



**Martin Aiello (Ph.D.)**

Doctor en Educación por la Universidad de Barcelona, España.

## CALIDAD EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI

Martín Aiello

### 1. Pensar nuevamente la calidad educativa

La calidad educativa es un concepto difícil de asumir. Desde el punto de vista de las políticas y prácticas educativas es difícil no asumir el reto de buscar la calidad. Sin embargo, desde el punto académico se ha manifestado claramente que esta calidad no es un concepto simple de definir. En el marco de las políticas educativas que plantean que la educación es un derecho es importante volver a pensar el término de calidad. Para ello es fundamental entender la historicidad de la construcción del concepto, desde que marcos teóricos en disputa se aborda y como se vincula con la práctica educativa. Esto no permitirá tener pautas para comprender como se genera el proceso o la lucha por la objetivación (Bourdieu, 1999), y por lo tanto, poder dimensionar analíticamente la calidad educativa y sus prácticas en la actualidad.

El concepto y las prácticas de calidad fueron tomando forma en América Latina durante las políticas de reforma del Estado de fines del siglo XX. Los contextos teóricos y prácticos de la construcción de la calidad educativa se caracterizaron por la redefinición y la descentralización de lo público en general y de la educación en especial. Aparición de tendencias de rendición de cuentas y de la responsabilidad sobre la educación fue construyendo un modelo de calidad que respondía a estas visiones normativas y morales de afrontar la calidad en Educación. Sin embargo, las visiones políticas se fueron complejizando de la mano de nuevas aproximaciones académicas. Siebold (2000).

Por lo tanto, es importante señalar que ya desde inicios del Siglo XXI hubo una fuerte tendencia hacia comprometerse con procesos orientados primero a la equidad educativa y posteriormente a la igualdad. Las primeras propuestas se orientaron a entender la calidad educativa a partir de generar igualdad de oportunidades generando programas compensatorios (Poggi, 2008). Sin embargo, las desigualdades que emergen en los procesos hacen que se redefina la perspectiva para asegurar su aproximación inclusiva.

## **2. La inclusión como calidad y el derecho a la educación**

El límite de la mirada compensatoria de igualdad de oportunidades hace necesario que nos centremos en cómo se vincula la igualdad con el concepto de calidad. Es fundamental entender que la educación es un derecho, y que para que la sociedad pueda estar constituida plenamente por ciudadanos, todos los sujetos deben tener la capacidad de ejercer este derecho. Por lo tanto, la calidad se vincula directamente con la capacidad efectiva de ejercer el derecho a la educación. (Dubet, 2005).

La calidad en el siglo XXI se centra en asegurar el derecho a la educación a aquellos que han estado excluidos de dicho goce. Para ello se debe señalar que históricamente hubo grupos a los que se les ha vulnerado el goce de este derecho, que se los ha “vulnerabilizado”. En este sentido hay que comprender los contextos que han generado este proceso social de vulnerabilización para canalizar las demandas de niños, adolescentes y jóvenes/adultos en contextos desfavorables. Por lo tanto, para poder comenzar a desarrollar

estrategias de calidad vinculadas a efectivo ejercicio del derecho a la educación hay que reconocer las condiciones estructurales que hacen a estas poblaciones vulnerabilizadas. Esto permitirá identificar los orígenes de la exclusión educativa y futuras capacidades de inclusión.

Las causas estructurales de exclusión pueden darse por diversos motivos, ya sea segregación urbana que genera circuitos diferenciales, quiebre de trayectorias por migraciones, la dificultad del Estado de articulación con otros programas públicos, y con los distintos niveles de la administración. Esto genera una serie compleja de causas de desescolarización y el rezago escolar. Algunas generales se asocian a la falta de oportunidades y desigualdades de equipamiento, otras más específicas se vinculan con la exclusión por género, discapacidades, minorías étnicas, culturales, territoriales, etc. Por lo tanto, la repitencia reiterada o la derivación a circuitos especiales, indicadores típicos de exclusión, pueden deberse a múltiples razones, y normalmente una dimensión de exclusión refuerza la otra.

Al analizar las causas de exclusión desde una perspectiva del derecho a la educación no sólo hay que centrarse en la igualdad de oportunidades de acceso, sino que también hay que preocuparse por las experiencias, tanta de permanencia en las instituciones como de aprendizajes. En cuanto a las experiencias dentro de las instituciones, las actitudes indisciplinadas generan claros indicadores de malestar, es por eso que es fundamental centrarse también en aquellas experiencias que no dan tanta información, básicamente escolaridades de baja intensidad que generan experiencias escolares desdibujadas que anteceden a una

expulsión de la institución. La preocupación por las experiencias de aprendizaje no debiera centrarse en clasificarlas para ordenarlas gradualmente, sino preocupándose por no promover aprendizajes elitistas o de baja relevancia para los estudiantes.

Al analizar la exclusión por nivel educativo, esta se manifiesta con diversa preponderancia. Al nivel inicial, cuando se centra solo en el cuidado y no en la preparación para el sistema educativo; en el nivel primario cuando se trata homogéneamente a todo el estudiantado sin discriminar en tiempos disímiles para la adquisición de conocimientos básicos. El problema en el nivel secundario se asocia a una diferenciación o selección social que genera un quiebre en la futura estructura de las sociedades; y el en nivel superior a partir de la diferencia de relevancia o retorno de la formación.

### **3. Líneas de trabajo asociadas a la calidad como inclusión educativa en el siglo XXI**

Es importante promover capacidades necesarias para la inclusión educativa como política de calidad. Algunas líneas de trabajo se asocian a la construcción de institucionalidad a partir de promover una conducción reconocida, dotar de recursos necesarios, promover estrategias de monitoreo. Desde el estado se deben generar políticas de asistencia pedagógica, promover programas de aceleración y trayectorias especiales, así como integrar mecanismos multisectoriales.

Esto debería generar una reflexión sobre los riesgos y posibilidades de exclusión para vincularlos con los aprendizajes de los estudiantes y lo que se enseña. Así mismo se debería realizar una revisión curricular para la identificación

de aprendizajes indispensables y generar capacidad para adaptar las estrategias pedagógicas. Finalmente se debería apoyar a la dirección de las instituciones para que generen información útil para la revisión y evaluación de los procesos.

*Palabras clave:* calidad, inclusión, derecho, educación.

### Referencias

- Bourdieu, P. et al. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. (2005). Exclusión Social, Exclusión Escolar, en J. Luengo. *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación*. México.
- Poggi, Margarita. (2008, julio – agosto) *De la rendición de cuentas a la responsabilidad*, Dossier. El monitor de la educación.  
[http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor\\_2008\\_n17.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2008_n17.pdf)
- Schmelkes, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En Marchesi, Tedesco y Coll coords. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OEI- Fundación Santillana.
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a07.htm>.