemos que descreer de las definiciones que se postulan como fruto de la asepsia de los técnicos. Allí donde un concepto se presenta como la conclusión de un trabajo de investigación ideológicamente neutro hay, en realidad, el resultado de una lucha política por imponerle un sentido determinado.

La emergencia misma de la “calidad educativa” es un claro ejemplo de ello. Vale la pena recordar que el concepto empieza a ser tematizado desde diversos organismos internacionales, al mismo tiempo que el neoliberalismo adquiría carácter hegemónico. Desde las School Leagues inglesas surgidas en los 80 con el gobierno neoconservador hasta la creación de oficinas de evaluación de la calidad en la mayoría de los países de América Latina en los 90, la calidad pasa a ser un asunto “evaluable”.

\*Subsecretaria de Equidad y Calidad, Ministerio de Educación de la Nación

Solo que esta evaluación se instaló a partir de una grosera simplificación, confundiendo la calidad de la educación con los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas internacionales estandarizadas. En nuestro país, muchas voces se alzaron para señalar que así se trasladaba la lógica empresarial y el eficientismo al plano educativo.

Frente a la crisis de la educación de mediados de los '80, este modelo propuso aplicar criterios mercantiles -como el establecimiento de ciertos estándares y la creación de herramientas de evaluación de resultados- para obtener los diagnósticos que permitieran una mejor utilización de los recursos. Pero, en lugar de profundizar la comprensión sobre el proceso de deterioro de la educación, la evaluación tenía un sesgo punitivo. Se responsabilizaba al cuerpo docente y se buscaba disciplinarlo generando mecanismos de competencia que supuestamente redundarían en una mayor calidad de la educación.

Estas políticas tuvieron un efecto claro: buscar el desprestigio de la escuela pública<sup>1</sup> acusándola de ineficiente. Comenzaron, entonces, a promoverse formas más “eficientes” de inversión educativa, básicamente a partir del financiamiento de la demanda: escuelas charter y vouchers educativos formaron parte de este repertorio, que no logró -ni aún en la época de auge del neoliberalismo- hacer pie en nuestro país.

Así, la aplicación de la lógica de mercado al terreno educativo tuvo como resultado una concepción limitada de la calidad. Según documentos de los organismos internacionales<sup>2</sup> en los países subdesarrollados la inversión en educación primaria era considerada más eficiente porque -desde la lógica económica- es una dilapidación de recursos darle a alguien una educación por

encima de lo estrictamente requerido por el mercado de trabajo. Lejos de toda base científica, ese concepto de eficiencia, y por ende de calidad, estaba basado en la racionalización de una crisis económica que excluía a un sector importante de la población, privándolo de las oportunidades para desarrollar un proyecto de vida que no fuera la reproducción del “destino de cuna” fijado por el propio mercado. Esa racionalización tenía un fundamento político y económico negado bajo la impronta técnica del discurso.

Cuando pensamos la educación desde una perspectiva de país diferente, desde un proyecto de nación para todos, se vuelve necesario repensar la problemática de la calidad en términos distintos al reduccionismo economicista. Porque al sostener que la educación no es una mercancía más en el mercado sino un derecho, cambia también el concepto de calidad. Debemos tomar en cuenta otras dimensiones: hay que repensar la relevancia de los contenidos y también dar cuenta del capital cultural que está “más allá” de la escuela. Hay que considerar la pertinencia de los procesos de enseñanza en la conformación de un “sujeto crítico”, hay que seguir trabajando en la distribución igualitaria de saberes, hay que valorar las condiciones institucionales donde se producen los aprendizajes, considerando de suma relevancia las condiciones laborales docentes.

Al mismo tiempo, es necesario reconocer que no puede medirse con la misma vara a países que no expanden la cobertura de su sistema educativo (ya sea porque han logrado la universalización hace mucho tiempo o porque no se esfuerzan en democratizar la educación) que a aquellos que sí lo hacen.

Un buen punto de partida para pensar un concepto ampliado de educación de cali-



1 Fundado, en primer lugar, por el deterioro objetivo de las condiciones de enseñanza, producidas por un Estado empobrecido y debilitado.

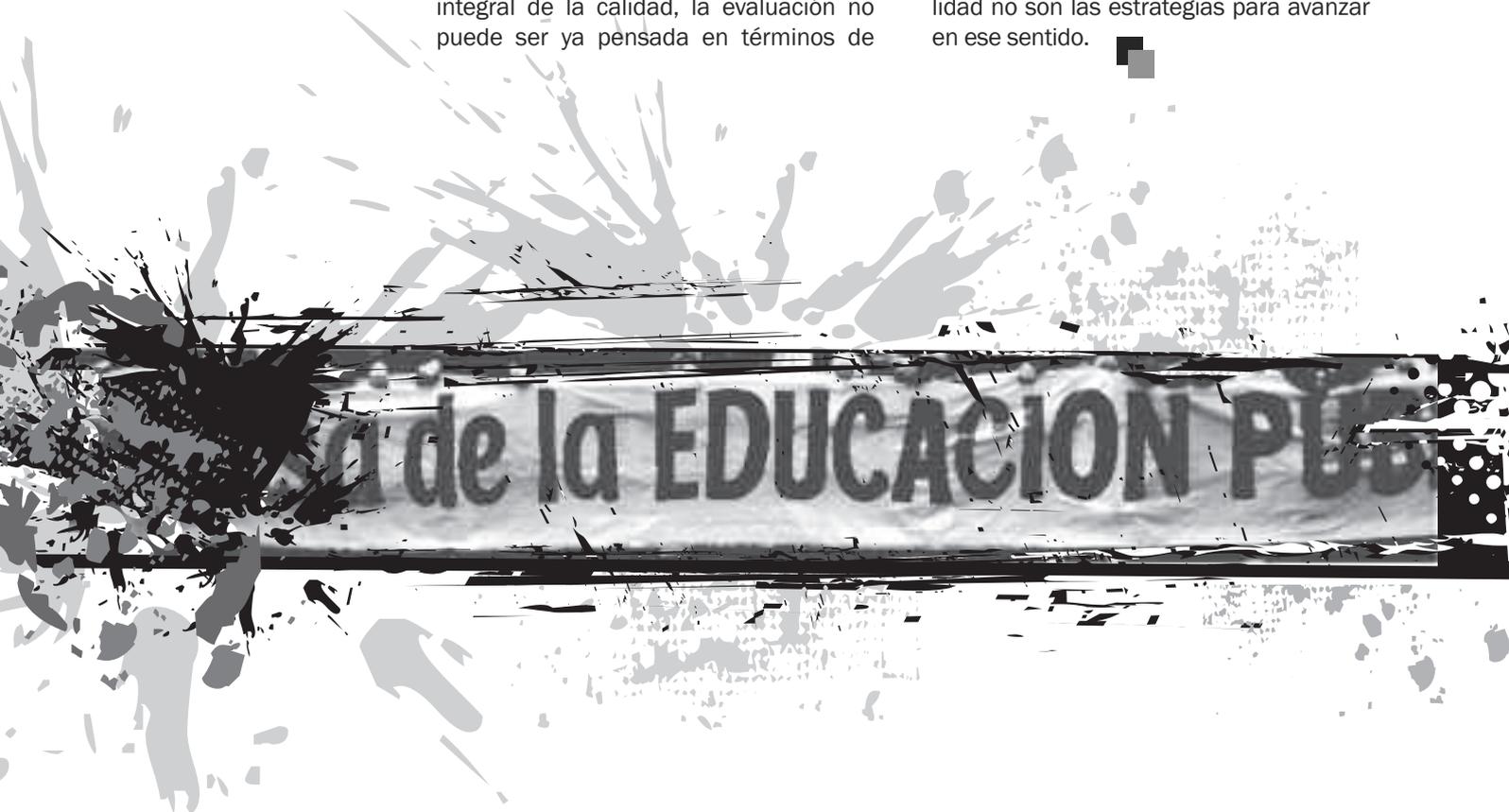
2 Sólo por citar un ejemplo, el Banco Mundial -el mayor proveedor de financiamiento externo para la educación- afirma en los documentos técnicos que elabora la importancia de “dar a todos los niños y niñas del mundo en desarrollo una educación de buena calidad, gratis y obligatoria para la escuela primaria”.

dad puede ser la definición de la UNESCO según la cual ésta es entendida como “la democratización del acceso y la apropiación de conocimiento por parte de todas las personas, especialmente aquellas que están en riesgo de ser marginadas”. Y siendo consecuentes con la concepción de la educación como derecho será necesario vincular la calidad a otras políticas sociales que superan el campo de lo estrictamente educativo como las políticas de creación de empleo, de lucha contra el trabajo infantil, la Asignación Universal por Hijo. Porque son políticas que mejoran la calidad educativa en tanto amplían las posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo.

Ser coherentes en nuestras definiciones supone, entonces, que a la hora de evaluar la calidad habrá que tener una mirada abarcadora que contemple a las políticas sociales y educativas, al sistema y las instituciones educativas, y a las prácticas al interior del aula. Y desde una perspectiva integral de la calidad, la evaluación no puede ser ya pensada en términos de

rendimiento: debe ser un instrumento más en la búsqueda por mejorar las capacidades del cuerpo docente y las condiciones de aprendizaje por parte de los alumnos.

Un nuevo modelo de sociedad inclusiva y una nueva concepción de la educación acorde con este proyecto de nación, requieren a su vez de una definición abarcadora de la calidad. En ella, debe verse reflejada la responsabilidad que nos cabe a cada uno de nosotros para obtener mejores resultados pedagógicos, con la posibilidad de establecer diversos diálogos entre quienes componen el campo educativo. Porque estamos comprometidos en sostener políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación y, desde nuestra perspectiva, ello implica trabajar cotidianamente para ofrecer una experiencia educativa sustantiva. Y porque, también, somos concientes del camino que aún nos queda por recorrer, y estamos convencidos de que las modalidades punitivas de la evaluación y las concepciones mercantilistas de la calidad no son las estrategias para avanzar en ese sentido.



de la EDUCACION PLUS

# Esto es calidad educativa y evaluación

**N**o le tenemos miedo a la palabra calidad. Nosotros queremos y hemos luchado por una educación pública, gratuita y de calidad para todos y todas, pero esa calidad pensada a partir de las condiciones de trabajo del docente, del curriculum.

Brigida Rivera \*

- Durante los 90´ hubo una política de retiro del estado, de intentar municipalizar y privatizar la escuela pública. Ahora vuelve una andanada de algunos gobiernos o grupos de derecha a unir la calidad educativa echándole la culpa a los maestros, y esa calidad viene unida a una evaluación que ellos la piensan como punitiva con premios y castigos y algunos quieren unirla al salario. Nosotros decimos que hay que mejorar la educación, no le tenemos miedo a la palabra calidad pero la están usando algunos sectores de derecha para culpar a los docentes. ¿Cómo ves ésto vos?

- Como dijiste, no le tenemos miedo a la palabra calidad. Nosotros queremos y hemos luchado por una educación pública, gratuita y de calidad para todos y todas, pero esa calidad pensada a partir de las condiciones de trabajo del docente, del curriculum. Nosotros como docentes somos constructores y transformamos ese curriculum a partir de contextualizarlo. Ese es uno de los problemas, se maneja la calidad y más que en función de calidad, en función del mercado. Nuestra percepción de calidad es en función del crecimiento, del desarrollo humano, el de educar para la vida, para el ejercicio total de la soberanía, de la ciudadanía, eso es para nosotros calidad. No lo que es eficiente para el mercado, ¿Qué es lo quieren y nece-



sitan nuestros pueblos? Es rescatar el sentido de la educación ¿qué es la educación, para qué sirve? Gandhi decía: "estamos tan pobres que no podemos darnos el lujo de no invertir en educación". Esto es lo que tenemos que hacer; nuestros países que más que pobres han sido empobrecidos tienen que apropiarse que sólo a través de la educación, vamos a salir del subdesarrollo y vamos a crecer a partir del crecimiento humano. Eso es lo que perseguimos, el crecimiento de la persona en el

\*Secretaria de Formación Sindical de la CGTEN ANDEN de Nicaragua- Vicepresidente de la Internacional de la Educación para Latinoamérica.



ejercicio total de su soberanía, de su autonomía, de su libertad.

**- ¿Cuáles serían tres desafíos para la educación pública en Latinoamérica?**

- Uno es el presupuesto, creo que es elemental. En cada uno de nuestros países el presupuesto educativo es muy bajo. Presupuesto educativo entendido no como lo definen algunos medios de comunicación, que a veces creen que cuando nosotros hablamos de presupuesto educativo nos estamos refiriendo solamente al salario.

El crecimiento del presupuesto implica infraestructura escolar, mejoramiento, ampliación y creación de nueva infraestructura, significa materiales educativos, almuerzos escolares, materiales de estudio para los alumnos, mejoras salariales para los y las docentes. Es fundamental elevar el presupuesto, no podemos seguir quedándonos con las migajas de lo que sobró a los otros ministerios. Tiene que ser mayor el presupuesto educativo si estamos pensando en serio en el desarrollo de los pueblos.

Otro desafío es la formación inicial y permanente de los docentes, ¿estamos formando docentes para que respondan a un mercado de trabajo o estamos formando docentes que formen para la ciudadanía? ¿Cuál es la formación permanente que le estamos dando? Se les pide a los maestros que hagan en las aulas lo que no se le enseñó en las universidades. Este es otro tema que hay que tomar en serio y meter-

nos como organizaciones sindicales a redefinir el curriculum de la formación docente. Hay una investigación de cuatro países de Latinoamérica, habría que revisar las recomendaciones y trabajar en función de ese curriculum de formación docente tanto inicial como en servicio. A la par de eso la capacitación que se les da gradualmente, que en algunos países se mira separado a la formación permanente. Para nosotros debería ir vinculado.

Otro tema es ¿cómo responden nuestros países a las metas del milenio, a las metas XX- XXI? Es fundamental hacer una evaluación institucional de nuestros sistemas educativos, una evaluación integral para que esto posibilite redireccionar las cosas que no están aportando al desarrollo educativo de nuestros pueblos.

**¿Cómo ves esta ola de América Latina con nuevos presidentes o nuevos movimientos que son opuestos a los de la década del 90´?**

- Es una excelente oportunidad para América Latina, porque la apertura, la proyección, la inclinación a los sectores sociales que tienen estos gobiernos nos permiten incidir en la definición de políticas educativas. Tenemos que aprovechar este momento histórico para articularnos todos los latinoamericanos y hacer un proyecto común. Procesos de este tipo como el que estamos viviendo no pueden ser vistos desde la parte romántica nada más. Nosotros como organizaciones sindicales, ¿qué vamos hacer, qué vamos aportar, qué

propuestas vamos a hacer para que exista una verdadera articulación? Hay varios foros, varios ámbitos: el UNASUR, el ALBA. ¿Cómo lograr esa articulación política, sindical, en todos los campos que nos permitan hacer un solo bloque en Latinoamérica y poder hacer frente al poder?

**- En Argentina, a partir del 2003 se han aprobado leyes como la Ley de Educación Sexual, la nueva Ley de Educación y la Ley de Educación Técnica. ¿Qué opinás de lo que pasó en la Argentina en los últimos 10 años?**

- Nosotros cuando hablamos de articulación hablamos también de la cooperación sur-sur. Por ejemplo, el caso de Chile, la evaluación al desempeño, eso fue referente para nosotros, para hacer una contrapropuesta a la que años anteriores los gobiernos neoliberales estaban realizando. En el caso de Argentina hemos seguido paso a paso los grandes avances que han tenido no solamente en el campo educativo, pero fundamentalmente en el campo educativo porque cuando estamos hablando de una educación sexual integral, eso va más allá del aula, los aspectos que nosotros abordamos en el aula trascienden a los hogares. Es la visión que tenemos en lo interno del aula lo que llamamos el currículum oculto, hay una ley de educación sexual pero cómo cada uno de los docentes y cada una de las docentes se apropie de ella para que se extrapole a otro ámbito... Efectivamente los avances que han tenido son muy grandes y hay que profundizarlos porque hay sectores aun muy conservadores que aplican a esa ley su currículum oculto. Hemos seguido estos avances, incluso la ley de matrimonio igualitario. Hemos participado en anteriores años en las marchas que CTERA y CTA han realizado.

**- En la Argentina las corporaciones impiden que se implemente en su totalidad la**

**ley de medios. ¿En Nicaragua también hay grupos monopólicos?**

- En este momento el nuevo gobierno sandinista y la izquierda están tratando de penetrar los medios de comunicación visuales, porque los medios son de los dueños del capital y por tanto ellos son los que manejan la noticia a su antojo y la tergiversan en muchas ocasiones. Ante eso hay dos elementos que nuestro partido ha utilizado, uno, los medios de comunicación propios del partido sandinista, pero además los que hemos utilizado toda la vida incluso durante la lucha revolucionaria de la guerra de liberación, que es la persona a persona. Creo que es la más efectiva y la que convence más. Frente a los proyectos que está realizando el Frente Sandinista, los medios están diciendo que se está usando una parte central del capital para hacer casas, pero ¿quiénes tienen las casas? Los trabajadores de la salud, los trabajadores de la educación que al fin tienen una vivienda digna. Está por un lado lo que dicen los medios y por otro está lo real, la práctica que está haciendo nuestro partido por nuestro país. Nuestra labor docente no debe quedarse en el aula de clase; estamos obligados a hacer reflexionar a nuestra población sobre la coyuntura, llevarla a esas reflexiones para la transformación, para la construcción del nuevo modelo político, económico y social que estamos construyendo.



# Sobre **calidad** educativa y **evaluación**

**A**hora vuelve una andanada de algunos gobiernos o grupos de derecha a unir la calidad educativa echándoles la culpa a los maestros, y esa calidad viene unida a una evaluación que ellos la piensan como punitiva con premios y castigos y algunos quieren unirla al salario. Nosotros decimos que hay que mejorar la educación, no le tenemos miedo a la palabra calidad pero la están usando algunos sectores de derecha para culpar a los docentes.

Guillermo Sherping\*

Es contradictorio que se quiera culpar públicamente a los docentes cuando ellos mismos han tenido que reconocer después de veinte años que los olvidados de las grandes reformas educativas del neo-liberalismo fueron los docentes. Estas reformas han fracasado en la obtención de calidad integral, porque para nosotros calidad no es la prueba estandarizada; los valores, lo emocional, lo actitudinal, lo creativo, lo integral de una persona no está en una prueba estandarizada. Cuando nosotros hablamos de calidad se habla de esa calidad y es lo que todavía no existe en nuestro sistema. Hay un denominador común: o se tiene la intención de abandonar algunos aspectos del aseguramiento del derecho a la educación, o el estado ya lo abandonó como el caso chileno porque el estado no se hace cargo ni siguiera de lo que muestran las pruebas estandarizadas. Ellos quieren culpabilizar a los docentes, pero para lo único que puede servir esa prueba estandarizada es para cuestionar la política pública que ha tomado el gobierno y no para culpar al docente o al estudiante. Son demasiadas las evidencias de que ésto ya está en crisis. Uno podría suponer que esto abriera un debate, pero en Chile no se da,

**- Contanos cómo ves la situación en los países de Latinoamérica, en relación al tratamiento de la calidad educativa.**

- Es paradójico lo que está ocurriendo en nuestros países con gobiernos de derecha en el caso de Chile o a veces gobiernos progresistas que siguen siendo presionados por organismos internacionales para seguir determinados dictados sobre todo en el área de derechos sociales.

\*Director de la Revista Docencia, asesor educativo del directorio nacional del Colegio de Profesores de Chile.



la derecha acaba de reconocer que la municipalización fue un fracaso, lo mismo que anduvieron vendiendo en todo el continente, hoy tienen que reconocer que fue un fracaso.

El gobierno municipalizó sin tener en cuenta algunos aspectos elementales de una buena gestión educativa. Chile tiene 348 comunas de las cuales solo 120 te permiten una buena financiación escolar. La educación sea pública o sea privada, no tiene que ver con el aseo, con la electricidad, con la seguridad. Se mezcla la educación, la salud con estos otros temas y se diluye la responsabilidad porque el municipio culpa al estado, el estado culpa al municipio y al final la culpa cae sobre los trabajadores de la salud y de la educación. Se diluye la responsabilidad real y se recurre al argumento de siempre: hay que equilibrar el mercado, regularlo.

En el caso de Chile después del fracaso de la municipalización el gobierno está hablando de una diversidad de formas de administración de los establecimientos escolares públicos, que podrían ser administrados por corporaciones, con organiza-

ciones sin fines de lucro, por la iglesia. Esto es la privatización absoluta y a esto lo llaman "diversificación de la administración de la educación pública" y con esto el Estado terminaría por estar ausente.

Nosotros tenemos nuestra propuesta que es conformar un nuevo sistema nacional de educación pública, que se conjugue con el sistema privado, porque en Chile el sistema siempre fue mixto, pero que tenga su propio subsistema dentro del sistema nacional y que sea un subsistema en donde sea responsabilidad del estado a través del ministerio pero se administre descentralizadamente a través de los territorios. Cuando hablamos de territorios no necesariamente estamos hablando de la translación mecánica de la distribución administrativa del país porque esa la hizo Pinochet con un criterio geopolítico no con un criterio económico educativo. Por lo tanto en un territorio muy grande va a tener más de una administración y como mucho habrá 70 administraciones de educación pública y no 348.

**¿Qué falencias generales ves en la educación pública en Chile y a grandes rasgos en América Latina?**

- Un problema es la relevancia desmedida que se le ha dado a la evaluación en el sistema educativo. En los últimos diez años en Chile se debe haber evaluado 25 veces estandarizadamente internacionalmente y nacionalmente. En la inmensa mayoría ha salido mal ¿Por qué no nos dedicamos a corregir algo? La respuesta a eso es que cuando tú tienes un estado que está ausente, que abandonó un aseguramiento del derecho, ese estado hace responsable de esa crisis al mercado y busca una solución de mercado, no una solución de políticas de educación de estado.

¿Cuál es la respuesta del Estado? Dicen: hay que informar mejor a la gente para que ponga a los niños en los mejores colegios. Le ponen semáforo rojo, amarillo y verde a las escuelas para que la gente se guíe bien. Esto se acaba de implementar este año con este gobierno de derecha. En la página Web del Ministerio con el nombre del alumno, te aparece el color del colegio. La conclusión de ellos es que el modelo que implementaron en la dictadura tiene como falla principal la falta de comunicación. Acaba de salir una investigación de un investigador que nadie podría calificar de izquierda, Gregori Elacua. Investigó en distintas comunas con distintas características la translación de la matrícula, ha sido capaz de demostrar que hay comunas en el país, sobre todo comunas pobres, en

donde ha habido un abandono de los colegios públicos municipales hacia los colegios privados y sin embargo en esas comunas los mejores colegios son los públicos. No es una falla comunicacional que tiene el gobierno chileno, es una falla de fondo. La doctrina económica aplicada a rajatabla en el ámbito de la educación fracasó porque el fenómeno educativo es mucho más complejo que una empresa.

Otro problema dentro de la crisis educativa que hay en Chile, es que la prominencia de la evaluación determina el currículum y eso determina lo que se enseña y en qué se forma el profesor porque le doy una señal a la universidad de lo que tiene que formar para que haya un buen resultado educativo. El gobierno ha puesto un incentivo a los niños que saquen buen puntaje y con esto se acaba la carrera profesional porque la carrera va a ser sinónimo de dar pruebas e ir ascendiendo. ¿Qué docentes estamos formando? El buen docente es el buen resultado de la prueba, si la prueba no es la integridad del curriculum ni la integridad de potencialidades que queremos desarrollar en los estudiantes, estamos haciendo escuela pública pobre para pobres. Una prueba lo único que te puede medir es manejo disciplinario y lo que falta es el saber pedagógico y esto se muestra en la práctica, en el ejercicio docente. Entonces, como se puede bonificar y determinar calidad docente solo mediante una prueba, quiere decir que el foco no está puesto en la calidad educativa, el foco



está puesto en la competencia entre docentes para las bonificaciones.

**- ¿Cuál es la importancia de este evento y la importancia del nombre del mismo? ¿Qué avances ves en Argentina en materia educativa y social?**

- Que esta conferencia se llame Carlos Fuentealba es una reivindicación a los docentes de todo el continente, por la defensa del derecho a la vida, por derechos humanos, por los derechos y la reivindicación de los docentes que fue en definitiva por lo que Carlos dejó su vida. No es una cuestión solo simbólica, es una cuestión de reafirmación política, de principios de los maestros latinoamericanos el haber nombrado así esta conferencia.

Una segunda cuestión es que esta conferencia nos deja bastantes optimistas por cómo se encuentra el estado del magisterio en todo el continente. No solo por las realidades políticas progresistas o no que tenemos, por la madurez, por la presencia política que cada uno de nuestros sindicatos tiene. Acá hay un convencimiento de que hay algo real y que hay que pegar un salto, y ese salto es que hay que profundizar una idea de reestructuración en el continente del movimiento pedagógico. Nuestro convencimiento es que la pedagogía es un problema profundamente político y que cuando hablamos de pedagogía hablamos de política, esa es la pedagogía que hablan los maestros. Desde esa perspectiva es que queremos organizar

un gran evento en diciembre, en Colombia en donde vayamos sentando las bases de este movimiento pedagógico latinoamericano. Cuando en ese evento vayamos sumado las experiencias que hemos acumulado en propuestas educativas en cada uno de nuestros países, creo que van a salir mejores pro-puestas para seguir peleando con organismos internacionales.

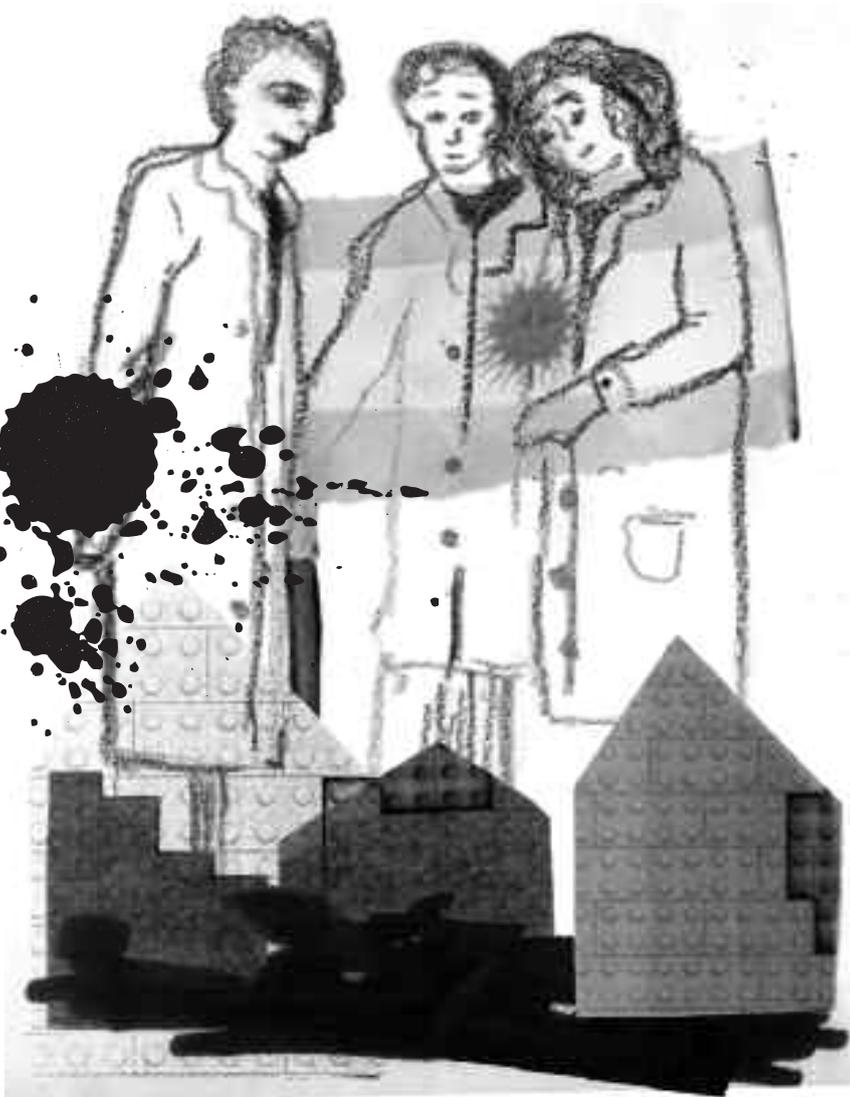
Nosotros no podemos estar en contra de la evaluación, el tema es ¿Cómo y para qué? Nosotros debíamos tener la evaluación del MERCOSUR, porque la misión educativa del MERCOSUR es muy distinta a la de otras partes del mundo. Si algún neoliberal nos desea uniformar, que lo haga bien, que diga que en Finlandia el promedio de escolaridad de doce años de los abuelos, el de los padres llega a universitaria, que los profesores son los mejores pagos después de los médicos y los ingenieros, que tienen carrera profesional docente y que no hay prueba estandarizada. El sistema sin evaluación funciona bien, porque ha generado condiciones de enseñanza que dan resultado educativo de calidad. Yo escucho esto de las autoridades argentinas de educación.



# Calidad y evaluación educativas

**C**alidad significa formar en los saberes, pero también formar en valores. Una evaluación para mejorar y NO para culpabilizar.

Fátima da Silva\*



- En los 90´, con un estado ausente, con políticas neoliberales en educación, se empieza a usar el término de calidad educativa culpando a los docentes. ¿Qué entendés por calidad educativa?

- Tenemos la certeza y comprobamos en el continente que las políticas del neoliberalismo de fines de los 80´ y los 90´ fracasaron y todas sus tesis fueron derrotadas en Latinoamérica. Las reglas del mercado no sirven para regular a un Estado y a todo un conjunto de sociedades. En los años 90´ se produjeron tesis que están todas derrotadas, como las políticas educa-

\* Vicepresidenta de la Internacional de la Educación para América Latina. Secretaria de Relaciones Internacionales de la CNTE -Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación- Brasil.

cionales que intentaron implementar en Latinoamérica muchas veces financiadas con recursos externos. Ahora estamos viendo este nuevo intento de decir que quieren calidad de la educación. Todos nosotros también queremos calidad de la educación, no nos agrada saber que un niño va a la escuela y no aprende lo tiene que aprender. Queremos una calidad socialmente referenciada, que traiga valores.

La calidad que defienden ellos, es solamente que los jóvenes tengan acceso al mercado laboral, que sean muy competitivos y sin tener en cuenta la dimensión general de un proceso formativo. Calidad significa formar en los saberes acumulados, pero también significa formar en valores. La calidad que definen hoy principalmente los gobiernos, es que si la educación no es buena es porque los profesores son culpables. Por esto creen en el mecanismo de meritocracia, a partir del cual van a pagar los salarios. Para ellos la culpabilidad de un sistema que falló, cabe a una sola persona, y eso no es verdad. Piensan que los profesores no queremos ser evaluados porque tenemos miedo y esto también es mentira, queremos la evaluación pero no ésta que nos quiere culpabilizar.

Queremos una evaluación sistemática, desde las condiciones físicas, estructurales, y también las condiciones de enseñanza y aprendizaje. ¿Nuestras escuelas todas tienen laboratorios, todas tienen un buen comedor, tienen materiales didácticos? Esto también es calidad de la educación. ¿Cuántos cursos de formación continuada tuvieron los profesores en este período? ¿Cuál es el incremento financiero que tuvo la escuela mediante el incremento de alumnos? Somos favorables a una evaluación sistemática, una evaluación para mejorar y no para culpabilizar.

En nuestras escuelas donde tenemos alumnos que tienen un contexto escolar por detrás en su familia, en su origen tienen más posibilidades que en escuelas donde tengan un contexto escolar muy fuera de su realidad. No aceptamos una forma de evaluación punitiva, no tenemos miedo a una evaluación pero tenemos criterio, para crecer, para corregir errores principalmente en la parte de política educativa por parte de los gobiernos, porque en estas políticas educativas nunca tuvimos voz, quedaba entre tecnócratas de los ministerios de educación, de UNESCO, de gente que no hace la escuela día a día.

**- ¿Cuáles son los tres desafíos en Latinoamérica para mejorar el derecho social a la educación?**

- Primero, excluyendo al cono sur, tenemos problemas para que los gobiernos se reúnan con los sindicatos, que hablen de igual a igual, que sean transparentes y que demuestren las inversiones que hacen en educación.

Segundo, tenemos que tener sindicatos más fuertes, tenemos países muy pequeños donde hay dos o tres sindicatos, tener una reordenación sindical también es un desafío para la región. Y por último, hacer que las sociedades tengan una participación activa en todas las políticas desarrolladas en el país y entender este proceso de transformación positiva que estamos viviendo, con gobiernos del campo democrático popular, apoyando las políticas que son importantes, no solamente para los sindicatos, para toda la sociedad. Tenemos que apoyar pero siendo autónomos, apoyar las políticas que dan desarrollo a la nación pero también hacer la crítica cuando los rumbos no son aquellos que defendemos en cuanto a trabajadores y trabajadoras.



## VIII CONFERENCIA REGIONAL DE LA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

*"Carlos Fuentealba"*

Con la presencia de compañeras y compañeros dirigentes de los sindicatos docentes de América Latina, España, Estados Unidos y Canadá sesionó en Buenos Aires del 8 al 11 de junio la Conferencia Regional de la Internacional de la Educación para América Latina -IEAL-.

En la misma se debatió la situación de la educación de América Latina, la necesidad de conformar un movimiento Pedagógico Latinoamericano que de cuenta de las profundas transformaciones que se producen en nuestra región.

Asimismo se renovó la conducción de la IEAL resultando reelecto Hugo Yasky en la presidencia.

# VIII Conferencia Regional CARLOS FUENTEALBA

de la Internacional de la Educación  
para América Latina



*Por una pedagogía emancipadora  
para una América Latina  
en transformación*



Internacional de la Educación



## Hugo Yasky

.....  
 Secretario General  
 de la CTA y Presidente  
 de la Internacional de la  
 Educación para  
 América Latina.

### - ¿Por qué el nombre de esta conferencia?

- Cuando hicimos la anterior conferencia regional en Brasil dijimos que había que ponerle el nombre para que emblemáticamente la definiera en su contenido, de algún militante, de alguien que fuera un referente importante y que sintetizara las razones de nuestras luchas, por eso en Brasil fue Paulo Freire y ahora se nombró, con el apoyo de todas las organizaciones de América Latina y el Caribe, Carlos Fuentealba. Además coincide con la causa Fuentealba II para que aparezcan las responsables intelectuales detrás de la cual se oculta este personaje desdeñable que es Sobisch.

### - El lema central de esta conferencia es "por una educación emancipadora para una América Latina en transformación", ¿de dónde surge ?

- Surge la necesidad de imaginar en una América Latina que está viviendo un proceso de transformación, la construcción de una propuesta educativa, la construcción de un nuevo ideario que no solamente reemplace a lo que fue la propuesta gris, chata, consumista, individualista vinculada a una idea de la productividad y a la educación como una especie de construcción de mano de obra que hizo el neoliberalismo, sino también vinculada a la idea de superar eso en términos de una educación o de un ideario educativo, que vuelva a recuperar la construcción de valores, de identidad social e identidad latinoamericana. Que vuelva a ser una educación capaz de enamorar a nuestros chicos y a nuestros docentes, que recupere la alegría, esa consigna que nosotros teníamos que es recuperar la alegría de enseñar. La idea fue darle forma a un movimiento pedagógico latinoamericano, retomando la tradición de Paulo Freire y de los grandes maestros de nuestro continente que, estuviera en condiciones de decir, ya no solamente a qué nos oponemos, sino qué es lo que nosotros que-remos mirando hacia adelante y esto vamos a tratar de concretarlo en Colombia. Elegimos Bogotá, seguramente en el mes de diciembre, porque ahí todavía ser maestro y ser militante sindical se paga con la vida.



#### - ¿Hemos pasado de la resistencia a incidir en las políticas públicas?

- Creo que esta Conferencia es una muestra de eso, es inequívoco que ese salto ya lo dimos, ya no hay vuelta atrás en el rechazo, en la resistencia. Frente a cada punto hay una propuesta. Con toda la precariedad que tiene nuestra lucha en Chile por las condiciones en que vivimos y las correlaciones de fuerzas que hemos construido, el Colegio de Profesores hace dos días presentó su propuesta de nueva institucionalidad de la educación pública, se la entregó al obispado, a la universidad, a los parlamentarios y hoy se está discutiendo esa propuesta. Los desarrollos son desiguales como nuestras realidades. El cartel que nos han colgado de que los profesores andan siempre por el salario, que flojean con los paros, es un cartel que es falso y hoy más que nunca. Quizás lo que nos está faltando es tener la capacidad de comunicar. Si yo le digo a la gente que estamos peleando por los derechos laborales pero no le explico en qué se basan esos derechos, la gente va a decir que ese problema no es mío. Cuando yo le digo que los derechos laborales de los docentes son las condiciones de enseñanza de su hijo, el tema cambia. Si el estado no crea esas condiciones no podemos hablar de calidad.

Actualmente hay una manipulación mañosa del PBI porque Chile públicamente en los indicadores establece que gasta el 7,5%, lo que no dice es que gasta el 4,6% y el resto que falta para completar es 7,5% lo pone la ciudadanía. Chile es el país en donde más se paga por la educación escolar y la educación universitaria en el mundo.

#### Guillermo Sherping

.....  
 Director de la Revista  
 Docencia en el Colegio.  
 Asesor Educativo del  
 Directorio Nacional del Colegio  
 de Profesores de Chile.

## Brígida Rivera

.....

Secretaria de Formación  
Sindical de la CGTN ANDEN  
de Nicaragua.  
Vicepresidente de la  
Internacional de la Educación  
para Latinoamérica



Sandra Rodríguez, compañera de **Carlos Fuentealba**, expone en el Encuentro acerca de la necesidad de continuar luchando por la justicia completa, hasta que el ex gobernador Jorge Sobisch sea juzgado y condenado.

- **¿Por qué el nombre de esta 8º Conferencia Carlos Fuentealba, y la temática una pedagogía emancipadora para América latina para la transformación?**

- El nombre es un homenaje a todos los compañeros y compañeras luchadores de años, Carlos Fuentealba representa para nosotros a esos miles de luchadores en América Latina. Compañeros que en el transcurso del tiempo en los procesos de lucha que hemos tenido en Latinoamérica han dado su vida a la causa de los pobres, a la causa de la "pedagogía de los oprimidos" como decía Paulo Freire.

**¿Este movimiento Pedagógico que nace hoy acá desde la Internacional de Educación, este movimiento pedagógico, cómo está pensado; cuales son los desafíos?**

- En principio este ha sido un proceso de construcción. Nosotros no sacamos este movimiento pedagógico (como decimos popularmente) de la manga de la camisa. Este es un proceso que cada una de las organizaciones tiene ya una vivencia, algunas mayor que otras. Proceso que ha llevado CTERA, el Colegio de Profesores de Chile, Colombia, la CGTEN ANDEN de Nicaragua, muchas organizaciones en diferentes niveles hemos tenido redes educativas a lo interno del país. Hemos realizado movimientos pedagógicos a lo interno porque hemos creído siempre que no es posible que nosotros sigamos siendo ejecutores de reformas, que tenemos que ser participes, que tenemos que tener incidencia en las definiciones de las políticas educativas y de la aplicación de estas en la práctica docente. Este movimiento pedagógico es la articulación de esos diferentes esfuerzos en una articulación latinoamericana. El nombre de este movimiento es también en función de los trabajos que se han venido realizando, de nuestra concepción de pedagogía, de educación. Cuando hablamos de calidad, es desde nuestra percepción de calidad educativa que tiene que ver con las condiciones de vida y de trabajo de las y los docentes, tiene que ver con el currículum educativo, con la pertinencia de ese currículum, con el entorno socio-económico en el que viven nuestros estudiantes y nuestros docentes, tiene que ver con la remuneración salarial, con la formación inicial y permanente de nuestros docentes. Este es un movimiento pedagógico pensado en función de nuestros pueblos, que es al fin a quien nos debemos. Venimos del seno de la población, nuestras raíces están en las clases más desposeídas y respondemos a ellas con una pedagogía emancipadora. Una pedagogía para la libertad, para el uso de la ciudadanía, para la formación de valores, para la formación de la identidad nacional y latinoamericana y eso es un proceso largo. Creo que tenemos un buen camino andado. Siempre le digo a los compañeros maestros que nosotros tenemos los mayores expertos, que son los maestros y maestras de aula y es a partir de esa experiencia que vamos a construir este movimiento pedagógico.

- Esta conferencia regional de la Internacional de la Educación para América Latina bajo la advocación de Carlos Fuentealba ¿Cuál es la temática que han tratado estos días. Y cuál es su importancia?

- Creo que hay tres puntos muy importantes. Primero el nombre, el homenaje que hacemos de Carlos Fuentealba, que muy trágicamente en defensa de la vida y de los derechos humanos perdió la vida. En su persona homenajeamos a muchos que perdieron la vida por esta misma causa. Este año cinco profesores dirigentes de Colombia fueron asesinados. También durante el golpe de Honduras ocho educadores del magisterio hondureño fueron muertos. Lamentablemente en América latina esto todavía pasa. No queremos que pase con ninguno más y también estamos exigiendo justicia. Como segundo punto estamos acá lanzando un movimiento latino-pedagógico para una pedagogía emancipadora de una América Latina en transformación. Al ser un movimiento tenemos que tener la capacidad de agregar a todos, alumnos, padres, madres, organizaciones sociales populares y organizaciones sindicales. Y más desafío aún porque pretendemos tener líneas generales en el sentido que sirva para América Latina y somos muy diversos y en esas diversidades nos tenemos que unir y crecer en conjunto. Tercero por ser un congreso electoral, vamos a elegir a las personas del continente que van a estar adelante de las negociaciones con los gobiernos.

**Fátima da Silva**

.....

Vicepresidenta de la  
Internacional de la Educación  
para América Latina  
Secretaria de Relaciones  
Internacionales de la CNTE  
-Confederación Nacional de  
los Trabajadores de la  
Educación- Brasil.





## REGION AMERICA LATINA. LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y LA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS Y TODAS

**Documento aprobado por unanimidad en el 6to Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, Sudáfrica 2011**

### Considerando que

1. Las tecnoburocracias internacionales que conducen los organismos de crédito, imponen políticas de evaluación educativa centradas en los resultados de pruebas estandarizadas. Dichas pruebas introducen la lógica mercantil en los sistemas educativos públicos.
2. El objeto de esas evaluaciones meritocráticas y punitivas es introducir regulaciones que permitan direccionar focalizadamente los recursos destinados a la educación y responsabilizar exclusivamente a los/las docentes por los resultados obtenidos por los/las estudiantes en la mediciones cuantitativas.
3. Dichas pruebas carecen de capacidad de evaluar los procesos educativos en su integralidad y complejidad incluyendo la variable de la eficacia de las políticas educativas, responsabilidad del Estado.
4. No se derivan de los resultados de las evaluaciones, políticas públicas que garanticen a través de las acciones concretas de la superación de las dificultades detectadas y la participación de los trabajadores de la educación en el análisis de las prácticas pedagógicas e instituciones que sustentan el hecho educativo.
5. Aún en algunos países que están haciendo serios esfuerzos por garantizar el derecho a la educación para todos y todas a lo largo de la vida, se registran intentos de avanzar en políticas tecnocráticas de la evaluación, contratando consultoras externas que se llevan cuantiosos recursos que deberían ser destinados precisamente a la mejora de la calidad.

### Recomienda que

Los procesos de evaluación integral de la educación formen parte indispensable del hecho educativo en todas sus dimensiones y deben sostener las políticas que garanticen la educación de calidad. Que dichos procesos deben abarcar:

- **Monitoreo de las políticas educativas y su impacto en cobertura, tasas de egreso, repitencia, desgranamiento, sobreedad. El seguimiento de las políticas debe estar acompañado de un dispositivo de auditoría social:** observatorios, consejos consultivos, etc, integrados por las organizaciones sindicales de los trabajadores de la educación y comunidades educativas.
- **Evaluación de la gestión administrativa de los sistemas educativos:** designación de los docentes, concursos, cobertura de los reemplazos. Prevención de la salud laboral de los trabajadores de la educación. Planeamiento estratégico de la construcción, refacción y mantenimiento de las escuelas, garantía de cumplimiento de las normas de seguridad e higiene de los establecimientos escolares. Se deberán incorporar estos aspectos a la negociación colectiva del sector.
- **Evaluación institucional en el nivel escuela:** debe ser permanente, colectiva, sistemática, formativa, no punitiva. Deben evaluar las prácticas pedagógicas, didácticas e institucionales, vinculándolas con indicadores estadísticos de cada escuela: ingreso, egreso, tasas de repitencia, sobreedad y desgranamiento. Deberán incorporarse dispositivos de participación de las familias y estudiantes en la evaluación de las prácticas institucionales. Los resultados derivarán en políticas de intervención específica para el mejoramiento de cada indicador.
- **Nivel Áulico:** la evaluación de la calidad de los aprendizajes debe ser sistemática, permanente y sus instrumentos múltiples y combinados. Las pruebas estandarizadas pueden ser un aporte para el diagnóstico, si se construyen indicadores que den cuenta de las realidades en que se desarrolla la acción educativa y no se introducen en la ellas la lógica meritocrática, competitiva y empresarial.

**El VI Congreso recomienda que las organizaciones de los trabajadores de la educación deben asumir, como parte de su aporte para el debate educativo, una clara posición en rechazo a las evaluaciones punitivas.**

# VI Congreso Mundial de la Internacional de la Educación

Sudáfrica



Del 21 al 25 de julio se realizó en Sudáfrica el **VI Congreso Mundial de la Internacional de la Educación**, participaron **Stella Maldonado** -Secretaria General de CTERA-, **Sonia Alesso** -Sec. General Adjunta de CTERA-, **Roberto Baradel** -Sec. General de SUTEBA-, **Eduardo Pereyra** - Sec. de Relaciones Internacionales de CTERA - y **Francisco Tito Nenna** - Diputado de la Ciudad y miembro de la conducción de la CTA Nacional.

El Congreso Mundial de la IE, debatió "educación de calidad" y "evaluación" y elaboró un documento. En el mismo se eligieron autoridades y nuestra Secretaria General, Stella Maldonado, fue electa miembro del Consejo Ejecutivo de la Internacional de la Educación.



## "Una educación de calidad para construir el mañana"

### Resumen del Documento aprobado por unanimidad en el 6to Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, Sudáfrica 2011

- (I) La educación es un derecho humano y un bien público que debe ser financiado y regulado públicamente.
- (II) Las autoridades públicas deben proporcionar un marco jurídico para la educación en sus países, que establezca los principios de imparcialidad, equidad y calidad sobre los cuales debe apoyarse la educación.
- (III) Las autoridades públicas deben respetar y aplicar los convenios internacionales sobre los derechos de los trabajadores y trabajadoras de la educación a organizarse y negociar colectivamente, y sobre el estatus de los docentes y los empleados de la educación a todos los niveles.
- (IV) Las autoridades públicas deberían invertir al menos un 6% del PIB en educación.
- (V) Toda persona tiene el derecho fundamental a recibir una educación apropiada que le permita aprovechar al máximo su potencial y convertirse en ciudadano responsable.
- (VI) La educación debe ser de alta calidad para todos.
- (VII) Todos los estudiantes tienen derecho a un plan de estudios amplio y equilibrado en sus escuelas e instituciones educativas.
- (VIII) La educación de calidad se define en términos de contexto y cultura. La calidad no es ni unidimensional ni simple. Una educación de calidad se define por sus aportaciones (incluyendo la formación de los estudiantes, los títulos de los docentes, las condiciones de trabajo, el número de alumnos por clase y la inversión en educación); el proceso educativo (incluyendo la enseñanza, la crianza de los hijos e hijas, y los procesos de aprendizaje relacionados); y los resultados proyectados (incluyendo la medida en que cubre las necesidades individuales sociales, culturales, económicas y medioambientales). Un enfoque contextual de la educación nunca es determinista, dado que está supeditado a la creatividad y el desarrollo constante. Una educación de calidad para todos ha de establecerse y perfeccionarse sobre la base de las mejores prácticas, las experiencias profesionales y la investigación educativa relevante.
- (IX) Los docentes deben mantener un alto estándar profesional y responder ante la sociedad. La evaluación de los docentes ha de ser llevada a cabo en colaboración con sus pares y profesionales competentes. Debe basarse en la confianza y ayudar a los docentes a identificar sus necesidades de desarrollo profesional.
- (X) La formación en magisterio debe ser de alta calidad y con oportunidades de alcanzar un nivel de postgrado. Debe estar acompañada por un período de iniciación profesional estructurada con la asistencia de un mentor. Los docentes deben recibir apoyo a lo largo de su carrera, teniendo derecho a una actualización profesional continua de alta calidad totalmente financiada.
- (XI) Debe reconocerse a los educadores un alto estatus profesional en la sociedad acorde con sus responsabilidades profesionales, títulos y aptitudes, y la contribución que su profesión aporta al desarrollo de la sociedad.





(XII) Los salarios, planes de pensiones y condiciones de servicio de los trabajadores y trabajadoras de la educación deben ser comparables a los disponibles para otros grupos de la sociedad con una cualificación similar.

(XIII) La educación ha de proveerse sobre la base de igualdad de acceso y de oportunidades para todos. No debe existir discriminación, incluyendo la basada en el género, las discapacidades, la religión, la raza, el origen étnico, la orientación sexual, el estrato cultural o económico, o las características personales.

(XIV) La educación debe ser inclusiva e inculcar los conceptos de igualdad, tolerancia y respeto por la diversidad.

(XV) La educación superior debe ser accesible a toda persona que reúna los requisitos necesarios, sin que existan obstáculos financieros o sociales. Debe estar protegida de la comercialización y la competencia.

(XVI) La educación debe prestar especial atención a cuestiones relativas al género, particularmente las relacionadas con estereotipos de género e impedimentos basados en el género para una plena participación en la educación, ya que afectan a todos los estudiantes y a los trabajadores y trabajadoras de la educación.

(XVII) La docencia a todos los niveles debe estar reconocida como una actividad profesional y acordársele el mismo respeto y estatus que tienen otras profesiones similares en la sociedad.

(XVIII) Los docentes deben observar un código de ética profesional y de valores que aporte prestigio a su estatus.

(XIX) Los trabajadores y trabajadoras de la educación deben compartir la responsabilidad de la gestión de sus instituciones y de su propio desarrollo profesional. Deben asociarse con otras partes interesadas, como familias y estudiantes, para mejorar y desarrollar sus instituciones educativas.

(XX) Unos sindicatos de la educación independientes, democráticos y representativos desempeñan un papel vital en el desarrollo y la prestación de una educación de alta calidad en la sociedad. Se les debe conceder un papel destacado en los debates sobre la prestación y la calidad de la educación y ser reconocidos a efectos de la negociación colectiva en tanto que representantes oficiales de los docentes y los trabajadores y trabajadoras de la educación.

(XXI) La solidaridad y la asociación internacional en la IE con sus propias organizaciones miembros y a nivel mundial con las instituciones intergubernamentales internacionales que desarrollan políticas educativas, pueden contribuir significativamente al desarrollo y la provisión de una Educación Para Todos de calidad.

(XXII) Las tecnologías modernas pueden constituir una ayuda y suplementar la enseñanza y el aprendizaje con el fin de mejorar la calidad de la educación. Deben ser accesibles a todos.

(XXIII) La educación debe brindarse a las personas a lo largo de toda su vida y debe promover un modo de vida saludable y sostenible.



# Ley Nacional de Educación N° 26.206

**ARTÍCULO 95.-** Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación.



**DONDE HAY UNA ESCUELA**

*está la patria*



**ORGULLOSAMENTE DOCENTES**

**Nuestro compromiso:  
LA MEJOR EDUCACIÓN**

**IE**

**CTERA**

**CTA**

IE - CTERA Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTA

# Índice

- 1** ¿Evaluación de la calidad ó calidad de la evaluación? / **Stella Maldonado**
- 4** Nuestra lucha por una mejor educación para todos y todas. / **Juan Balduzzi**
- 11** Calidad educativa desde la perspectiva del derecho social a la educación.  
**Sonia Alesso**
- 14** La mejor educación/**Stella Maldonado**
- 16** Tiempo de reorganizar posiciones/**Inés Dussel**
- 19** Los tecnócratas no entienden de educación / **Francisco Tito Nenna**
- 21** Los docentes: ¿Objeto de control o sujetos de una mejor educación?  
**Eduardo López**
- 23** ¿Para qué educar? Una disputa por el sentido político y pedagógico en un tiempo  
de transiciones emancipadoras / **Pablo Imen**
- 28** Sobre calidad educativa / **Mara Brawer**
- Reportajes en la Conferencia Regional de la Internacional de  
la Educación para América Latina. Junio/2011. Buenos Aires**
- 31** Esto es calidad educativa y evaluación / **Brígida Rivera**
- 34** Sobre calidad educativa y evaluación / **Guillermo Sherping**
- 38** Calidad y evaluación educativas / **Fátima da Silva**
- 40** **VIII CONFERENCIA REGIONAL DE LA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA  
AMÉRICA LATINA "Carlos Fuentealba"**
- Reportajes
- 42** **Hugo Yasky**
- 43** **Guillermo Sherping**
- 44** **Brígida Rivera**
- 45** **Fátima da Silva**
- 46** **Región América Latina. Los Procesos de Evaluación y la Educación  
de Calidad para todos y todas.**
- 47** **VI Congreso Mundial de la Internacional de la Educación / Sudáfrica**
- 48** Documento aprobado por unanimidad en el 6to Congreso Mundial de la Interna-  
cional de la Educación, Sudáfrica 2011  
"Una educación de calidad para construir el mañana"
- ANEXO**
- 50** **Ley Nacional de Educación N° 26.206**  
↓ **Artículo 96**



*azul un ala del color del cielo  
azul un ala del color del mar*



Sudáfrica



**CTERA / IE / CTA**

[www.ctera.org.ar](http://www.ctera.org.ar) / [ctera@ctera.org.ar](mailto:ctera@ctera.org.ar)