

Gustavo Carlos Mangisch
Roberto Igarza
Jorge A. Ratto

La Calidad como paradigma de gestión en Educación



Gustavo Carlos Mangisch
Roberto Igarza • Jorge A. Ratto

LA CALIDAD COMO PARADIGMA DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN

EXC / EXCELENCIA
COMPETITIVA

FPNC - FUNDECE - IPACE



Buenos Aires
2018

Mangisch, Gustavo Carlos

La calidad como paradigma de gestión en educación / Gustavo Carlos Mangisch ; Roberto Igarza; Jorge A. Ratto. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Academia Nacional de Educación; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundece, 2018. 96 p.; 23 x 16 cm.

ISBN 978-987-9145-82-1

1. Calidad de la Educación. I. Igarza, Roberto II. Ratto, Jorge A. III. Título
CDD 370.1

Los juicios y opiniones que se expresan en esta obra corresponden a sus autores y no reflejan necesariamente la posición oficial de la Academia Nacional de Educación.

© LA CALIDAD COMO PARADIGMA DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN.

© Academia Nacional de Educación

Pacheco de Melo 2084

1126 Buenos Aires

República Argentina

www.acaedu.edu.ar

© FUNDECE

L. N. Alem 693 Piso 4

1001 Buenos Aires

República Argentina

www.fundece.org.ar

Corrección: Blanca Conde / Victoria Sosa

Compuso los originales: Gabriel Martín Gil

Diseño de tapa: Academia Nacional de Educación

Impreso por Editorial Dunken

Ayacucho 357 (C1025AAG) - Capital Federal

Tel/fax: 4954-7700 / 4954-7300

E-mail: info@dunken.com.ar

Página web: www.dunken.com.ar

Hecho el depósito que prevé la ley 11.723

Impreso en la Argentina

© 2017 Gustavo Carlos Mangisch, Roberto Igarza, Jorge A. Ratto

e-mail: ane@acaedu.edu.ar

ISBN 978-987-9145-82-1

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

MIEMBROS DE NÚMERO

ALBINO, Abel
BALIAN de TAGTACHIAN,
Beatriz
BARCIA, Pedro Luis
BATTRO, Antonio M.
CANTINI, José Luis
CARBALLO, Marita
FREGA, Ana Lucía
GALLART, María Antonia
VAN GELDEREN, Alfredo M.
GUADAGNI, Alieto Aldo
JAIM ETCHEVERRY, Guillermo
IGARZA, Roberto M.
JURI, Hugo O.
LABAKÉ, Julio César
LA GRECA, José María
LEIGUARDA, Ramón Carlos
LLACH, Juan José
MASOERO, Héctor
O'DONNELL, Horacio Alcides
PETTY, Miguel A. (S .J.)
PORTO, Avelino J.
POSSE, Abel
RAMPAZZI, María Clara
REGGINI, Horacio C.
RODRÍGUEZ GIAVARINI,
Adalberto
ROYO, Marta Beatriz
SÁENZ QUESADA, María
SALONIA, Antonio Francisco
SANGUINETTI, Horacio
SCARINCI de DELBOSCO, María
Paola

SCHWEIZER, Luisa Margarita
SILVA, Luis Ricardo
SIMONCINI, Pedro
TORRELLA, Juan A.
VANOSSI, Jorge R.
ZABLITSKY, Edgardo Enrique

ACADÉMICOS EMÉRITOS

ARVÍA, Alejandro
MAIZTEGUI, Alberto Pascual
REGGINI, Horacio
TAQUINI, Alberto C. (h)
VERNENGO, Marcelo

ACADÉMICOS CORRESPONDIENTES

ARDILES GRAY de STEIN,
Soledad (en Tucumán – Argentina)
BRECHNER FREY, Miguel (en el
Uruguay)
COLOMBO MURÚA, Patricio (en
Salta – Argentina)
DIEZ HOCHLEITNER, Ricardo
(en España)
LENA, Pierre (en Francia)
MÉNDEZ de MEDINA LAREU,
Catalina (en Corrientes – Argentina)
MUSCARÁ, Francisco (en
Mendoza – Argentina)
PELLI, César (en los Estados
Unidos)
YADAROLA, Miguel Ángel (en
Córdoba – Argentina)

VILLANUEVA BROWN,
Guillermo Mario (en Río Negro –
Argentina)

ACADÉMICA HONORARIA

CAMILLONI, Alicia Rosalía
Wigdorovitz de

ACADÉMICOS FALLECIDOS

Dr. Ricardo Nassif
Prof. Américo Ghioldi
Dr. Jaime Bernstein
Dr. Mario Justo López
Dr. Antonio Pires
Prof. Plácido Horas
Prof. Luis Jorge Zanotti
Ing. Alberto Costantini
Dr. Adelmo Montenegro
Dr. Oscar Oñativia
Prof. Regina Elena Gibaja
Dr. Emilio Fermín Mignone
Prof. Jorge Cristian Hansen
Dr. Luis Antonio Santalo
Dr. Gabriel Betancourt Mejía
Dr. Héctor Félix Bravo

Dr. Ing. Hilario Fernández Long
Dr. Juan Carlos Agulla
Prof. Gilda Lamarque de Romero
Brest
Dr. Horacio Rodríguez Castells
Prof. Élide Leibovich de Gueventter
Dr. Horacio J. A. Rimoldi
Dr. Gregorio Weinberg
Dr. Fernando Martínez Paz
Prof. Ana María Eichelbaum de
Babini
Dr. Fernando Storni (S. J.)
Prof. Berta Perelstein de Braslavsky
Prof. Mabel Manacorda de Rosetti
Dr. Jorge Bosch
Dr. Pedro J. Frías
Dr. Humberto A. Petrei
Prof. Alberto Raúl Dallo
Mons. Guillermo Blanco
Ing. Marcelo Sobrevila
Prof. Rosa Moure de Vicien
Prof. Cristina Elvira Fritzsche
Prof. María C. Agudo de Córscico
Dr. John Brademas
Dr. Ernesto Joaquín Maeder
Prof. Dr. Jorge A. Ratto
Lic. Juan Carlos Tedesco

ÍNDICE

| | |
|--------------------|----|
| Introducción | 11 |
|--------------------|----|

Calidad, modelos de gestión y educación

| | |
|---|----|
| TriDr. Gustavo Carlos Mangisch | 15 |
| 1. Hacia una definición de calidad | 15 |
| 2. Calidad en tiempos de cambios | 16 |
| 3. Medir la calidad: desde la oferta o desde la demanda | 19 |
| 4. La mejora continua | 20 |
| 5. Modelos de gestión | 22 |
| 6. Conclusión | 24 |

Aportes para una nueva agenda de políticas públicas de evaluación de la Calidad en Educación: Los desafíos en Educación Superior

| | |
|--|----|
| Ac. Dr. Roberto Igarza | 25 |
| Más y mejor educación..... | 25 |
| El objetivo de la calidad en un contexto abierto y globalizado | 28 |
| La disputa por los atributos de la calidad en educación | 33 |
| La calidad como paradigma de gestión | 35 |
| La incidencia de los indicadores de calidad | 37 |
| Diversidad y pertinencia en la evaluación..... | 43 |
| Los déficits en Educación Superior | 51 |
| Los desafíos..... | 53 |
| Consideraciones finales..... | 56 |

**Documento FUNDECE: modelo de autoevaluación
institucional. Calidad Educativa – Gestion – Liderazgo
– Trabajo en Equipo**

| | |
|---|----|
| Ac. Jorge A. Ratto | 59 |
| Introducción | 59 |
| El desafío de la calidad educativa | 60 |
| Una gestión educativa integral con visión de futuro | 61 |
| Gestión para una escuela inteligente | 63 |
| Gestión y profesionalización de la tarea docente | 65 |
| El liderazgo en la gestión | 67 |
| El trabajo en equipo..... | 70 |
| Conclusiones..... | 71 |

Anexo

| | |
|------------------------------------|----|
| Autoevaluación Institucional | 75 |
|------------------------------------|----|

INTRODUCCIÓN

Los avances científicos y tecnológicos enmarcados en los actuales procesos de globalización están produciendo aceleradas transformaciones que impactan tanto en las principales estructuras económicas y políticas como en las vertebraciones sociales y los paradigmas culturales más arraigados de nuestra sociedad occidental. El mundo del trabajo y los modos de producir valor económico y social están en plena transformación. La competitividad internacional de las organizaciones de producción y de los países está mutando rápidamente. El empleo en sus diversas formas, tanto como los modelos de desarrollo de las entidades económicas, empresas y países, están en pleno proceso de redefinición. La empleabilidad de las personas es un valor cambiante altamente dependiente de habilidades técnicas que se renuevan incesantemente.

En este contexto, los agentes de la educación están frente al reto de responder al encargo de preparar las nuevas generaciones para un futuro nunca antes tan poco predecible, un avenir de creciente complejidad en un mundo de turbulentos cambios. Entender esos fenómenos es un gran desafío. Mayor aún, acertar con las disposiciones que deben adoptarse, ya que interpretar adecuadamente lo que ha sucedido no es suficiente.

El presente de la educación nos concierne a todos. Dejarse interpelar por la dura realidad y prospectar alternativas a partir de nuevas preguntas es indispensable a la hora de repensarla, en una transición que vino para quedarse más allá de las decisiones de los gobiernos. No hay agente de educación ni espacio tradicional de formación (escuelas, universidades) que no se sienta invitado a revisar las finalidades de su acción, entender acerca de

su participación en los resultados y comprometerse con una mejora que aproxime su incidencia a las expectativas. La transición demanda visitar los principios fundantes y la pertinencia de las instituciones. La resignificación de los agentes de la educación debe ser guiada y orientada por un creciente interés por obtener mejores resultados. Semejante demanda requiere el debate y la interacción de todos los actores sociales que influyen en la producción y puesta en circulación del conocimiento, además de las instituciones educativas.

Hace tres años, por iniciativa de Pedro Simoncini, de la Academia Nacional de Educación (ANE), y de Marcos Bertín, de la Fundación para la Calidad y la Excelencia (FUNDECE), las dos instituciones dispusieron un ámbito común de reflexión acerca de la aplicabilidad de distintos modelos de gestión de la calidad en el ámbito educativo. El interés residía en establecer un espacio de intercambio y resonancia que favoreciera la difusión del potencial desarrollo y adaptación de distintos modelos de gestión y sistemas de aseguramiento de la calidad a las exigencias educativas de los nuevos tiempos.

El trabajo comprendió encuentros de intercambio y puesta en común de investigaciones, experiencias y perspectivas conceptuales acerca de la incidencia de estos modelos y sistemas sobre los resultados de la educación. Existen múltiples visiones sobre el aseguramiento de la calidad y la mejora continua. Hay, además, infinidad de experiencias distintas en función del nivel de la educación, de la rama o sector, de la población destinataria y de la finalidad del acto educativo. Sin ánimo de exhaustividad y dentro de un recorrido no exento de preguntas sin respuestas, las reflexiones se sirvieron de un enfoque plural y de disposiciones compartidas para un entendimiento amplio y proyectivo de los resultados actuales de la educación, que está basado en la idea de que *calidad* no es una figura abstracta alejada del concepto de medida.

Entre los resultados más notables, resalta la participación en unas Jornadas sobre Calidad, Evaluación y Acreditación realizada en la ANE en octubre de 2016; espacio que contribuyó a difundir distintos niveles de análisis propuestos por el grupo de intercambio. En ese marco de colaboración, se inserta esta publicación en la que convergen tres puntos de vista, miradas tan distintas como complementarias. Reflejo de un rico debate, se exponen ideas y propuestas elaboradas por los académicos de Educación Roberto Igarza y Jorge Ratto (†), y el Director de Calidad en Educación, de FUNDECE, Gustavo Mangisch. Los textos, cuya responsabilidad solo concierne a los autores, son una invitación a profundizar algunos de los numerosos aspectos que inciden en la calidad de la educación. Aportan a la necesaria dinamización de los debates gracias a un registro amplio de visiones. Al mismo tiempo que son sugerentes en cuanto al diagnóstico, postulan ideas susceptibles de renovar la inspiración de aquellos que transitan el camino de la gestión y la evaluación, el aseguramiento de la calidad y la mejora continua.

La demanda de la sociedad en materia de calidad en la educación dejó de ser latente. El devenir de nuestra sociedad está estrechamente vinculada al futuro de la educación. La dirección y la intensidad del énfasis en la mejora de los resultados serán determinantes para el futuro del país. Urge renovar la agenda educativa. Hacerlo conlleva, hoy más que nunca, entender la *calidad* como paradigma de gestión.

CALIDAD, MODELOS DE GESTIÓN Y EDUCACIÓN

TRI DR. GUSTAVO CARLOS MANGISCH

1. Hacia una definición de calidad

En las últimas leyes educativas, tanto a nivel nacional como provincial, la palabra “calidad” aparece muchas más veces que en normas anteriores. Es como si se quisiera remarcar la necesidad, cada vez más urgente, de avanzar hacia una educación de excelencia. Pero no se aclara qué se entiende por este término que se aplica a diferentes aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de gestión educativa.

Por otra parte, en la bibliografía sobre temas educativos, la referencia a la calidad conforma una expresión con **diversos significados**; esto es un problema si queremos mejorar el sistema, porque se dificulta la comprensión y el consenso sobre con qué calidad se va a elaborar una estrategia superadora que mejore los resultados actuales del sistema escolar.

Por eso es necesario plantearse, una vez más, **¿qué significa calidad en materia educativa?, ¿en qué estamos pensando cuando pedimos más calidad en la educación?, ¿a qué calidad se refieren las leyes?**

Del diccionario de la Real Academia Española, tomamos dos definiciones de **calidad**: “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permite juzgar su valor” (en el diccionario Word Reference cambia el “juzgar su valor” por “permite apreciarla con respecto a las restantes de su especie”) y “superioridad o excelencia”, en la que ambos diccionarios coinciden.

Queda claro que el concepto supone un valor diferencial o agregado que permite destacar “algo” respecto del conjunto al que pertenece.

Aplicado este término a la educación, podemos decir que es necesario establecer criterios comunes que permitan encaminar la actividad general de todo el sistema, pero también que cada establecimiento pueda definir una estrategia que facilite el logro de los objetivos institucionales con la mayor excelencia posible.

2. Calidad en tiempos de cambios

A la necesidad de precisar qué es calidad, se suman el creciente fenómeno de los últimos descubrimientos e inventos científicos, los cambios de escenarios en la configuración social y la profunda interdependencia a nivel mundial que han impactado en las estructuras educativas tradicionales, y por ello se ha priorizado la discusión sobre el rol y la necesidad de resignificar la educación y su finalidad.

La mayoría de las naciones del planeta se han propuesto profundas reflexiones que, en muchos casos, las han llevado a replantear tanto los modos como los contenidos de formación que venían alentando los procesos educativos desde la II Guerra Mundial, y en muchas de ellas, desde principios de siglo XX, o aún antes.

Estas reformas educativas se consolidan sobre la plataforma de estructuras y de una gran cantidad de docentes y directivos formados y capacitados sobre la base de los sistemas que se pretenden mejorar. Esta situación presenta un verdadero desafío a la sociedad y, más particularmente, a los sectores directamente comprometidos con la tarea educativa¹ de acordar una estrategia común que logre obtener mejores resultados en el desempeño de los alumnos.

Son muchos los factores que hacen más complejo el desafío. Por ejemplo, la influencia que tiene la imagen en la cultura actual nos lleva a preguntarnos si no debemos desarrollar mayor canti-

¹ Feldmann, Paul. *Aprender a aprender*. Barcelona: Plaza y Janes.

dad de material educativo con estos recursos. Pero “un número ciertamente importante de profesores de escuelas nunca se han planteado la introducción de otros métodos como complemento y ayuda a su tarea...”².

Otro tema inquietante es el impacto de la tecnología y la globalización de las actividades laborales y, consecuentemente, de los procesos formativos para la preparación de los alumnos que están en el sistema educativo.

Según un informe presentado en el último Foro Económico Mundial de Davos, el 65 % de los trabajos que deberán realizar los niños que comienzan durante estos años su educación, aún no existen, mientras que ocho millones de los puestos que hoy existen, desaparecerán dentro de cinco años.

Con estos datos, ¿cómo medir la eficiencia de una educación de calidad en la preparación de personas para que se desempeñen en actividades que todavía no han sido inventadas y no sabemos cómo serán?

Algunos sostienen que el problema principal es que lamentablemente la educación no es igual que antes, pero a la luz de los nuevos escenarios podemos pensar que el verdadero problema es que, en muchos aspectos, **sigue siendo casi igual que antes**.

Se hace necesaria la pregunta: **¿se puede preparar para el futuro sobre estructuras que fueron pensadas para repetir el pasado?** ¿Es posible mejorar la calidad de un viejo modelo educativo que ya no responde a las exigencias y expectativas de las nuevas generaciones, sobre la base de sistemas educativos desarrollados en un contexto totalmente diferente?

No es sencillo articular una respuesta de manera rápida sin caer en simplificaciones peligrosas. No obstante, se intuye claramente la urgente necesidad de repensar la educación, resignificar

² Ander Egg, Ezequiel. *Los medios de comunicación al servicio de la educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, p. 12.

la misión de las instituciones educativas a la realidad actual, “reconvertir” y “recapacitar” a quienes serán los operadores de las innovaciones que suponen las reformas educativas en marcha y diseñar estrategias innovadoras que focalicen a la calidad como el eje de la transformación educativa pretendida.

Aunque surgen las polémicas por lo dinámico del tema, en la Argentina existe un marco legal que pretende promover una reformulación de los sistemas educativos de escuelas, institutos y universidades. El actual Ministerio de Educación refiere a su accionar con el eslogan “**revolución educativa**”.

A pesar de los años que han pasado desde que esta legislación entró en vigencia, aún hoy no podemos afirmar que se hayan elaborado mejoras sustanciales, y es verdad que “hasta que la reforma educativa se sienta”³ en la sociedad argentina, pasará bastante tiempo. Por eso, “para acortar esa espera es necesario recurrir a sistemas de capacitación mucho mejor diseñados que en el presente”⁴, **abriéndose a nuevas experiencias educativas** que posibiliten afrontar los nuevos desafíos que nos plantean hoy la sociedad y la cultura.

En este marco, existen varios indicadores y metodologías que pueden medir la calidad en el ámbito educativo⁵ y alcanzar tanto un abordaje global como institucional del problema.

Este será un desafío doble: por un lado, intentar cumplimentar los contenidos curriculares que se consensuan para el ámbito educativo en el Consejo Nacional de Educación, en un claro intento de proyectar las reformas hacia el futuro. Por otro lado, asumir la tremenda heterogeneidad de un sistema educativo con profundas desigualdades sociales, la situación grave que vive la economía y una gran cantidad de limitaciones más, además de la restricción que implica que el sistema haya sido pensado y

³ Llach, Juan y otros. *Educación para todos*. Buenos Aires: IERA, p. 379.

⁴ Ibid.

⁵ Como las que ha mencionado Roberto Igarza.

diseñado con profesionales capacitados en otro modelo cultural y, frecuentemente, con grandes dificultades para convivir con nuevas herramientas y metodologías dentro de sus instituciones.

3. Medir la calidad: desde la oferta o desde la demanda

Una gran parte de la bibliografía sostiene que, con una buena estructura edilicia, equipamiento tecnológico y personal capacitado, se asegura una educación de excelencia (todo árbol bueno da frutos buenos). Sin embargo, encontramos varios casos de instituciones con grandes y confortables edificios y profesores con destacados antecedentes que, a pesar de todo ello, no logran expresar la excelencia en la educación a sus alumnos porque no terminan de responder a lo que espera la sociedad de sus trabajadores y profesionales. Esto es así porque, si bien en educación hay que medir la calidad desde las estructuras, desde lo que se ofrece, es mucho más importante medirla desde las consecuencias y la formación que se logra en los egresados, y desde las necesidades y demandas sociales.

De este modo, si se mide desde los efectos de la actividad educativa, el panorama no parece favorable, a juzgar por lo que nos dicen los exámenes internacionales, muchos de los especialistas, los medios de comunicación y la población en general.

En la Argentina, lamentablemente, por la falta de estadísticas y la actitud endogámica de varias instituciones, no encontramos demasiadas prácticas que propongan una gestión institucional transparente **vista desde los resultados, ni desde la aplicación de modelos** que dé cuenta del logro de los alumnos con respecto a las expectativas de sus padres. Es frecuente escuchar la frase “yo enseño bien, pero los alumnos no aprenden”, pero, en realidad, es analizando a los alumnos, a los graduados, verificando sus conocimientos e identificando cómo se posicionan en sus respectivas profesiones y trabajos que se puede saber si la educación recibida ha sido realmente buena.

Para hablar de una educación de calidad en la clase y con los alumnos, o de calidad en la escuela, habrá que asumir primero el desafío de implementar la calidad en la gestión. Estamos convencidos de que ninguna transformación o reforma educativa, por profunda y fundamental que sea, llegará exitosamente a los docentes y finalmente al aula si no **pasa primero** por los escritorios de los **directivos**.

En este punto, si de verdad queremos mejorar la educación, existen “modelos”, para trabajar concreta y sistemáticamente con ella, que pueden producir cambios fundamentales en nuestras instituciones y realizar un diagnóstico claro del lugar desde donde partimos, identificando buenas prácticas de instituciones similares a las propias para, si fuere pertinente, incorporarlas creativamente en nuestros proyectos, proponer nuevas áreas de mejora, elaborar programas concretos con indicadores que concedan su posterior evaluación y así, avanzar hacia la cultura de “la mejora continua” que siempre será superadora de la realidad actual.

Ya Jorge Ratto hacía referencia a la importancia del liderazgo educativo en la mejora del sistema. Por ello, son entonces los **directivos** los **primeros responsables** en avanzar hacia la mejora de la calidad en educación. Son ellos los que deben aprender a gestionar herramientas y metodologías para que su actividad se exprese en acciones específicas hacia los alumnos y alienten un futuro de excelencia en nuestras escuelas y universidades, y así producir el gran cambio que propone hoy el mundo y que nuestro país necesita y las futuras generaciones reclaman.

4. La mejora continua

Al abordar la gestión de la calidad, es necesario mencionar el Círculo de Deming⁶ que propone cuatro pasos para la actividad

⁶El Círculo o ciclo de Deming es una estrategia para la mejora de la calidad que fue ideado por Edwards Deming (1900-1993), estadístico y profesor estadounidense,

institucional: PLANIFICAR, HACER, EVALUAR Y ACTUAR como un proceso circular y constante que se repite para incorporar la idea de mejora continua como dinamizadora de todo proceso.



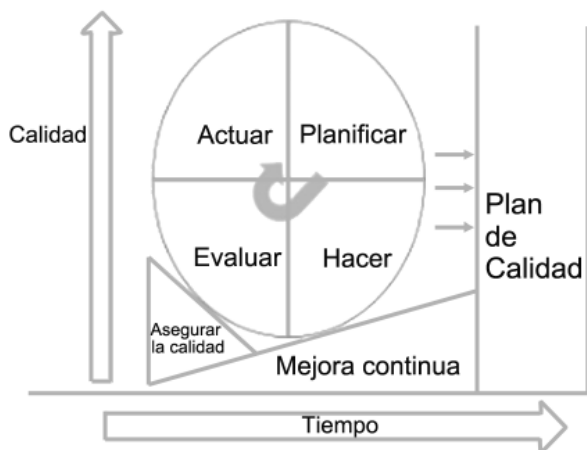
Esta metodología requiere una primera etapa de diagnóstico que identifique lo más claramente posible la situación en la que se encuentra la institución, la determinación de indicadores que midan las variaciones del proceso, de marcas a las cuales se pretende llegar y un sistemático proceso de revisión y corrección.

El proceso es dinámico e involucra a todos los actores. Ayuda a clarificar tanto los factores clave que posibilitan cumplir con los objetivos propuestos, como las áreas de resultado crítico que intervienen en la actividad.

Al aplicar esta dinámica en una institución, se debe buscar que esta repetición del proceso de PLANIFICAR-HACER-EVALUAR-ACTUAR se oriente siempre a resultados y a la superación de cada ciclo. Hay que asegurar la existencia de estrategias para el mantenimiento de los resultados obtenidos, como la confección

sobre el que se basó gran parte del crecimiento del Japón después de la Guerra a través de la aplicación de modelos de gestión de la calidad (SGC).

de planes que garanticen el progreso y la mejora continua del accionar institucional.



Entendido de este modo, un plan de calidad está conformado por un conjunto de prácticas institucionales que define los objetivos que se pretenden alcanzar con las estrategias institucionales, de control del proceso y de los aspectos vinculados con el estilo de liderazgo y de gestión que permiten obtener determinados resultados.

5. Modelos de gestión

La aplicación de Modelos de Gestión no es nueva. En el año 1599, la Compañía de Jesús, fundada por Ignacio de Loyola, elabora y distribuye la **Ratio Studiorum**⁷ en la que figuran todas las normativas y los pasos necesarios para desarrollar la actividad escolar. Lo mismo hace la Congregación de las Escuelas Cristia-

⁷ Labrador Herraiz, Carmen. *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. La "Ratio Studiorum"*. Madrid: Ediciones de la Universidad Pontificia de Comillas. 317 p.

nas, creada por Juan Bautista Lasalle, unos doscientos años más tarde⁸ y el mismo Don Bosco para los Colegios Salesianos en el siglo XX.

Todas estas propuestas (más allá de la necesaria contextualización que debemos hacer para poder interpretarlas adecuadamente), tenían en común una noción instrumental y metodológica en su propuesta, y buscaban uniformar y asegurar la misma calidad educativa en todas las experiencias que se produjeran en cualquier lugar del mundo. Nuestra mirada a la distancia es positiva, sobre todo porque por medio de estos instrumentos quedaba claro qué hacer y cómo hacerlo.

Hoy sabemos que la preocupación por la calidad en el ámbito empresarial (y últimamente en el docente también) ha llevado a la elaboración de manuales de procedimientos que, de distintas formas, intentan asegurar la igualdad de procesos para la elaboración de un determinado producto⁹.

Parafraseando a Albert Einstein, no pretendamos que las cosas cambien si seguimos haciendo lo mismo. ¿Es posible albergar esperanza de un cambio positivo de la educación si se siguen aplicando los mismos instrumentos que se usaban históricamente cuando aparecen las escuelas¹⁰ en un tiempo en que la humanidad asiste a un cambio epocal promovido por la globalización y los avances científicos y tecnológicos?

⁸ Procuraduría General. *Guía de las Escuelas Cristianas*. París, 1903, edición especial de la Procuraduría General de las Escuelas Cristianas (Lasallanas). 260 p.

⁹ Por ejemplo, las *Normas ISO9000*, la *Guía para la interpretación de las normas en la educación*, del IRAM, y el *Premio Nacional de Calidad* con el *Modelo de auto evaluación para instituciones educativas*, o los requerimientos de calidad que propone la CONEAU para las universidades.

¹⁰ Gerstner, Louis V., Jr. y otros. *Reinventando la educación, nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós, p. 64.

6. Conclusión

El principio que resume la aplicación de un sistema de gestión de la calidad (SGC) y que lo diferencia de otros modelos, podría expresarse del siguiente modo: **diga lo que hace, haga lo que dice y demuéstrello.**

Definir claramente y por escrito (en un manual de calidad) los objetivos que persigue la institución, sus procesos, la forma operativa de llevarlos adelante y los resultados esperados, unifica los criterios generales de acción, armoniza el trabajo para toda la estructura y normaliza las actividades que se llevan adelante por parte de todos los integrantes de la organización.

Pero lo más importante en la aplicación de los Sistemas de Gestión de Calidad es que, luego de un proceso de comparación de buenas o mejores prácticas con otras instituciones similares a la propia (**benchmarking**) y de la evaluación externa de todo lo actuado, se proyecta realmente una mejora continua y, por supuesto, la calidad.

APORTES PARA UNA NUEVA AGENDA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN: LOS DESAFÍOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

AC. DR. ROBERTO IGARZA
Academia Nacional de Educación

Más y mejor educación

Nunca antes el Estado, las empresas, los particulares y las familias, invirtieron tanto presupuesto y le dedicaron tanto esfuerzo a la educación. Ya sea que se trate de educación formal o informal, los sistemas están sobredemandados. Por la promesa que conlleva el egreso de la escuela y la graduación en la universidad, el sistema educativo formal atrae cada vez más personas generando expectativas que no siempre cumple. Para mantener o ampliar la competitividad profesional o para mejorar su bienestar subjetivo¹ y su integración social o cultural, las personas demandan cada vez más educación. Sin embargo, los resultados que obtienen a cambio de ese esfuerzo, Estado y particulares, individuos o colectivos, no parece estar a la altura de la inversión ni de sus expectativas. La calidad percibida por la amplia mayoría de los actores sociales continúa degradándose.

Las políticas de inclusión educativa de las últimas décadas acompañaron la movilidad social que extrajo de la indigencia y la pobreza a millones de personas en Latinoamérica y el mundo. La complementariedad entre el sistema de gestión pública y el de gestión privada permitió alcanzar una máxima cobertura poblacional. Fue un tiempo en el que los debates sobre “inclusión”, devenidos

¹ Obsérvese la incidencia del nivel de educación en el Índice de Bienestar Subjetivo de la OCDE. Consultado en <http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/topics/education-es/> el 8 de junio de 2016.

centrales, desplazaron los abordajes sobre “calidad” a espacios periféricos: una clara priorización de la inclusión sobre la calidad. Aún después de semejante esfuerzo de la Sociedad, según algunos organismos internacionales, la brecha entre los más ricos y los más pobres se amplía². Esto se debe a una diversidad de factores, pero el sistema educativo no está exento de responsabilidad si se considera el esfuerzo que la sociedad ha realizado durante estos años para morigerar las diferencias adoptando la hipótesis de que el sistema educativo es el medio más eficaz para ello.

Probablemente, la diagnosis no ilumina suficientemente los intereses de los jóvenes. Tampoco la demanda laboral. Aún después de haber incorporado masivos segmentos poblacionales sin progenitores universitarios, la perspectiva de la universidad actual es deficitaria en cuanto a estrategias para vincular los contenidos con los estudiantes en un contexto en el que resulta difícil generar y fortalecer un clima académico (experiencia universitaria) debido principalmente al comportamiento crecientemente intermitente de los alumnos, la navegación no lineal entre carreras y áreas y la debilidad de las “vocaciones”. Tampoco pone énfasis suficiente en construir un puente sólido hacia la cruda realidad extramuros. Los más pobres siguen siendo poco numerosos entre los que se gradúan³.

² Véase *Cómo se desempeñan los estudiantes pobres y ricos en ALyEC. Los resultados de las pruebas PISA*. BID, 2015.

Consultado en <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8169/America-Latina-y-el-Caribe-en-PISA-2015-Como-se-desempenan-los-estudiantes-pobres-y-ricos.PDF?sequence=1>, el 8 de junio de 2016. Ver también:

Según el informe de la OCDE *Índice para una Vida Mejor. Enfoque en los países de habla hispana de la OCDE Chile, España, Estados Unidos y México* (2015), la brecha entre los más ricos y los más pobres es considerable. La población que ocupa el 20 % superior de la escala de ingresos gana más de seis veces en España lo que percibe la población que ocupa el 20 % inferior. En Chile, doce veces más y en EE.UU. ocho.

Consultado en <http://www.oecd.org/centrodemexico/%C3%8Dndice%20para%20una%20Vida%20Mejor%20resumen-130529.pdf>, el 8 de junio de 2016.

³ Ferreyra, M. M. et al. (2017) *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.

Emerge un sinnúmero de variables que pueden explicar lo sucedido. Explicaciones parciales e insuficientes, pero partes de ese todo y que evidencian tensiones como la que enfrenta el enfoque oferta con el enfoque resultados. En ese terreno, para algunos al menos, la evaluación del sistema universitario focaliza principalmente en la oferta (cómo se expresa e instrumenta y qué objetivos declara), con una limitada consideración de la demanda (expectativas y planificación convergente con otros actores sociales). Las formas que adopta la intersección del sistema universitario con la potencial demanda presentan síntomas que dejan inferir un sesgo producto de un entramado de intereses, principalmente políticos y económicos. La cuestión se resuelve en gran medida según el esfuerzo que realizan las partes por incidir en la definición de la intersección oferta-demanda, con la particular distinción que caracteriza las entidades privadas.

En la construcción de un sistema de tan elevada complejidad, los resultados están determinados principalmente por tres factores: i) las condiciones de ingreso (selectividad⁴), los requisitos de movilidad y las pasarelas entre componentes (p.e., entre el nivel terciario no universitario y la universidad); ii) los aprendizajes en relación con los recursos que están a disposición de la naturaleza material y simbólica, entre los cuales destacan las disposiciones de interacción entre los participantes y entre estos (alumnos y docentes) y los contenidos; iii) la medición del desempeño, quiénes y cómo participan de la evaluación, y los efectos de esta⁵. Cada

Consultado en <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y> el 12 de octubre de 2017.

⁴ De naturaleza meritocrática (regulación académica), aunque también pueden operar inhibidores simbólicos y el perfil sociodemográfico (económica, geográfica).

⁵ El programa de incentivo económico a los docentes-investigadores es un modo de evaluación seguido de “premiación”. Del mismo modo, la acreditación de un programa de formación puede estar acompañada de una categoría (A, B o C) que representa una apreciación en la que subyace una comparación analítica al mismo tiempo que promueve la comparabilidad. Por otra parte, es un factor crítico qué actores participan y con qué capacidad de incidir en el proceso.

dimensión responde a un conjunto de tradiciones políticas distintas, que informan de manera fragmentada acerca del rendimiento del esfuerzo realizado por los diversos agentes en el desarrollo del sistema educativo.

El objetivo de la calidad en un contexto abierto y globalizado

Como parte del debate acerca de la **Calidad en Educación**, resalta la disputa tradicional entre planificación y libertad, entre la regulación que condiciona y orienta la resolución de los conflictos (territorialidad, rol de los actores sociales, distribución del presupuesto) y la autoregulación de los actores. En este espacio se inscriben los interrogantes acerca de cómo compatibilizar la autonomía con la planificación, cómo promover la diversidad sin dejar de lado la pertinencia y cómo asegurar la libertad procurando el uso eficiente de los recursos. Estas tensiones se producen en un contexto internacional en el que los sistemas educativos tienden gradualmente a volverse más porosos e interactuantes, más expansivos y competitivos, y en el que los sistemas mediados tecnológicamente ofrecen el acceso a un universo de contenidos, exponencialmente ubicuos, promoviendo oportunidades asequibles (gratuidad) de formación que recogen una creciente adhesión más allá de las fronteras de los sistemas financiados, evaluados y acreditados por agentes nacionales.

Los debates acerca de la calidad de la educación reflejan una inquietud creciente por parte de los diferentes actores sociales, políticos y económicos; las familias preocupadas por el nivel de competencias de sus descendientes para integrarse en un sistema social, cultural y laboral de creciente exigencia; las empresas interesadas en que los resultados del pasaje por el sistema educativo se correlacionen con sus requerimientos, en cuanto al perfil de colaboradores que integrarán sus aparatos productivos, para competir en mercados orientados por la globalización. Los docentes asumen que el reconocimiento de su labor tenderá a relacionarse

más estrechamente con los resultados. La labor docente está tan inextricablemente asociada a los resultados como su vocación a las formas estéticas, éticas y performáticas que promete la profesión, interpretando que estas son una parte relevante de su ideal de vida y una vía para adquirir estatuto social (honorabilidad, legitimidad, valoración social) y económico (estabilidad de ingresos). En mayor medida que los demás agentes sociales, los docentes se ven implicados de manera directa en la evolución de la representación del sistema educativo en el imaginario social, producto, en gran parte, de los resultados percibidos. La sociedad en su conjunto, independientemente del vínculo que cada ciudadano mantiene con el sistema educativo, mira con atención la evolución de los resultados, convencida de que la educación es un factor de cohesión social, de convivencia democrática y de elevada incidencia en el bienestar subjetivo de los individuos y del bienestar social de la comunidad.

Existen múltiples factores que influyen en la mirada particular o sectorial de la calidad en educación. El aumento de la demanda de más y mejor educación conlleva adoptar disposiciones acordes a la llegada masiva de nuevos públicos, sin que ello represente una merma proporcional de calidad. La tendencia a visualizar a los padres y alumnos como “usuarios” de un sistema público, ya sea de gestión estatal o privada, modifica el rol tradicional de estos como componentes protagónicos, dejándolos a mitad de camino entre “destinatarios” y “demandantes”. La transnacionalización de la oferta educativa y la mediatización creciente, sobre todo en la educación superior, introduce nuevas tensiones en un sistema nacional que tiene una limitada tradición de integración y movilidad (véase la experiencia del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, ECTS⁶), menos aún de competitividad. Aunque se están produciendo cambios, estamos

⁶ Comisión Europea/UE. *Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS)*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/ects/ects-es.htm>, 8 de marzo de 2016.

frente a un sistema que, mientras sobrevalúa los riesgos de la competencia abierta, ve con recelo formas más flexibles y abiertas de aprender (modelo **Massive Open Online Course, MOOC**), invisibiliza⁷ situaciones de aprendizaje cada vez más valoradas socialmente y elude renovar las vías de acreditación para incluir conocimientos adquiridos fuera de sus fronteras.

Los acelerados procesos de tecnologización y mediatización de la sociedad (de los cuales ni la universidad ni la escuela ni los hogares están exceptuados) parecen conducir ineluctablemente a una revisión de los procesos de admisión, enseñanza y evaluación. Basta con mirar lo que sucede con la desterritorialización creciente de la oferta universitaria, cuya expansión es más sensible a indicadores de “prestigio” de las instituciones que a las acreditaciones y normativas nacionales⁸. La adopción de modelos interinstitucionales⁹ y la incorporación de actividades mediatizadas que reconocen otras formas de presencialidad¹⁰ representan nuevos desafíos para la gestión y la evaluación.

La adquisición de saberes y competencias técnicas se distribuye cada vez más entre, por un lado, los espacios institucionalizados y susceptibles de ser acreditados bajo reglas establecidas entre pares (interior del sistema) y, por el otro, el esfuerzo por legitimar conocimientos de creciente valor social y económico adquiridos en los bordes o fuera del sistema. El rol del sistema cultural-mediático en el acceso al conocimiento no ha dejado de

⁷ Cobo Romani, Cristóbal; Moravec, John W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona. Recuperado de <http://www.aprendizajeinvisible.com/download/AprendizajeInvisible.pdf>, 23 de julio de 2015.

⁸ Ver, por ejemplo, el caso *Edx.org*. Se trata de una plataforma en la que personas de cualquier país pueden acceder libremente a cursos de materias dictadas en diversas universidades del mundo.

⁹ Ver RM 2385/15. Recuperada de <http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/ResME2385-15.pdf>, 8 de junio de 2016.

¹⁰ Ver RM 2641/17 Recuperada de <http://www.coneau.gob.ar/archivos/form-09posg/ResMED2641-17.pdf>, 15 de octubre de 2017.

crecer y, probablemente a través de un acceso más masivo a Internet, el fenómeno solo pueda incrementar la tensión entre fuentes de conocimiento, entre actores sociales, entre cognoscente, productores de contenidos, docentes y reguladores. En muchos casos, el ámbito laboral representa un espacio de formación de mayor importancia relativa para la integración de las personas y su empleabilidad (adaptación a los sistemas productivos, actualización), que los saberes adquiridos en el pasaje por el sistema educativo. Cada vez más las grandes entidades económicas privadas adoptan vías alternativas al sistema. Se implican en el desarrollo de espacios de formación autoregulados sin financiamiento directo del Estado ni de los destinatarios (empleados), estrategias invisibles para los sistemas de evaluación y acreditación de los sistemas de educación regulados. A la etapa de las escuelas secundarias, sobre todo las técnicas y agrotécnicas, desarrolladas en la interfaz de lo público y lo privado¹¹, le sigue una fase en la que la Educación Superior se inserta en territorio empresarial y corporativo como una operación de pragmatismo que los involucra directamente en la formación “a medida” de sus colaboradores¹². Esto introduce dos tensiones suplementarias: i) cuánto es necesario el conocimiento escolar para que esa formación **in situ** pueda realizarse (p. ej., cuántos años debe pasar un alumno de ingeniería para ser capaz de entramar sus conocimientos escolares y universitarios con los saberes prácticos), y ii) cómo valorar las competencias adquiridas “laboralmente” en el marco de un sistema cuyas expresiones de legitimación suelen ser excluyentes. Esto implica un

¹¹ Ver, por ejemplo, el caso de la Escuela Agrotécnica de Tres Arroyos en <http://eata-cmb.edu.ar/certificaciones>. También puede verse el caso Colegio Carmen Arriola de Marín de San Isidro y el Plácido Marín de Boulogne (Grupo Marín) en <http://www.marin.edu.ar/webcentenario/historia.html>.

¹² Ver, p. ej., AccorHotels Académie-Corporate University que cuenta con 18 campus en distintos continentes. Recuperado de <http://www.accorhotels.group/en/talent/life-at-accorhotels/learning-and-development>, 8 de julio de 2017. A nivel nacional, ver Tenaris University con campus en Argentina, Italia, México y Rumania. Recuperado de <http://www.tenaris.com/en/TenarisUniversity/Campuses.aspx>, 8 de julio de 2017.

portfolio personal de competencias más amplio que el utilizado por el sistema para certificar los conocimientos escolares y universitarios.

Al mismo tiempo, deviene indispensable un registro individualizado de los trayectos acreditados, que sea compatible con las disposiciones locales de las entidades regulatorias y, a la vez, que facilite o al menos no entorpezca la movilidad transnacional de las personas. Hasta ahora, las experiencias de homologación internacional son limitadas a fórmulas de entendimiento entre países (acuerdos bilaterales o multilaterales) o entre agencias de acreditación (ARCUSUR), tomando como unidad de análisis totalizadora a la carrera. La movilidad es una práctica que se registra y se integra en los trayectos en el marco de acuerdos interinstitucionales que, aun cuando tiende a expandirse, se trata de una práctica restrictiva que alcanza a un grupo muy pequeño de la población universitaria y casos muy aislados en la educación superior no universitaria (prácticamente no se revelan casos en la región). La selectividad de estos magros colectivos está más condicionada por la situación económica y social de la persona que por los resultados académicos. Por otra parte, teniendo en cuenta el despliegue territorial y el alcance social, la educación superior no universitaria carece de integración internacional (movilidad, idiomas) a la altura de su desarrollo.

La crisis de identidad que parece desarrollarse en muchas instituciones educativas se vincula, por un lado, con el rol de un Estado por momentos más preocupado por la homologación que por la libertad y la contextualización y, por el otro, con un proceso inacabado de resignificación de las mediaciones, en general, y de las mediaciones culturales, en especial. El sistema que, dinamizado por los propósitos de la Era Industrial, supo ser eficaz en la fragmentación, especialización y replicación de conocimientos, se vuelve inadecuado para enfrentar una sociedad en la que los métodos de producción se han flexibilizado, en la que la creatividad y la iniciativa personal y la colaboración en la producción de

ideas y la circulación de la información se han vuelto determinantes para la integración de las personas. En ese terreno movedizo, cuando la tendencia señala el enfoque por competencias como preferente, el desafío proviene del desajuste de criterios y estándares que operan en la evaluación de procesos y resultados respecto de esa realidad cambiante, así como en la falta de desarrollo de políticas de Estado y una construcción de espacios comunes de convergencia regional en Educación Superior¹³.

La disputa por los atributos de la calidad en educación

Es indispensable el esfuerzo por reinterpretar, de manera contextualizada, el conjunto de expectativas de los diversos actores sociales asumiendo su sofisticación y el grado de desajuste que las vincula. Ese ejercicio consiste en describir y explicar la visión de los actores sociales sobre la Calidad Demandada (lo que esperan los participantes/usuarios del sistema y los cofinanciadores; lo que es deseable para las terceras partes y para la sociedad), la Calidad Programada (lo que el sistema promete y prevé obtener) y la Calidad Realizada (lo logrado con esa disposición de recursos simbólicos e inversión económica). Bajo esta mirada, el “desajuste” de expectativas se correlaciona con el “desalineamiento” entre los atributos esperados, los percibidos y los entregados.

En parte al menos, las problemáticas de la calidad en educación pueden asociarse a la heterogeneidad de actores sociales y a la subjetividad de los sujetos. Por ejemplo, la clásica tensión entre aquellos que aprecian el resultado del sistema, en función de la capacidad provista para integrarse al sistema laboral, y aquellos

¹³ Ver balance y estado de situación en Albornoz, M. y Fernández Lamarra, N. (2014) *La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina. En Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte*. IESALC/UNESCO, pp. 17-44. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com-fabrik&view=details&formid=2&rowid=172&lang=es>, 18 de enero de 2016.

que priorizan una integración más amplia, social y cultural inapreciable a través de mediciones directas e inmediatas. Esta etapa de la globalización exagera las disputas al renovar el concepto de competitividad, desterritorializar la relación trabajo-conocimiento y virtualizar el sistema cultural-mediático. Los modos de producir y poner en circulación los conocimientos atraviesan un proceso tecnológico de transformación que el sistema educativo suele desconsiderar a la hora de promover y homologar los aprendizajes mientras los agentes de evaluación y acreditación corren el riesgo de subestimar en sus procesos.

Es probable que a esta altura del debate, las dos premisas básicas ya no tengan sustentación suficiente, aunque sirven para representar los márgenes: i) la premisa que prescribe aplicar al sistema educativo los mismos métodos y criterios de la Gestión de la Calidad que se aplican en otros sectores (organizaciones privadas y públicas, las ONG) [enfoque “servicios”]; ii) la premisa que considera que las particularidades del hecho educativo demandan métodos para hurgar en un fenómeno que es de mayor complejidad, de resultados a más largo plazo y no evidenciables mediante técnicas corrientes [enfoque “pragmático-pedagógico”]. Aunque resulta más fácil adoptar sistemas de evaluación que se aproximan a un polo u otro eludiendo la complejidad de la integración y la combinación de enfoques, crece el interés por el campo medio donde pueden inscribirse las soluciones más enriquecedoras cuando se trata de gestión.

La perspectiva que se adopte indicará: a) qué actores sociales del sistema participarán en la definición de calidad, b) qué actores sociales que no forman parte de los procesos (p. ej., proveedores de trabajo a los egresados) deben intervenir en la evaluación, y c) quiénes son los mandatarios de la certificación y la acreditación. Según el nivel y el tipo de formación, los actores sociales que pueden agregar valor a la gestión de la calidad en educación son muy variados: agencias de evaluación, acreditadores sectoriales,

certificadoras de calidad, entes de normalización, corporaciones profesionales, agentes del mercado laboral, el Estado en sus diferentes estamentos. La gestión de la calidad en educación, que es algo más y, a la vez, distinto de la evaluación de la calidad de los resultados, requiere una mirada más omincomprensiva del catálogo de actores sociales y de instrumentos disponibles. Al mismo tiempo, es susceptible de un mejor resultado cuanto mejor da cuenta del ajuste/desajuste de expectativas. La gestión de la calidad requiere alinear coherentemente perspectivas epistemológicas, indicadores y modelos de gestión.

La calidad como paradigma de gestión

En principio, para identificar problemas atinentes a la calidad, se cuenta con sistemas ya desarrollados. Junto a los sistemas estadísticos nacionales y provinciales, pueden mencionarse: los sistemas de evaluación orientados a medir eficiencia y resultados, como los indicadores de vulnerabilidad educativa (IVE) y las pruebas sobre competencias básicas (PISA, TERCE, pruebas provinciales); los sistemas de acreditación que habilitan o inhiben las actividades de las instituciones y sus programas de formación (p. ej., la CONEAU en el nivel universitario); los sistemas de certificación de terceras partes basados en normas técnicas (p. ej., utilizando la norma ISO 9001 y su guía de aplicación IRAM 30.000 sobre gestión de la calidad de los procesos en educación); los sistemas de premiación y estímulos (p. ej., el Premio Nacional a la Calidad que distingue instituciones educativas; el programa nacional de incentivos económicos para docentes universitarios basados en la actividad y los resultados).

Si bien en los sistemas de información de la calidad están representados múltiples propósitos (a. control de calidad mediante procesos de licenciamiento, habilitación o autorización de funcionamiento; b. garantía de calidad sustentada en procesos de acreditación de unidades-programa o instituciones; c. auditoría

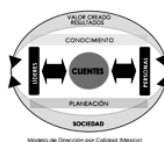
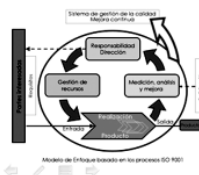
del mejoramiento)¹⁴, es pertinente distinguir entre dos familias de sistemas: los de evaluación de la calidad y los de gestión de la calidad. Los primeros permiten inferir dónde y en qué sentido debe intervenir para mejorar la calidad, a partir de la información que brindan acerca de los resultados producidos y su evolución. Los segundos tienen la finalidad de enmarcar los resultados en un modelo de gestión de la calidad que considera la evaluación como un proceso dentro de un esquema multivariable de casuísticas entramadas y complejas, y procesos dinámicos sobre los que inciden una diversidad de actores que interoperan no siempre de manera compatible. En estos sistemas, la calidad puede constituirse y operar como paradigma de gestión que atraviesa todas las actividades de la organización.

Esquemas de representación de algunos modelos de gestión

Sin abandonar la mirada sobre los resultados, se interesan en la relación entre los factores (recursos simbólicos y físicos) que los determinan y en las condiciones que deben darse para una mejora sostenida en el tiempo. Existen diversos modelos de gestión de la calidad. Detrás de cada uno de estos, subyace una mirada sobre la importancia relativa de los factores y las disposiciones para una mejora continua de la calidad. Esta perspectiva, a la vez, epistemológica (conocimiento acerca de) y metodológica (cómo conocer), se resume en un modelo que jerarquiza los factores en orden de influencia y fija las relaciones que mantienen entre sí. **Mientras algunos modelos ponen énfasis en el liderazgo y, por lo tanto, en los modelos de gestión institucional y en la dirección del proyecto educativo, otros orientan la búsqueda hacia el requerimiento y juicio de los participantes/usuarios.**

¹⁴ Lemaître, María José. (2010) *Una mirada actual al desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com-docman&view=download&alias=4335-conae4-08042010&Itemid=30192>, 4 de junio de 2012.

| ISO 9001 | Premio Nacional a la Calidad (Argentina) | Modelo de Dirección por Calidad (México) | Baldrige National Quality Award (EE.UU.) |
|--|---|--|--|
| Enfoque al cliente 5.2 Liderazgo 5.16.2.1 Participación del personal 6.2.2 Enfoque basado en procesos 0.2 Enfoque de sistema para la gestión Mejora continua 0.2 0.3 5.4.1 Enfoque basado en hechos para la toma de decisión 8.2 Relaciones con el proveedor en función de resultados 7.4 | Liderazgo Planeamiento estratégico Enfoque en educandos e interesados Información y Comunicación Enfoque en el personal docente y no docente Gestión de los procesos educativos y de apoyo Resultados del desempeño de la institución | Enfoque al destinatario Enfoque a procesos Visión de largo plazo Preventivo Participativo Se mide y autoevalúa Se administra por hechos y datos Genera respuesta oportuna Crea valor | Enfoque a resultados Educación centrada en el aprendizaje Liderazgo Mejora continua Capacidades de gestión Interinstitucionalidad (acuerdos de cooperación) Enfoque preventivo Mejora continua Gestión basada en hechos Visión a largo plazo Responsabilidad social Genera respuesta oportuna |



La incidencia de los indicadores de calidad

Mientras el concepto “gestión de la calidad” suele estar vinculado a las unidades institucionales que componen el sistema educativo, no es menos cierto que las políticas públicas pretenden producir una mejora continua de la calidad en un nivel macroestructural (jurisdicción, nivel de enseñanza, rama) a partir de procesos y resultados concretos observados a nivel micro (unidad curso, institución, colectivos sociales). Esta forma simple y tradicional puede complejizarse si en cada plano se desagrega el análisis en:

- i) infraestructura: condiciones fisicoambientales, disposiciones logísticas de mantenimiento y de accesibilidad, disponibilidad de los materiales y soportes para la enseñanza, tecnologías;

- ii) estructura: organización institucional, planta orgánica funcional, procedimientos y procesos;
- iii) superestructura: narrativas y estéticas institucionales, regulaciones de las interacciones entre actores sociales y entre estos y el sistema, recursos simbólicos que integran los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Todo sistema de evaluación de la calidad hace un registro parcial del estado de situación leyendo los indicadores que dan cuenta de ese estado en un momento dado, más precisamente, en un período entre dos momentos predeterminados. En el tiempo, los indicadores representan una variabilidad que puede semantizarse para cada uno de los indicadores por separado o entramarse con la finalidad de una mejor representación del fenómeno. Prevalece la idea de que los indicadores sintéticos deben simplificar el proceso de entendimiento de fenómenos complejos. Cuando, fruto de esta exigencia, se construyen indicadores monovalentes, el resultado suele brindar una mirada apocada que, dependiendo de la unidad de análisis, circunscribe la observación y reduce la capacidad de describir y explicar. Independientemente del carácter metodológico específico que puede presentar cada indicador, su competencia corresponde a una unidad de análisis considerada como el territorio sobre el que la mejora debe operar y medirse. Por ejemplo, un indicador puede tener como unidad de análisis el establecimiento, la escuela, el aula o el comportamiento de uno de los agentes de la comunidad educativa.

Para orientar la toma de decisiones sobre políticas públicas, existen varios paradigmas de medición. Con tendencias, pero sin dominancias, es un campo de estudio de gran vastedad y trayectoria. En términos del sistema, la medición tiene una finalidad prioritaria: apoyar la toma de decisión sobre la distribución de los recursos. En los últimos tiempos, existe una tendencia que consiste en identificar las unidades de análisis con vulnerabilidades. Por ejemplo, en el nivel escolar, aunque podría aplicarse a

todo el sistema, han surgido variadas experiencias en las que los indicadores procuran medir el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas) que inciden en el vínculo de escolarización de un alumno tomando como unidad de análisis el establecimiento. Indicadores que informan acerca de la sobreedad, la repetencia y el abandono son representaciones del tipo de vínculo entre los alumnos y el establecimiento.

Construidos al exterior del sistema educativo, más propio del campo que describe el entorno de la unidad escolar en términos sociales y económicos, los indicadores de “vulnerabilidad social” aportan una mirada sobre el contexto. Estos refieren a aquellas situaciones en donde grupos, hogares o individuos están más expuestos a situaciones de riesgo por sus condiciones de vida, es decir, se hallan en una situación de mayor vulnerabilidad en comparación con otros grupos, hogares o individuos. Lo más común es que se apliquen a unidades de análisis de otra naturaleza, como el hogar, agrupados en unidades simbólicas que solapan jurisdicciones administrativas o censales con unidades de influencia escolar/universitaria. Se trata de correlacionar la unidad de educación (escuela, universidad) con zonas geográficas, unidades barriales o poblacionales que representen poblaciones vulnerables. Entrecruzar estos indicadores de “vulnerabilidad social” con los indicadores de “vulnerabilidad educativa” facilita la comprensión del desempeño del colectivo o comunidad escolar y puede servir a la prospección e interpretación del vínculo entre el entorno y el rendimiento.

Más recientemente, han surgido iniciativas para extender el concepto de vulnerabilidad con la finalidad de dar cuenta de la relación entre la persona y el sistema cultural-mediático (capital cultural de los individuos y colectivos, acceso a los contenidos culturales fuera del sistema educativo y participación en la producción y puesta en circulación de los contenidos). En este caso, la unidad de análisis puede ser la persona o el colectivo-hogar. Al indagar sobre el vínculo entre la unidad de análisis individual con el sistema cultural-mediático, ese tipo de indicadores sirve para explicar el

estado de desarrollo de las competencias de los alumnos ingresantes en materia de lectura de diversos lenguajes, de interpretación estética, de producción colaborativa y de participación en la circulación del conocimiento. Evidencia el vínculo de la persona con ese sistema de mediatizaciones, representaciones sociales y expresiones culturales, cuya incidencia en la formación de las personas suele ser nada o escasamente reconocida por las instituciones educativas y, a la vez, crecientemente valorada por la sociedad.

La distancia simbólica y física que separa la persona o el hogar de la estructura del sistema cultural-mediático es un dato de contexto, así como lo es el acceso a las redes informacionales y de entretenimiento (TV de pago, Internet). Del mismo modo, la existencia de una biblioteca hogareña o de una biblioteca comunitaria en la proximidad, el acompañamiento de los padres en la introducción temprana a la lectura y su participación en las tareas escolares, la frecuencia de contacto con diferentes expresiones artísticas, estéticas y lenguajes a través de museos, salas de exhibición cinematográfica y oferta teatral, entre muchas otras disposiciones del sistema que conforma el “ambiente cultural” del alumno. La relación con el sistema cultural-mediático informa sin determinismos acerca del “ambiente cultural” en el que se desarrolla la persona, sin poder distinguirse qué fue comprendido y asimilado a través de los medios y del acceso a los bienes y servicios de la cultura por fuera del sistema educativo. La caracterización de ese “ambiente” permite configurar o reconfigurar la experiencia de educación (“experiencia universitaria”) y darle diversidad al carácter ambiental, receptivo y transformador del proyecto institucional.

Los tres tipos de indicadores más arriba descriptos suelen aplicarse a unidades de análisis distintas, lo que supone una dificultad en su integración cuando se pretende dar cuenta del comportamiento del individuo y de los colectivos o perfiles en su contexto y favorecer así la toma de decisiones en el nivel micro tanto como en el macro.

| Indicador de vulnerabilidad | Definición básica | Unidad de análisis | Criterios (ejemplos) |
|-----------------------------|---|--|--|
| Educativa (IVE) | Condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan o fortalecen el vínculo de escolarización de un alumno ¹ . | Establecimiento educativo | Sobreedad, repitencia, abandono ² . |
| Social (IVS) | Situaciones en donde grupos, hogares o individuos pueden ser más afectados por cambios en sus condiciones de vida, por lo cual, se hallan en una situación de mayor inseguridad en comparación con otros ³ . | Hogar (condiciones sociales del alumno) | Condiciones de hábitat, seguridad, nivel de educación y empleo de los padres; participación política ⁴ . |
| Cultural (IVC) ⁵ | Da cuenta de la relación entre la persona y el sistema cultural-mediático (capital cultural, acceso al sistema, capacidad de participación). | Vínculo individual con el sistema cultural-mediático | Competencias de lectura de diversos lenguajes, interpretación estética, producción colaborativa de conocimiento y participación en la circulación de la información. |

¹ Dirección General de Cultura y Educación de la PBA. Dirección de Planeamiento. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoserie/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>.

² Ministerio de educación de CABA. Dirección de investigación y estadística. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/ive.pdf>.

³ Ministerio de educación de CABA. Dirección de investigación y estadística. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/indice-vulnerabilidad-social.pdf>.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Si bien los trabajos se sitúan aún en el plano epistemológico y metodológico y, por ende, son carentes de pruebas empíricas, este indicador amplía la mirada sobre el entorno familiar y el perfil de ingresante.

Si bien todos estos sistemas e indicadores existen, han sido aplicados con diferencias de rigor y resultados sin lograr un cambio de paradigma. Las tasas de graduación universitaria apenas han mejorado y siguen siendo bajas, los resultados de las pruebas que miden competencias adquiridas durante el período escolar evidencian un déficit y, en algunos casos, un declive notorio. El sistema no evidencia una reacción a la altura de su degradación.

En primera instancia, ante esta situación puede concluirse que los indicadores y métodos: i) no son aptos para la finalidad que consiste en orientar las políticas públicas y apoyar la toma de decisión de los particulares; ii) se han aplicado sin el suficiente rigor, despliegue territorial y transparencia; iii) se han aplicado por separado sin una integración (vertical y horizontal) en un metasisistema.

Es posible que ninguno sea por sí mismo suficiente para cumplir la misión (condición 1) lo que implicaría renovar las preguntas y rediseñar los sistemas. Podría ser también que los malos resultados se deban a que la aplicación (condición 2) no se ha hecho en profundidad, sus resultados no son visibles o no son sugerentes para tomar decisiones y aplicar medidas. También podría deberse a la complejidad del fenómeno que concierne a tantos actores sociales diferentes y tan diversos contextos, lo que solo puede describirse y explicarse mediante una combinación de modelos e indicadores, construyendo un metasisistema informativo mas amplio y, a la vez, sintético, capaz de representar e integrar variables de contexto, de la persona y del colectivo, del proceso y de los resultados, de los recursos materiales y de los simbólicos en juego, de impacto social y cultural, además de económico, de liderazgo y de participación.

En todos los casos, el sistema no está subevaluado, aunque la epistemología y la metodología deban revisarse y las preguntas deban repensarse. Existe cada vez más información sobre los actores sociales que participan en el sistema, información institucional, muestral y censal, privada y pública, data estructurada y no

estructurada. Existe información revelada por sistemas exteriores al sistema educativo, medios sociales y otras fuentes de origen público, tanto como información producida aisladamente dentro del propio sistema educativo. Nunca hubo tanta información sobre el comportamiento de las personas, las formas en que aprenden y comparten conocimiento. La tendencia indica una sobreproducción de información.

Con tanta información existente, el potencial de mejora reside, principalmente, en la integración, entrecruzamiento y extracción de valor. El desafío consiste en aumentar la competencia del sistema analítico de indicadores, asegurando una visualización simplificada, y la capacidad de explicar, predecir y ser sugerente a la hora de prescribir. Desplazar la mirada de lo que sucedió (descriptivo) hacia una diagnosis más rigurosa (por qué sucedió), con la firme ambición de avanzar hacia la prescripción. A esta altura, es esperable que la política haga una lectura apropiada de los indicadores y tome la decisión de actuar en consecuencia.

Diversidad y pertinencia en la evaluación

El proceso que consiste en intersectar demanda y oferta estuvo y está determinado por un enfoque ideológico acerca del rol de la educación y de la universidad en la sociedad. El contenido de esa intersección en términos de problemáticas representadas y la forma en que el proceso promueve la participación de los actores sociales en su resolución han respondido, históricamente, a una visión ideológica circunstancial sobre el sistema educativo, más que a una puesta en común de intereses estratégicos y recursos en un contexto cambiante y altamente exigente.

Existe una superposición de tensiones históricas, en cuya intersección se inscribe el debate acerca de los nuevos desafíos para la evaluación de la calidad en educación superior. Por una parte, el diálogo tenso entre una visión integralista, la que argumenta en favor de brindar la oportunidad para una formación integral de la

persona independiente de los vínculos entre esta y los intereses colectivos y, por el otro, la perspectiva integracionista, la del determinismo productivo que propicia el carácter integrador de la formación tanto social como económicamente, dándole primacía sobre otros aspectos de la experiencia. La que se interesa por las condiciones de acceso a los saberes como factor determinante de la participación del ciudadano en democracia, y la que entiende el individuo como factor de producción y progreso individual y social. La visión integralista que señala la responsabilidad del sistema educativo sobre el bienestar subjetivo de los ciudadanos y la capacidad de las personas para participar libremente y con criterio propio de la convivencia democrática, y la integracionista que alerta sobre las disposiciones requeridas por la sociedad a todo individuo que desea incorporarse y desarrollarse con autonomía, a partir de su contribución a la producción de recursos de valor económico de reconocimiento social. La otra zona de tensión tradicional responde a la disputa entre planificación y libertad. Mientras que las perspectivas reguladoras suelen caracterizar un rol intervencionista del Estado, la mirada fundada en el libre ejercicio de las partes define la negociación abierta y plural como determinante natural de la evolución.

Esas tensiones subsistirán más allá de provisionales acuerdos que atemperen el conflicto. En este territorio se inscriben los interrogantes acerca de cómo compatibilizar la autonomía con la planificación, cómo promover la diversidad sin dejar de lado la pertinencia, cómo asegurar la libertad procurando el uso eficiente de los recursos. Si se tiene en cuenta la inercia del sistema educativo –tal vez junto a la Justicia, es el más inercial de todos los sistemas en los que el Estado es preeminente–, estas manifestaciones de conveniencia están tan condicionadas por los actores sociales como por los contextos históricos.

Ni la pertinencia aislada y desresponsabilizada de cualquier entidad mayor, ya sea política o social, ni la diversidad orientada por una perspectiva iluminada que pretende definir pluralidad

(qué es y qué no es la diversidad). Ni la limitación a una demanda identificable, ni la aventura libertaria sin indicadores transparentes de impacto y resultado. Sin libertad es probable que la dinamización del sistema se ajuste más a intereses del mismo sistema que a la función que debe cumplir enmarcada por la evolución de la finalidad social y política. La libertad académica y la autonomía de los centros de formación de gestión pública y privada, ejercidas responsablemente, pueden convertirse en agentes dinamizadores acordes a los tiempos y las formas más eficaces de auscultar la demanda y de articular problematizaciones intelectuales y aspiraciones sociales.

Sin indicadores de impacto establecidos prioritariamente para evidenciar sobre una línea base los resultados en relación con la planificación regional, la pertinencia no podría evaluarse. El carácter “pertinente” (et. **pertinentia**, del prefijo **per-** que indica completitud o ‘por completo’, y **tenere** verbo que se traduce como ‘sostener’) solo puede evaluarse en un contexto dado. La pertinencia es la **adecuación o el sentido de algo en un determinado contexto histórico**. La evaluación de la pertinencia, más allá de la dificultad en establecer matices, carece de interés si se la evalúa con una mirada centralizada o descentralizada, desde una perspectiva planificadora o con una actitud de *laissez faire*. La determinación de la pertinencia –concepto pluridimensional– requiere asumir una complejización de las formas en el entramado de intereses y recursos, y una disposición política que entiende la libertad como un factor que acelera los tiempos, pero puede ser insuficiente si se pretende eficacia en el empleo de los recursos. Requiere asimilar la planificación como un factor que, por sí solo, ha demostrado su incapacidad para motivar y producir resultados a la altura de las exigencias de una sociedad cada vez más demandante de una libertad responsable.

La pertinencia informa acerca de la integración al interior del sistema (validez interna) y de la integración con los objetivos de la sociedad (validez externa). Si bien, en términos conceptuales,

la pertinencia institucional es a la vez interna (relación de los programas de formación, investigación o vinculación respecto de la unidad académica en la que se inserta) y externa (capacidad de dinamizar colaborativamente la oferta regional y nacional), sin ánimo conclusivo, el carácter pertinente puede ser evaluado sin producir malestar solo cuando se trata de la expansión del sistema. Esta lógica de naturaleza tradicionalista implica limitar la pertinencia a dos aplicaciones: i) la definición del proyecto institucional durante el período de organización y normalización (preautonomía) y ii) los programas de formación cuando des-territorializan la oferta respecto de los anclajes definidos en el proyecto institucional (revisitar los fundamentos de los CPRES para hacer más vinculantes sus decisiones). En otros términos, determina que entre autonomía y pertinencia existe un ineluctable conflicto, cuyas reglas están sujetas a la discrecionalidad de las partes y a la capacidad de operar sobre las tomas de decisiones.

Para un ejercicio superador, deben implicarse dos determinantes: la demanda y la vacancia. El reconocimiento de la demanda es una prioridad institucional de lo que deben dar cuenta los procesos de autoevaluación. En la medida en que el alcance de la oferta institucional se solapa con otras ofertas, mucho más aún en un mundo globalizado en el que los sistemas de educación locales son atravesados por modelos foráneos bajo tecnologías que flexibilizan el acceso a los contenidos y servicios, el reconocimiento de la demanda es una tarea en la que deben participar diversos actores sociales del sistema educativo y del contexto, así como los agentes de evaluación externa y de acreditación. Además de detectar las necesidades específicas, la responsabilidad incluye identificar indicios y representaciones de los deseos de la sociedad en términos generales, del sistema de valores sociales predominantes, de las condiciones políticas y económicas de las poblaciones alcanzadas prioritariamente por la oferta, las disposiciones culturales y de diversidad que caracterizan los principales colectivos destinatarios y la sostenibilidad de la demanda en el

tiempo. Las necesidades específicas se expresan de diversas formas explícitas e implícitas y evolucionan dinámicamente, sin estar exentas de tensiones con el espíritu de la época y el carácter socialmente compartido de las normas y tradiciones de convivencia y movilidad social (línea argumental del relato compartido sobre el progreso). El análisis prospectivo del devenir de la demanda¹⁵ exige guardar distancia prudencial de los intereses representados a nivel local (unidad micro), además de buscar formas de expandirse (federalizarse, internacionalizarse, virtualizarse) con un costo asequible¹⁶.

Una de las principales incomodidades proviene de los instrumentos y procedimientos para la determinación de la demanda con un carácter prospectivo: qué rol le cabe a la autoevaluación, a la evaluación compartida regionalmente (lo que implicaría los CPRES en la evaluación), y a la evaluación externa. Por ejemplo, en el marco de una autoevaluación institucional, ¿qué tipo de interacción deberían tener los planes estratégicos de las instituciones educativas con los desarrollados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (programas de investigación e innovación), el Ministerio de la Producción (competencia interior, competitividad sectorial e internacional) y el Ministerio del Interior (regionalización/federalización del desarrollo y de los recursos)? ¿Cómo vincular esos programas ministeriales con los programas específicos de la Secretaría de Políticas Universitarias para el desarrollo de áreas de vacancia? ¿Qué dispositivo de alerta permite prevenir acerca de los flujos migratorios internos y externos asociados a la oferta y demanda? (Ver, por ejemplo, el tenso debate acerca de las enfermerías en todo el espacio de la educación superior).

¹⁵ Ver *Análisis prospectivos. Metas 2015*. MinCyT. Recuperado de www.mincyt.gob.ar/adjuntos/archivos/000/035/0000035834.pdf, 17 de julio de 2016.

¹⁶ Ver *Prospectiva estratégica: El uso de estudios prospectivos en los Planes y proyectos estratégicos*. MinCyT. Recuperado de <https://www.inti.gob.ar/tecnointi/pdf/09-Panel3-ManuelMari.pdf>, 8 de julio de 2016.

Todo país se interroga sobre qué podría producir de manera competitiva en un mundo crecientemente globalizado, dentro de lo que es identificado como troncal en su visión de futuro deseable para una sociedad libremente cohesionada y responsable de su devenir. De igual manera y con el mismo sentido político, sería esperable que los planes estratégicos desarrollados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología se interpenetren con programas del Ministerio de la Producción y del Ministerio del Interior para conformar un registro integral capaz de compatibilizar y dar consistencia a las acciones de gobierno. Por supuesto que existen múltiples interacciones específicas entre diversas áreas de la administración pública. Por ejemplo, el Ministerio de Salud interviene junto a los cuerpos profesionales colegiados operando sobre el sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias específicas. No solo se trata de incentivar las interacciones pendientes y profundizar las que están en desarrollo, sino también promover la coordinación y gestión transversal. No es la única forma de exacerbar el vínculo de la investigación académica y la transferencia con un “enfoque demanda”, pero seguramente una visión más integradora lo favorecería. Al mismo tiempo, esto brindaría a la evaluación de la calidad criterios más sistémicos.

Urge reconocer que, así como un “enfoque demanda” puede derivar en una inestabilidad del sistema si no se establecen criterios estratégicos para el intercambio con el medio (coregulación), un “enfoque oferta” puede estar sustentado artificialmente si el principio de autonomía (autoregulación) impermeabiliza la institución. Por otra parte, es conveniente resaltar que la variabilidad del sistema no es más que la consecuencia de una sociedad en transición que abandona las reglas conocidas y estables de una Era Industrial a manos de un código provisional y materia de múltiples disputas. Este proceso de cambio invita a crear procedimientos que permitan auscultar las áreas de vacancia potencial. Sin dejar de considerar la convención que las define como demandas que permanecen sin provisión en la actualidad, las áreas de vacancia

deben representar una meta de mediano plazo, expresiones de un futuro que busca presente. Las áreas de vacancia son espacios inexplorados o escasamente prospectados por las instituciones universitarias, áreas no abastecidas con programas de formación adecuados (nivel, adaptación local) o áreas que padecen de una subvaluación en los programas profesionales (p. ej., tratamiento marginal en los planes de estudio de pregrado y grado). La vacancia puede representar una demanda territorial que no encuentra contraparte en la oferta de transferencia o puede tratarse de nichos de precariedad de la oferta de formación e investigación aplicada por falta de recursos, principalmente humanos.

La determinación de la vacancia es un proceso, a la vez, interno y externo, vertical y horizontal. Responde al mismo tiempo a una lógica interna de la propia configuración académica y a un entramado político-institucional de naturaleza regional (véase el posible rol de los CPRES, el potencial de una descentralización de la CONEAU, los intereses de las administraciones locales). Simultáneamente, se vincula a una capacidad de desarrollo del plan institucional y al plan estratégico del sistema de educación superior regional orientado por el devenir histórico-político de carácter nacional.

Con el nivel de desarrollo del sistema universitario nacional es probable que las vacancias existentes tengan un nivel de dependencia mayor de la política que de los recursos. Probablemente, sean marginales las demandas que el sistema no puede satisfacer por sí mismo o en asociación con otros agentes regionales (p. ej., universidad junto al INTA/INTI). La configuración de los CPRES¹⁷ es a estos fines adecuada, aun cuando sus consideraciones no sean vinculantes para los actores sociales intervinientes. Por otra parte, las mediatizaciones que atraviesan el sistema educativo y la incidencia creciente del sistema cultural-mediático en

¹⁷ Ver CPRES/Regiones en <http://portales.educación.gov.ar/spu/cpres/regiones-cpres/>.

la formación de las personas imponen renovar los procedimientos para resolver las vacancias. La desterritorialización de la producción y el acceso transnacional a contenidos y servicios de formación acabarán haciendo menos relevante el análisis de unidades micro aisladas. Las formas de producir y poner en circulación conocimientos pueden acompañar más estrechamente los cambios en los métodos de producción y trabajo.

Es imposible en la actualidad no interpelar al sistema desde la perspectiva de la pertinencia, entendida como una adecuación dinámica, a la vez institucional y solidaria, a los intereses más relevantes de la sociedad en su proceso de adaptación a los cambios y a la transformación social y económica. La pertinencia es, al mismo tiempo, de carácter social, cultural y económico. El cambio es de naturaleza cultural e institucional, local y nacional. En la expansión del sistema deben dialogar las lógicas del afuera con la lógica interna. Es deseable que las universidades dispongan de instrumentos apropiados para interpretar los cambios en los comportamientos sociales y en los métodos de producción, con sus implicancias en la empleabilidad, de modo que puedan renovar las vacancias bajo un nuevo paradigma, más prospectivo y colaborativo, local y global, presencial y mediatizado. Un sistema mestizo que reconozca el crédito de competencias del individuo y la demanda del afuera, complementariamente a la lógica territorial de legitimaciones, esa lógica “propietaria” que sin anticuerpos puede propender a la endogamia.

Es prioridad revincular la mirada de la política pública y de la política institucional con un proceso de mediatización que internacionaliza la oferta de manera creciente. La promoción internacional de la oferta educativa debe ser también una línea de trabajo prioritaria para quienes se encargan de velar por la competitividad internacional de la oferta de bienes y servicios de un país como la Argentina. El paradigma digital no deja indemne el proceso de universalización de la enseñanza superior. Impone una adecuación de programas tanto como una revisión de las fi-

nalidades políticas e institucionales en un contexto en el que las jurisdicciones pierden efecto.

El aseguramiento de la calidad y la acreditación de los programas mediados por tecnologías es un factor de desarrollo para la posición competitiva y la integración de las instituciones, y facilita la toma de decisiones de los particulares, del Estado y de otras organizaciones que cofinancian su funcionamiento¹⁸ o son destinatarios de sus servicios. Los sistemas de evaluación y acreditación asumen esta responsabilidad a medida que los marcos referenciales se adaptan¹⁹.

Los déficits en Educación Superior

La calidad percibida hace pensar, por momentos, que el sistema está subevaluado. Esa posición tiene la desventaja de situarnos a la espera de nuevos instrumentos que desplazan temporalmente las acciones a la espera de un mejor diagnóstico. Por supuesto que el nuevo operativo de evaluación realizado en primaria y secundaria es superador de lo anterior, por ejemplo, por tener un carácter censal (censal en 6.º de primaria, muestra de 3.º y de 2.º/3.º de secundaria) frente a la naturaleza muestral de los anteriores operativos²⁰. Aun así, no escapa a nadie que operativos de evaluación se realizaban en esos niveles de la educación desde mucho antes

¹⁸ La inversión del Estado en el sistema educativo es múltiple y no se puede considerar de manera excluyente a partir del análisis de la cuenta Educación en el presupuesto nacional. Por ser un objeto presupuestario pluricontable, el sistema educativo es el resultado de una inversión compartida por el Estado, fundada en los aportes de los contribuyentes, y por los ciudadanos y empresas, particulares y familias.

¹⁹ Recordemos que las agencias de evaluación y acreditación aplican criterios y estándares. Establecen procedimientos y llevan a cabo los procesos de evaluación y acreditación previos y necesarios para que la autoridad nacional pertinente otorgue o no la validez correspondiente.

²⁰ El Operativo Aprender 2016 comprendió, además, una evaluación institucional de 10.000 establecimientos de la Provincia de Buenos Aires, algunas decenas de escuelas en la Provincia de San Luis y una invitación a las jurisdicciones a implementar muestras en sus territorios. Fuente: *Aprender 2016*.

y desde distintas perspectivas. En el nivel universitario el alcance de las tareas de la CONEAU conlleva una mejora continua que, después de 20 años, nadie desconoce. Por lo tanto, instrumentos existen desde hace tiempo y tienden a mejorarse, por lo que el problema reside principalmente en las decisiones políticas.

Eso no significa que no existan déficits en materia de evaluación. Probablemente, estos provienen de tres factores:

1.º factor: *El alcance del instrumento*

Mientras que la Ley de Educación Superior introduce la CONEAU para las universidades, no hace lo mismo para la educación no universitaria, que no tiene asegurado el instrumento de navegación. La gravedad del hecho reside en que de ese nivel terciario no universitario egresa la mayoría de los técnicos, factor humano clave en la productividad y sustento de la competitividad de las empresas. La gravedad se profundiza cuando se reconoce el vínculo con la calidad de la educación, ya que de ese subsistema egresan los docentes de la mayoría de las escuelas del país. La deuda, en este sentido, es más amplia en la medida en que los profesorado de formación universitaria aún no son evaluados por los sistemas vigentes. Se reconoce que integrar la educación superior no universitaria al sistema de evaluación no puede hacerse sin renovar el pacto Nación-provincias de las que dependen los terciarios; la intersección inteligente de la CONEAU con el INFOD y el INET tal vez puedan modificar esta situación en ambas direcciones.

2.º factor: *La conciencia de los actores sociales*

La sociedad, por momentos adormecida por situaciones más acuciantes, es intermitente en su reclamo de mejor calidad de educación, mientras que es persistente en su demanda de más formación. El cambio cultural acerca de la calidad demanda in-

tegrar perspectivas sabiendo que, en todo caso, los docentes no podemos eludir la situación, ni los gobiernos la búsqueda de consenso, ni las familias su compromiso transcendental, y cada uno debe asumir la responsabilidad y el liderazgo que le corresponde. La cultura de la evaluación demandará más tiempo, pero al igual que con la cultura del trabajo, es manifiesta la necesidad de su reconstrucción para renovar el pacto educativo.

3.^{er} factor: *La decisión política*

Si existen instrumentos y si el sistema está siendo evaluado, aun cuando pueden y deben mejorarse significativamente, resulta evidente que la Evaluación de la Educación demanda estatuto de política de Estado. Parece difícil que la tarea pueda cumplirla un solo gobierno. Como tal, se requiere revisar leyes y decretos, resoluciones y ordenanzas, y no demorar el esfuerzo para atravesar todo el dispositivo legal en favor de la cultura de la evaluación. Por ejemplo, después de la reciente promulgación de la ley de acceso a la información pública, ¿debería reinterpretarse el derecho de los padres y de la sociedad toda de acceder a los resultados de los operativos de evaluación? ¿Es pertinente complementar el marco legislativo para facilitar el acceso? ¿Puede la información promover una mayor responsabilidad de todos los actores sociales, familias y directivos, funcionarios y docentes? La información es clave para la política pública tanto como para que el ciudadano, docente, padre y estudiante pueda tomar decisiones. La demanda por una **sociedad de la transparencia** en materia de información pública se consolida.

Los desafíos

La política pública requiere una nueva agenda sobre evaluación de la calidad en educación. Evaluar es indagar. También es resaltar y poner en valor, promover y orientar una mejora continua.

Existen al menos tres desafíos para los sistemas de evaluación en educación superior:

a) *La competencia internacional y la educación mediatizada*

La oferta de educación mediatizada (a distancia) de las instituciones de educación superior es pobre y, en casi todos los casos, poco competitiva respecto de la oferta extranjera (flexibilidad, granularidad de los contenidos, sistema económico mixto gratuito-pago) que perfora el territorio nacional con un éxito incipiente, pero en pleno crecimiento. Al mismo tiempo, es evidente que, a nivel internacional, la oferta de las instituciones nacionales tiene mucho desarrollo potencial. Es perceptible en numerosas aulas de nuestro país, tanto en grado como en posgrado, la populosa presencia de extranjeros que, además de evidentes factores económicos o monetarios, son atraídos por el reconocimiento internacional de nuestro sistema educativo. La demanda de educación mediatizada y el incremento de la oferta extranjera, a través de plataformas como Edx.org, y la baja competitividad en el espacio virtual de la educación superior nacional, demanda reconsiderar la valoración social de la educación mediatizada y renovar la mirada sobre criterios y estándares acordándolos con los tiempos actuales. El incremento de la competitividad transnacional de la oferta mediatizada universitaria requiere de dos operaciones complementarias:

- La renovación de los “programas de promoción de las universidades argentinas en el extranjero”, que deben reactivarse sin descuidar la incidencia de las mediatizaciones (elearning en todas sus variantes) como factor de competitividad. A la función receptiva (alumnos extranjeros que vienen a la Argentina), puede adicionarse una mirada expansiva en la que la plataformización digital jugará un rol dinamizador.

- En el proceso regional de evaluación y acreditación de carreras, la CONEAU ha llevado su prestigio más allá de los límites de nuestro país. Convertida en protagonista del espacio regional, desde su perfil de organismo de aplicación, puede brindar su experticia para estimular esta oferta y orientar a las instituciones a la hora de enfrentar el desafío de las mediatizaciones a nivel internacional, no solo nacional.

b) *La rearticulación del espacio de educación superior*

La jerarquización pendiente de la educación superior no universitaria y su reconocimiento desde los ciclos universitarios es materia de disputa y lo seguirá siendo mientras crezca su heterogeneidad. No existen fórmulas para atravesar todas las ofertas con el mismo procedimiento de articulación. Sin embargo, las condiciones para desarrollar el espacio de educación superior y las articulaciones entre sus componentes, no solo están en el espíritu de la ley, sino que, además, son indispensables si se piensa en la movilidad social, los anclajes territoriales, la madurez de los ingresantes al sistema de educación superior y el vínculo de esta con el nivel de enseñanza media de disminuido rendimiento. Dos disposiciones son necesarias:

- Un nuevo pacto Nación-provincias, para la articulación de los profesorados entre sí en entornos regionales colaborativos y competitivos, ambos simultáneamente, en una fórmula de interacción regulada en torno a las universidades. Esto implica revisar los niveles de dependencia y las formas de intersectar las ofertas, incluyendo ciclos y sistemas de créditos.
- Las fisuras en los instrumentos de evaluación de la calidad de la educación superior deben colmatarse creando métodos propios para la educación superior no universitaria y diseñando nuevas intersecciones con el sistema de planificación (CPRES) y de evaluación universitaria y de enseñanza media.

c) *Enfoque plural de la calidad*

Si bien por definición siempre es posible reducir aún más la discrecionalidad residual, existe una abundancia de indicadores y estándares construidos por y para el sistema universitario. También existe una diversidad de formas distintas para coadyuvar en la gestión de la calidad (certificaciones de terceras partes de los sistemas de gestión de la calidad²¹, estándares técnico-profesionales, estándares de educación mediatizada, certificaciones disciplinarias a nivel internacional²², sistemas de premiación²³, indicadores de impacto social, cultural o económico, indicadores de integración internacional, certificaciones de impacto medioambiental²⁴). La pluralidad de esos enfoques puede ser enriquecedora para el sistema, sobre todo, porque entrama los actores sociales tradicionales con actores externos. Pero para que “más no sea menos”, deben tenerse en cuenta dos factores:

- La integración debe agregar valor a las evaluaciones informando acerca de las múltiples variantes que estimulan la calidad y de las disposiciones específicas y particulares de cada componente en el caso evaluado.
- El empleo de estas variantes debe regirse por un modelo integrador y sistémico, y adoptarse de manera voluntaria.

Consideraciones finales

En educación universitaria, el sistema de aseguramiento de la calidad ha alcanzado en veinte años un nivel de desarrollo muy

²¹ Por ejemplo, IRAM 30.000: *Guía para la interpretación de la norma IRAM-ISO 9001:2008* en la educación.

²² Por ejemplo, *Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)*.

²³ Por ejemplo, Premio Nacional de la Calidad, sector educación. Puede consultarse el modelo de evaluación de la gestión de calidad para instituciones educativas en <http://fpnc.org.ar/modelos-excelencia/>.

²⁴ Por ejemplo, Normas ISO 14.000 y 14.001.

significativo. Son evidentes sus resultados positivos. Aún así, una sociedad en la que las formas en que se produce y circula el conocimiento tiene un demostrado efecto dinamizador sobre los estatutos culturales, sociales y políticos, invita a revisitar sus principios fundadores de los sistemas de la **Calidad en Educación**. A la luz de nuevas preguntas, podría demandarse una renovación de los modos en que agrega valor a los procesos de aprendizaje con la doble finalidad de hacer, simultáneamente, más equitativo y más competitivo el sistema de educación. Esto implica, entre otras actividades, avanzar en la pendiente integración de la educación superior y ampliar el registro de las perspectivas externas sobre las lógicas vinculares tradicionales.

Bajo su estatuto actual y con los estándares e indicadores vigentes, es cada vez más evidente que el esfuerzo debe estar puesto en superar las rutinas y la previsibilidad, así como en religar los factores críticos propios del sistema con factores ambientales de un contexto nacional más exigente, y un contexto internacional en el que la oferta y la demanda, sobre todo mediatizada, tendrán una creciente incidencia en el devenir del sistema de educación superior.

DOCUMENTO FUNDECE: MODELO DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

CALIDAD EDUCATIVA – GESTIÓN – LIDERAZGO – TRABAJO EN EQUIPO

AC. JORGE A. RATTO

Academia Nacional de Educación

(Fallecido el 27 de febrero de 2017)

Introducción

Las innovaciones educativas genuinas que surgen de los propios actores son las que llegan a tener mayor consistencia y posibilidades de implementación para alcanzar los propósitos establecidos en todo proyecto educativo institucional.

De ahí la importancia que adquiere la generación de espacios para el análisis, la reflexión y la autoevaluación institucional como proceso continuo sobre las propias prácticas pedagógicas institucionales para encontrar nuevas vías que impulsen y mejoren la gestión y la calidad educativa.

Este documento tiene, como finalidad, ofrecer un punto de vista sobre gestión y calidad educativa en relación con aspectos tales como el liderazgo, el trabajo en equipo y en redes de equipos y los resultados del aprendizaje en una institución educativa.

En estas páginas, previas a la presentación de la **Guía para la Autoevaluación de la Gestión de la Calidad en Instituciones Educativas**, realizaremos algunas consideraciones y reflexiones, que no pretenden ser exhaustivas ni limitativas, sobre calidad de la educación, gestión educativa, liderazgo y resultados como aspectos relevantes e interrelacionados para inscribirlos en los procesos de mejora permanente de los servicios educativos.

El desafío de la calidad educativa

Hablar de calidad educativa es **hablar de un proceso sustancial orientado hacia el desarrollo de competencias en los estudiantes y la participación comprometida y responsable de equipos docentes, familia y demás actores educativos para lograrlo.**

En la caracterización de la calidad educativa institucional interactúan muchos factores, tales como: los estudiantes y sus antecedentes; el personal docente con sus experiencias, representaciones y competencias; la escuela en su contexto, con su estructura organizativa, los planes y programas, frente a las expectativas de la sociedad.

La calidad educativa que buscamos debe vincularse, necesariamente, con la formación integral de los estudiantes en todas sus dimensiones perfectibles; a través de códigos culturales y de convivencia, del desarrollo de valores y de actitudes para que puedan actuar armónica y equilibradamente en sociedad como ciudadanos participativos, democráticos y comprometidos.

Los procesos de transformación de la sociedad en los últimos años, relacionados con la globalización, que indudablemente impactan en la economía, la información y los modelos de desarrollo basados en la competitividad, condicionan un nuevo escenario para la educación, y plantean inéditos desafíos sobre calidad, eficiencia y equidad.

Los desafíos de la descentralización de los sistemas educativos demandan actores comprometidos con las funciones que desempeñan; una mayor participación en el planeamiento, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de los proyectos institucionales para mejorar la calidad de los servicios. Esto requiere nuevas formas de estructura, organización y funcionamiento en cada institución educativa donde la gestión, el liderazgo y el trabajo en equipo se convierten en prácticas indispensables.

Una gestión educativa integral con visión de futuro

En el diccionario encontramos las siguientes acepciones de gestión:

“Conjunto de actuaciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo [...] Consiste en promover y activar la consecución de un mandato o encargo”¹.

“Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales [...] Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático”².

Así entendida la gestión educativa busca responder a necesidades reales y se constituye en impulsora de la dinámica interna de una organización educativa, donde las acciones que desarrollan los actores son relevantes en sus prácticas cotidianas, teniendo en cuenta el contexto y las problemáticas que enfrenta.

Gestión tiene que ver con la gobernabilidad, la toma de decisiones y la resolución de conflictos, pero también está relacionada con la incertidumbre, las tensiones, las ambigüedades y los conflictos inevitables.

La participación, el trabajo colegiado, la corresponsabilidad, los compromisos compartidos y la toma de decisiones son elementos constituyentes de la gestión educativa en la que intervienen todos los actores de la comunidad, en el marco de un proyecto en

¹ Diccionario de Ciencias de la Educación.

² Pozner, Pilar (2000) *Gestión Educativa Estratégica*. “Competencias para la profesionalización de la gestión educativa”, IIPE, Buenos Aires.

común que concibe a la institución educativa en su integralidad y en todas sus dimensiones: pedagógica y didáctica, estructural y organizativa, administrativa y comunitaria.

Los procesos de gestión están orientados a potenciar los procesos de calidad educativa. En este sentido, las prácticas educativas son ejes sustanciales de la gestión que inciden en los aprendizajes significativos de los estudiantes y también en el resto de los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, la gestión educativa articula procesos y prácticas donde no solo se plantean quehaceres pedagógico-didácticos, sino que incluye formas estructurales, organizativas y de vinculación con la comunidad.

La gestión educativa es una estrategia fundamental para la transformación e innovación de las instituciones educativas que posibilitaría avanzar decididamente hacia los desafíos del presente para construir el futuro: calidad, equidad, profesionalización de la tarea docente, pertinencia del currículo.

Las principales características de un modelo integral de gestión educativa estratégica estarían centradas en lo pedagógico, en la reconfiguración de ciertas competencias para tratar con la complejidad, en el liderazgo y el trabajo en equipo, en la profesionalización docente, en la apertura al aprendizaje y a la innovación.

Desde un punto de vista integral, podríamos considerar la gestión educativa como un conjunto de procesos sistemáticos y estratégicos, teóricos y prácticos que se desarrollan en cada institución educativa, que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas y a la innovación permanente, en relación con el contexto sociocultural.

La gestión educativa debería entenderse como una estrategia con visión de futuro que vincula el conocimiento y la acción, en un marco ético para comprender y conducir la compleja organización de toda institución educativa. Supone el acompañamiento en la labor cotidiana de enseñanza, la atención a la resolución de

conflictos entre lo previsto y lo eventual, la toma de decisiones en forma permanente y ante la incertidumbre.

La misión de quien educa consiste en contribuir, con la mayor nobleza, a configurar espiritualmente la personalidad de otros seres humanos ayudando a estos al desarrollo pleno de sus mejores potencialidades, proveyéndoles recursos cognitivos, morales y prácticos, que les permitan insertarse en su sociedad de manera armónica, eficiente y exitosa³.

En definitiva, la gestión se vincula con la idea de fortalecimiento, de integración y retroalimentación. Implica asumir la complejidad de una organización abierta en relación con su contexto para el mejoramiento continuo de la calidad y la equidad educativa, incluyendo los equipos de educadores, los ámbitos institucionales, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la familia.

Gestión para una escuela inteligente

Poner lo pedagógico como uno de los temas centrales de la gestión es gestionar una **escuela inteligente**, para superar lo que podríamos llamar una **escuela plana**, donde se prepara a los alumnos para un presente continuo y rutinario. Gestionar poniendo la **centralidad en lo pedagógico** es ofrecer la posibilidad de desarrollar, en los equipos docentes y en los alumnos, la capacidad de aprender, de comprender, de pensar y crear, de elegir entre lo relevante y lo secundario, de adaptarse a los cambios buscando el mejor modo de utilizar los recursos disponibles y de transformar lo que sucede para hacer posible una formación y un futuro inteligente.

³Ac. Agudo de Córscico, M. C. (2015) “Sobre la cuestión de la formación docente” en *Reflexiones sobre la formación docente*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

La gestión educativa debería tener como misión construir una escuela inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus actores, con capacidad para innovar, con indicadores y metas claras para superar la lógica administrativa y burocrática. Los indicadores y las metas se relacionarán con las demandas y las oportunidades a partir de las situaciones existentes considerando la totalidad de la organización, sus interrelaciones y el contexto sociocultural.

La gestión educativa para la **innovación** implica una nueva manera de pensar la escuela en toda su complejidad. Conlleva la integración de funciones, la reorganización de la comunicación a través de redes, la capacidad de trabajar con equipos, promoviendo la experiencia individual y colectiva. Es importante reconocer y comprender las demandas sociales, generar la participación y los acuerdos necesarios para superar conflictos y descubrir nuevas soluciones a los diversos problemas planteados en la institución educativa.

Una gestión inteligente da lugar al profesionalismo, a la creatividad, a la participación, al trabajo colaborativo, al aporte reflexivo, a la capacidad de continuar aprendiendo. En este sentido, las redes de trabajo en equipo promueven una cultura escolar genuina, un proyecto escuela de apertura al aprendizaje y a la innovación, de autorregulación y autonomía, donde se comparten valores y criterios didácticos.

Ciertamente, para la gestión de organizaciones complejas, como las instituciones educativas, se requiere de una cultura organizacional cohesionada y con visión de futuro, que profundiza la formación disciplinar y didáctica de los educadores, impulsa el intercambio de experiencias pedagógicas, la producción y la innovación pedagógica generada en las mismas escuelas u otros ámbitos académicos y propicia la creación de redes de docentes e instituciones.

Una gestión inteligente requiere del trabajo profesional de un equipo de educadores. Debería considerarse como imprescindible la formación profesional continua y en servicio de sus docentes.

Gestión y profesionalización de la tarea docente

Otro de los desafíos de la gestión es ir hacia una identidad de la profesión docente: fomentar y expandir su profesionalización, impulsar y sostener un proceso de evaluación permanente de las prácticas pedagógicas y de la gestión institucional de la escuela en su contexto.

La principal conclusión del informe Mc Kinsey, publicado en el 2010, a partir de la comparación de los diez mejores sistemas educativos del mundo (Finlandia, Corea del Sur, Canadá) expresa que “el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores”.

El desarrollo profesional de la docencia como proceso permanente y dinámico implica ciertos requisitos y competencias para el “**ser profesional docente**”, tales como el dominio del saber específico, la empatía comunicacional, la autoestima y la concepción ética.

- El dominio del saber específico incluye las competencias científicas y didácticas en articulación con otras disciplinas situadas en el plano cultural. En función de ese dominio pedagógico, el educador podrá exigir rendimientos de máxima a sus alumnos de acuerdo con las posibilidades psicológicas de cada uno y del grupo que orienta. Se constituye en un dinamizador que trabaja en equipo con otros docentes para contribuir a la formación integral de sus alumnos. Es autoridad: sabiduría y experiencia al servicio de la formación integral.

El Ac. Miguel Petty (S. J.) sostiene que “el docente tiene que aprender a aprender como persona, no solo durante su formación, sino durante toda su vida [...] Saber compartir sus responsabilidades con los padres de sus alumnos y con el Estado, reconocer sus limitaciones y fortalezas, ya que

solo así podrá realmente educar y no simplemente instruir a sus alumnos”⁴.

- Empatía comunicacional. Desde la gestión, se tratará de consolidar en las escuelas equipos estables de trabajo profesional y proyectos de mejora continua. Si no se levantan las barreras que impiden la comunicación no habrá proyecto escuela y cada uno terminará haciéndola suya. El desafío es cómo conectarnos con nuestros alumnos, que están pensando en otra cosa, conectados ellos a la tecnología móvil, pero desconectados emocionalmente de los contenidos que desarrollamos desde cada una de las disciplinas. Esta desconexión emocional nos puede llevar al fracaso vital que es mucho peor que el supuesto fracaso escolar, porque no adquieren las habilidades y competencias necesarias para el mundo cambiante.

Michael Fullan en *El significado del cambio educativo*, señala: “Es un error buscar la calidad docente promoviendo la capacitación individual en lugar de promover las soluciones de equipo. No se trata de responsabilizar a cada docente sino generar sistemas de formación docente de calidad y buenos equipos de trabajo en cada escuela”.

- Autoestima. Significa tener confianza y espíritu de superación; confiar en lo que se está haciendo y creer que somos capaces de hacerlo mejor.
- Concepción ética de la profesión. Esto significa sólidas competencias éticas, compromiso: congruencia entre el ser, el decir y el hacer.

En definitiva, la gestión para una escuela inteligente supone la intervención sistemática, estratégica y compartida para:

⁴ Petty, M. (2015) “Formación de personas”, en *Reflexiones sobre la Formación Docente*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

- El tratamiento integral de las diversas situaciones que se plantean en el ámbito escolar. Esto requiere: capacidad de observación metódica y sistemática, análisis reflexivo, diagnóstico, focalización jerarquizada de los problemas por encarar, anticipar, concertar y proyectar alternativas para la toma de decisiones, comunicar y coordinar acciones, liderar y animar, evaluar y retroalimentar el sistema para el mejoramiento continuo de la calidad educativa.
- La implementación del proyecto escuela y el sostenimiento continuo de una cultura evaluativa y de prospectiva para orientar y reorientar el proyecto.
- La implementación de un plan de formación profesional continua y en servicio.

El liderazgo en la gestión

Si nos referimos al campo educativo, la noción de liderazgo se relaciona con la motivación, el aprendizaje, los valores, los propósitos, la creatividad y la comunicación para llevar a cabo la transformación e innovación educativa y para hacer interactuar a los equipos de educadores de una institución escolar. Se trata de un conjunto de procesos que orientan a equipos de educadores, alumnos, familias en una determinada dirección para ir en búsqueda de la excelencia educativa.

El liderazgo se constituye en factor de transformación a medida que asume los desafíos del cambio y de la innovación animando a los equipos pedagógicos institucionales a reflexionar y a efectuar una revisión profunda sobre la tarea educativa para generar nuevas comprensiones, procesos y acciones concretas.

Liderar es algo más que dirigir. Desde la gestión educativa, el líder cree en la función del trabajo en equipo; comunica la visión de futuro generando procesos de sensibilización, aliento y convocatoria para trabajar unidos en el desarrollo del proyecto escuela

y garantizar una educación de calidad. Es en este sentido donde gestión y liderazgo se vinculan y convergen en la conducción de una organización educativa para mantener un clima institucional que favorezca el aprendizaje y la equidad.

El líder es puente de comunicación con todos los integrantes de la comunidad educativa explicitando el sentido y el significado del proyecto escuela, sus valores y contenidos, las normas de convivencia, la necesaria participación colaborativa de la familia.

La misión del líder debería tener una fuerte concepción humanista para el tratamiento de los procesos cotidianos de trabajo, con la esperanza racional de creer que la calidad y equidad educativas son posibles y que se pueden construir con la colaboración de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Las prácticas del liderazgo se constituyen en un medio para fortalecer la gestión educativa, con la finalidad de ampliar los procesos de mejora continua, generar aprendizajes, resolver colectivamente problemas, sostener procesos de formación para el fortalecimiento de competencias complejas, redefinir valores y ajustar los procesos de acción para alcanzar los valores propuestos.

Sin pretender ser exhaustivo ni limitativo, podemos identificar algunas prácticas que favorecen la construcción del liderazgo: generar una visión de futuro que inspire la necesidad de innovar, comunicar claramente la visión de futuro, promover el trabajo en equipos, animar y orientar el desarrollo de proyectos, actualizar aprendizajes, revisar periódicamente los fines de la institución en función de los valores y logros alcanzados.

Respecto de generar una visión de futuro que inspire la necesidad de innovar, es preciso señalar que se debe comenzar por un análisis profundo y realista destinado a reconocer lo existente, con sus alcances, fortalezas y limitaciones para posibilitar la apertura hacia nuevas exigencias. Esto puede lograrse generando espacios de reflexión y trabajo: reuniones, coloquios, seminarios,

debates para identificar problemas, orientar su comprensión y alentar a la participación. La visión de futuro expresará las más sensatas y altas aspiraciones posibles en función de las potencialidades humanas y los recursos disponibles, como, por ejemplo, desarrollar una organización educativa inteligente y sensible, generar aprendizajes significativos para todos los alumnos, elevar los niveles de profesionalidad de las acciones educativas.

Comunicar claramente la visión de futuro es condición indispensable para alcanzar la comprensión y la adhesión colectiva a un proyecto reconociendo, no solo a los grupos impulsores y a los líderes de una red de trabajo educativo, sino a aquellos que puedan ser multiplicadores. Además de personas, habrá que pensar dispositivos, circuitos y redes de comunicación, intercambio y reflexión.

Promover el trabajo en equipo es otra de las prácticas imprescindibles que favorece el liderazgo. Esto supone abrir espacios de formación, de diálogo y reflexión para desarrollar una nueva cultura de colaboración y de confianza.

Es función del líder generar espacios de satisfacción personal y profesional, donde se celebren logros y aciertos, donde se alienten las actitudes de confianza y superación. Es conveniente aumentar la visibilidad de las mejoras para alentar su continuidad, para contagiar el deseo de aportar y proponer nuevas alternativas como insumos para continuar enriqueciendo las innovaciones.

Cuando los proyectos van progresando es necesario generar estrategias y dispositivos de consolidación, saber qué se logró, qué procesos de monitoreo habría que aplicar para afianzar los primeros resultados positivos, cómo divulgarlo a otros miembros de la comunidad educativa que no participaron de la experiencia. La idea sería generar la retroalimentación necesaria para continuar con el proyecto de mejora e innovación, a partir de los avances logrados y las metas propuestas.

En definitiva, el propósito del liderazgo es estimular la necesidad de generar transformaciones que se adecuen al quehacer de las instituciones educativas, a su proyecto y a los resultados que se quieren lograr, promoviendo el trabajo en equipos de educadores comprometidos.

El trabajo en equipo

El trabajo en equipo implica el compromiso colaborativo, la comunicación fluida entre los miembros, intercambios de opiniones que contribuyan a concretar una tarea para alcanzar un objetivo común.

Los diferentes equipos de trabajo en una institución escolar pueden llegar a conformar una red, que por sus características de flexibilidad y dinámica pueden convertirse en una alternativa para superar la organización burocrática vertical. En este sentido, en una red de equipos circulan informaciones y acciones al servicio de la organización escolar, con capacidad para asumir y resolver conflictos en forma constructiva, o bien para alcanzar un determinado objetivo.

Varios autores afirman que se promueve un mejor desempeño en equipo en las organizaciones que tienen claridad en la misión institucional, organizan el trabajo con una lógica de proyectos, encaran los conflictos como oportunidades para aprender y lograr consensos, donde se promueven la autonomía y la responsabilidad profesional, se establecen estándares de calidad y se monitorean los procesos.

El trabajo en equipo que promueva un profesionalismo colectivo requiere: motivar una cultura de trabajo, estimular la capacidad de trabajar en redes de colaboración, articular el trabajo alrededor de proyectos, estimular la formación continua de los equipos.

Conclusiones

- Fortalecer la gestión educativa es caminar hacia la mejora de la calidad educativa.
- Una buena gestión educativa facilita el trabajo organizado y favorece el desarrollo de competencias
- El liderazgo promueve acciones de elaboración, seguimiento y evaluación de proyectos institucionales construidos por equipos de docentes trabajando en red, a través de una visión integral, con intencionalidades educativas comunes que orientan y reorientan las prácticas de todos los integrantes de la comunidad.
- Conformar y/o impulsar una red de gestores educativos que permita el intercambio de experiencias profesionales, a través de medios electrónicos o documentales y que fomente la formación y desarrollo profesional de los docentes.

ANEXO

AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Breve guía para la Autoevaluación de la Gestión de la Calidad en Instituciones Educativas

La educación es un proceso mediante el cual se desarrollan las potencialidades del hombre en tanto persona individual integrante de una comunidad. Este proceso reconoce dos aspectos complementarios: el aprendizaje, producto de continuas interacciones sensibles, conscientes y valorativas del sujeto con el medio, y la enseñanza, intervención intencionada de un sujeto o comunidad sobre otro u otros a fin de orientarlo a interactuar de manera preconcebida con la realidad. Para la mejora continua de la calidad de la enseñanza que se ofrece en la escuela, necesariamente deben identificarse los procesos principales y evaluar los factores internos y externos que de manera real actúan condicionándola. Todo análisis necesita de instrumentos y de un principio rector que justifique tal elección. En esta ocasión presentamos una breve guía de autoevaluación como un instrumento que les facilite a las instituciones educativas comenzar a recorrer el camino de la gestión de la calidad en pos de un modelo de excelencia.

Introducción

¿Qué es?

Es una herramienta de evaluación integral del desempeño institucional en instituciones educativas.

¿Para qué sirve?

Para favorecer el cumplimiento de los objetivos fijados por las instituciones y para instalar la mejora continua como método de crecimiento.

Procura identificar sistemáticamente las relaciones entre los “fines” que persigue, la “estructura” con que cuenta para desarrollar las acciones y los “resultados” que logra la institución educativa.

Objetivos de la gestión de calidad de la educación

- ✓ Ayudar a las instituciones a mejorar sus servicios educativos
- ✓ Mejorar la eficiencia general de la educación, el uso de recursos y las habilidades de la persona participante
- ✓ Proveer de valor educativo cada vez mayor a la comunidad

No prescribe, ni describe cómo debe educarse. No refiere al tamaño, ni a la especialidad, ni a la localización geográfica de la escuela. Es un marco común aplicable a los sectores educativos de gestión pública o privada, indistintamente.

El uso de un marco común representa una oportunidad de cooperación entre instituciones y la posibilidad de compartir la información acerca de las mejores prácticas.

¿Cómo se elaboró?

A partir del “Modelo de Evaluación de la Gestión de la Calidad para Instituciones Educativas”, de la Fundación Premio

Nacional a la Calidad¹, que tomó como referencia instrumentos similares de procedencia internacional, tales como el modelo Malcolm Baldrige (Estados Unidos), el modelo EFQM (Europa) y el modelo Iberoamericano (España, Portugal, América Central y Sur). Contó con la participación de especialistas en el tema, representantes de instituciones educativas públicas y privadas.

¿Cómo se expresa?

A través de tres **criterios**:

LIDERAZGO

Examina cómo el Equipo Directivo desarrolla el sistema de liderazgo, ejerce la dirección estratégica, difunde y aplica los valores de la búsqueda de la excelencia y cumple con su responsabilidad social.

En este criterio se evalúa la convicción y energía con que el Equipo Directivo guía a la organización hacia el logro de la excelencia, a través de su gestión y su ejemplo, busca oportunidades y establece y mantiene un marco adecuado de enseñanza y de aprendizaje.

El Equipo Directivo comprende a aquellos que tienen la responsabilidad principal y dirigen la institución y a quienes tienen una relación directa de dependencia con ellos o ejercen tareas de supervisión. De acuerdo con la naturaleza de la institución (pú-

¹ La Fundación Premio Nacional a la Calidad fue creada el 15 de marzo de 1993, de acuerdo con lo dispuesto por la Ley 24.127, sancionada en agosto de 1992. En su Art. 8.º la Ley establece que la Administración del Premio Nacional a la Calidad - para el Sector Privado, "será ejercida por una Fundación creada con ese objeto por esta Ley". Su misión es: Promover la mejora en la calidad de gestión de las organizaciones de manera sustentable, mediante la aplicación de modelos de gestión que logren la satisfacción de clientes, beneficiarios, accionistas, empleados, proveedores y comunidad, con responsabilidad social y cuidado del medio ambiente.

blica o privada) puede tener distintas modalidades, según como estén establecidos sus órganos de gobierno

SISTEMA DE GESTIÓN

Este segundo criterio examina cómo el Equipo Directivo realiza un uso eficaz de las evidencias para apoyar la mejora del aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de la institución, sin perjuicio de considerar que los procesos educativos están insertos en realidades sociales que conforman fenómenos complejos y multifacéticos.

Se pone énfasis en el diseño y gestión de cada uno y todos los procesos institucionales, basándose en las relaciones causa-efecto, realizando mediciones y analizando la información y su correlación con los valores y principios que guían a la institución.

RESULTADOS

Este criterio busca determinar cómo la institución se enfoca en el logro de resultados alineados con los objetivos establecidos (valores y principios) reflejando, balanceando y cumpliendo con las expectativas e intereses de los estudiantes y la comunidad.

¿Cuáles son los conceptos fundamentales?

- Liderazgo del Equipo Directivo.
- Visión de futuro a largo alcance.
- Mejora continua y aprendizaje institucional.
- Orientación hacia los resultados.
- Enfoque en los estudiantes y beneficiarios de la actividad educativa.
- Educación centrada en el aprendizaje formativo.
- Estrategia de evaluación del conocimiento, competencias y habilidades de los estudiantes.

- Compromiso y desarrollo del personal docente y no docente.
- Calidad y prevención desde el diseño de proyectos y programas educativos.
- Gestión en función de evidencias.
- Gestión de los procesos y administración de los recursos de la institución.
- Relación con proveedores de servicios prestados por terceros u organismos, si fuera aplicable.
- Integración institucional.
- Responsabilidad pública, social y ciudadana.
- Visión sistémica.

Características principales de un proceso de mejora continua

- ✓ Metas claras con respecto a qué mejorar
- ✓ Basado en evidencias
- ✓ Incorporar mediciones e indicadores
- ✓ Es sistemático, incluye ciclos de planificación, ejecución, evaluación y mejora

Metodología

La Autoevaluación es un proceso global y sistemático de una institución, que revisa sus prácticas y resultados, respondiendo al cuestionario guía que se presenta más adelante.

La decisión de realizarla debe ser tomada por el Equipo Directivo, el que debe comunicarla a todos los niveles de la institución. Se sugiere nombrar un Coordinador de la actividad con el fin de organizar mejor la tarea y, dependiendo del tamaño de

la institución, formar un grupo de trabajo con miembros de sus distintas áreas.

La Autoevaluación debe estar apoyada en hechos y datos específicos. Las percepciones deben estar avaladas por datos y evidencias claras. Se consideran evidencias no solamente a los datos que surgen en forma directa de la operación, sino también elementos tales como encuestas, minutas de reuniones, mediciones de clima interno, de la comunidad vecina, etc. No es necesario generar documentación adicional o desarrollada específicamente para la Autoevaluación. Sí es necesario contar con evidencias objetivas que sustenten la calificación y que estén disponibles.

Uso de la planilla

A continuación, encontrará un Cuestionario Guía con una planilla dividida en los tres criterios (Liderazgo, Sistema de Gestión y Resultados).

Para cada rubro hay un conjunto de preguntas que deberán ser formuladas por el Coordinador de la actividad al grupo de trabajo, el que luego asignará un puntaje a sus respuestas individualmente utilizando la escala descrita en el apartado siguiente.

En un segundo momento, se buscará que el grupo de trabajo acuerde un puntaje común para la institución mediante la discusión y el acuerdo de las miradas individuales de los participantes. El logro del consenso en el grupo evaluador es de fundamental importancia para incrementar la objetividad de las respuestas.

La Autoevaluación pretende mostrar la situación en que se encuentra la institución educativa, es decir, un diagnóstico, para luego facilitar la identificación de las áreas donde puedan proponerse acciones de mejora.

Asignación de puntajes

Cada pregunta tiene un puntaje máximo de 10 puntos.

Para calificar las respuestas se utilizará la escala de 0 a 10, y se escribe el puntaje que surja en la columna correspondiente.

Cuando se utilice la escala de evaluación, téngase en cuenta que **el 0 representa el menor valor, y significa que no hay evidencias de su realización o que el resultado es negativo.**

Un valor medio de **5 puntos significa que hay acciones concretas realizadas o que los resultados son los esperados.**

El valor máximo de **10 puntos significa que hay adecuadas acciones, evidencias suficientes, resultados acordes o por encima de lo esperado y evaluación y mejora de lo realizado.**

En el Criterio de los Resultados, el concepto de **comparaciones** se debe ver tanto en el sentido de las comparaciones internas como el de las comparaciones externas. El primero se refiere a la necesidad de comparar los resultados, cualitativos y cuantitativos, con los objetivos previamente fijados por la institución, o con los resultados de autoevaluaciones anteriores. Y el segundo, a compararse con otras instituciones de referencia, cuando sea posible. Puede ser que las mejores prácticas vinculadas a un proceso o actividad se encuentren en una organización de diferente sector.

Las **tendencias** se refieren a los datos de un indicador medido en distintos momentos, con el fin de observar su evolución en un periodo. Se recomienda contar con al menos tres datos sucesivos y, de ser posible, de los últimos tres años.

Cuando haya finalizado con la asignación de puntaje para cada pregunta, complete con la suma que corresponda para obtener los totales parciales de cada criterio y el total general de la Autoevaluación.

Cuestionario – Guía

El Equipo Directivo

| Criterios | | Puntaje máximo | Puntaje otorgado |
|---------------------------------|---|----------------|------------------|
| 1.- LIDERAZGO | 1. ¿Tiene en claro los valores o principios que guían a la institución? | 10 | |
| | 2. ¿Difunde y comunica los valores o principios a todos los integrantes de la comunidad educativa? | 10 | |
| | 3. ¿Tiene un sistema de liderazgo que incluye a los equipos directivos y de conducción? ¿Hay delegación? | 10 | |
| | 4. ¿Desarrolla e incorpora nuevos líderes al equipo directivo? | 10 | |
| | 5. ¿Mantiene un clima institucional que favorezca el aprendizaje, la seguridad y la equidad? | 10 | |
| | 6. ¿Alienta, motiva y promueve el compromiso de docentes, no docentes y estudiantes con los fines de la institución? | 10 | |
| | 7. ¿Reconoce las contribuciones de docentes, no docentes y estudiantes a estos fines? | 10 | |
| | 8. ¿Realiza acciones para favorecer el cumplimiento de la responsabilidad social de la institución, tales como la integración y la promoción de la comunidad circundante, las relaciones con las organizaciones sociales locales y el cuidado del medio ambiente? | 10 | |
| | 9. ¿Revisa periódicamente el propósito de la institución y los fines que persigue, de acuerdo con sus valores y los logros alcanzados? | 10 | |
| | 10. ¿Administra de manera adecuada los recursos de la institución de acuerdo con lo que necesita en sus propuestas? | 10 | |
| Total Criterio Liderazgo | | 100 | |

| 2.- SISTEMA DE GESTIÓN | Planeamiento estratégico | Puntaje máximo | Puntaje otorgado |
|--|---|----------------|------------------|
| | 1. ¿Diseña el Proyecto Educativo Institucional a partir del análisis de oportunidades, amenazas, fortalezas y debilidades? | 10 | |
| | 2. ¿Involucra a docentes, estudiantes, graduados y otros interesados en la formulación de su Proyecto Educativo Institucional y en los planes para alcanzar sus propuestas? | 10 | |
| | 3. ¿Comunica a la comunidad educativa su Proyecto Educativo Institucional y sus planes, así como los resultados logrados? | 10 | |
| | 4. ¿Evalúa y mejora su Proyecto Educativo Institucional y sus planes, con participación del personal docente y no docente, estudiantes y otros referentes externos que puedan colaborar con esta tarea? | 10 | |
| | Enfoque en estudiantes | | |
| | 5. ¿Considera la información de estudiantes anteriores y egresados para mejorar los procesos actuales y anticiparse a las necesidades? | 10 | |
| | 6. ¿Establece sistemas para integrar a los nuevos alumnos a la comunidad? | 10 | |
| | 7. ¿Conoce cuáles son los valores y competencias que los estudiantes desean adquirir? | 10 | |
| | 8. ¿Determina cuál es el perfil de egresado y las competencias que se busca desarrollar? | 10 | |
| | 9. ¿Aplica una metodología para comunicarse con los estudiantes, sus familias e interesados? | 10 | |
| 10. ¿Establece actividades complementarias o de extensión para sus estudiantes y familias? | 10 | | |

| 2.- SISTEMA DE GESTIÓN | Desarrollo del personal | Puntaje máximo | Puntaje otorgado |
|--|--|----------------|------------------|
| | 11. ¿Diseña los cargos y puestos de trabajo teniendo en cuenta las necesidades de su proyecto, los procesos y la motivación y el desempeño del personal? | 10 | |
| | 12. ¿Planifica la selección, la capacitación y el desarrollo del personal docente y no docente? | 10 | |
| | 13. ¿Evalúa el desempeño de su personal docente y no docente y provee oportunidades de evolución profesional? | 10 | |
| | Gestión de procesos | | |
| | 14. ¿Identifica y documenta los procesos centrales de su función educativa y los de apoyo? | 10 | |
| | 15. ¿Define indicadores para evaluar cómo se está desempeñando la institución y se miden de manera frecuente? | 10 | |
| | 16. ¿Revisa los procesos de la institución y los mejora? | 10 | |
| Total Criterio Sistema de Gestión | | 160 | |

| 3.- RESULTADOS | 1. ¿Mide el desempeño académico de estudiantes y egresados? | 10 | |
|----------------|---|----|--|
| | 2. ¿Compara los resultados del desempeño académico con el de estudiantes de otros cursos de la institución? | 10 | |
| | 3. ¿Compara los resultados del desempeño académico con los de otras instituciones u organizaciones locales, nacionales e internacionales? | 10 | |
| | 4. ¿Evalúa la completa implementación de los planes de estudio y/o los ajustes necesarios por las intervenciones didácticas? | 10 | |
| | 5. ¿Mide el nivel de satisfacción, la retención y la lealtad de los estudiantes, familias e interesados? | 10 | |

| | | Puntaje máximo | Puntaje otorgado |
|----------------------------------|---|----------------|------------------|
| 3.-RESULTADOS | 6. ¿Mide el bienestar, la satisfacción y el desarrollo del personal docente y no docente? | 10 | |
| | 7. ¿Mide los resultados de las acciones de capacitación desarrolladas para el personal docente y no docente? | 10 | |
| | 8. ¿Mide el ausentismo, la rotación y los reconocimientos del personal docente y no docente? | 10 | |
| | 9. ¿Mide el desempeño económico-financiero de la institución o el uso eficaz y eficiente de sus recursos? | 10 | |
| | 10. ¿Evalúa las causas de quejas o reclamos recibidos de parte de la comunidad educativa y si han sido resueltas? | 10 | |
| | 11. ¿Mide la satisfacción con las tareas que realizan los proveedores y prestadores de servicios tercerizados? | 10 | |
| | 12. ¿Mide los resultados de las acciones emprendidas por la institución para el apoyo de actividades culturales, sociales, de salud laboral, educativas y de capacitación extracurriculares, y de mejora de la calidad de vida de la comunidad? | 10 | |
| | 13. ¿Observa tendencias positivas a lo largo del tiempo en los resultados alcanzados? | 10 | |
| | 14. ¿Alcanza los resultados como consecuencia de las acciones desplegadas para lograr los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo Institucional? | 10 | |
| Total Criterio Resultados | | 140 | |
| | | | |
| Total Autoevaluación | | 400 | |

Áreas de mejora

De acuerdo con la Autoevaluación realizada para cada criterio, se propone al Equipo Directivo identificar las áreas en las que la institución educativa considera que puede proponerse acciones concretas de mejora para lograr, en una nueva Autoevaluación, obtener mejores resultados.

Para ello se propone completar un Plan de Mejora a fin de desarrollar la propuesta de iniciativas o acciones de manera ordenada, identificar metas, asignar las responsabilidades necesarias, facilitar los recursos involucrados, comunicar a la comunidad y buscar su adhesión a los fines que se persigan y controlar y ajustar sistemáticamente su implementación.

Plan de Mejora

| Criterio Liderazgo | | | | |
|---------------------------|--------------------|---------------------|-------------|-----------------|
| Acción propuesta | Resultado esperado | Recursos necesarios | Responsable | Tiempo previsto |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

| Criterio Sistema de Gestión | | | | |
|------------------------------------|--------------------|---------------------|-------------|-----------------|
| Acción propuesta | Resultado esperado | Recursos necesarios | Responsable | Tiempo previsto |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

| Criterio Resultados | | | | |
|----------------------------|--------------------|---------------------|-------------|-----------------|
| Acción propuesta | Resultado esperado | Recursos necesarios | Responsable | Tiempo previsto |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

INFORMACIÓN SOBRE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

1. Dirección, horarios y teléfonos de la ANE:

Pacheco de Melo 2084 (C1126AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Horarios de atención: lunes a viernes de 9 a 18.30.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

www.acaedu.edu.ar – ane@acaedu.edu.ar

2. Biblioteca

La biblioteca del Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) es de libre acceso para estudiantes universitarios y terciarios, profesores e investigadores de la educación.

Horarios de atención: miércoles y jueves de 9 a 14.

Tel/Fax: 4806-2818/4804-2879.

Correo electrónico: info@acaedu.edu.ar

3. Canal “Sarmiento”

<http://www.youtube.com/user/AcademiadeEducacion>

4. Sitio electrónico

www.acaedu.edu.ar

5. Boletín digital

Si desea recibirlo, inscribábase en nuestro sitio electrónico.

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300
E-mail: info@dunken.com.ar
www.dunken.com.ar
Junio de 2018

La **calidad** es un ingrediente esencial de todas las acciones y procedimientos humanos que pretendan lograr resultados exitosos. Con ella, todo se revaloriza. Este principio es particularmente importante, en el caso de la educación, por la indispensable profundidad de las normas necesarias para elevar el nivel de preparación de los individuos. Entre ellas, la formación y la selección de quienes deban crear, difundir e impulsar las técnicas y mecanismos que construyan “educación de calidad” son esenciales para toda tarea futura.

La trascendencia y la dificultad del tema hacen imperiosa la acción conjunta de instituciones, como la Academia Nacional de Educación, y de entidades, como FUNDECE, que compartan esa preocupación. Las propuestas deberán ser concretas y prácticas para alcanzar los objetivos que se fijen, pues el problema exigirá al máximo nuestra capacidad, imaginación y firmeza para lograr los cambios y soluciones, a mediano y largo plazo, que requiere nuestra ciudadanía y que necesita el País entero.

Ac. Pedro Simoncini

