

IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Aportes para la comprensión del concepto de calidad utilizado en educación.

Guillermo Zangrossi.

Cita:

Guillermo Zangrossi (2011). *Aportes para la comprensión del concepto de calidad utilizado en educación. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/361>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**IX Jornadas de Sociología - UBA
Pre ALAS Recife 2011
Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones
Luces y sombras en América Latina
8 al 12 de agosto de 2011**

APORTES PARA LA COMPRESION DEL CONCEPTO <i>CALIDAD</i> UTILIZADO EN EDUCACION
--

Autor: **GUILLERMO MARIO ZANGROSSI**

Mesa: Educación, instituciones y reproducción social

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Lomas de Zamora –
Facultad de Ciencias Sociales / Instituto Universitario Nacional del Arte –
Rectorado

e-mail: gzungrossi@yahoo.com.ar

Abstract

El presente trabajo tiene por finalidad indagar en los diferentes usos y significados que el concepto *calidad* reviste en el campo de la educación. Para ello será importante hacer un recorrido –dado el carácter polisémico del término- por enfoques y perspectivas que, desde diferentes ámbitos de producción intelectual y académica, hacen referencia al término *calidad* en educación. Por otra parte, la indagación y problematización que propone este trabajo, cobra pertinencia, al abordar la utilización del concepto *calidad* que se realiza tanto desde organismos internacionales no vinculados directamente a la educación como el Banco Mundial, el F.M.I., como por infinidad de fundaciones y asociaciones de variado tipo que intervienen en la formulación e implementación de líneas de política educativa. Así desde los años '70 –y con mayor énfasis desde los '90-, la lógica de la racionalidad economicista desplegada por el neoliberalismo, ha penetrado en las reformas educativas latinoamericanas, con una diversidad de políticas que tienden a *medir* la calidad de la educación en términos de eficiencia y eficacia, cuyos resultados son utilizados para prescribir reformulaciones de los sistemas educativos, implementadas a través de lógicas que hacen hincapié en la descentralización, el gerenciamiento de las unidades escolares, el liderazgo y la medición de resultados, que posteriormente servirán como insumos para la asignación de recursos.

Palabras clave: calidad – calidad educativa – sistema educativo – reformas educativas - neoliberalismo

Introducción

Con gran énfasis desde los años '90, el concepto "*calidad educativa*" ha cobrado relevancia en el campo educativo. El término hace referencia al logro de óptimos resultados en la educación, remitiendo a la idea de eficacia y eficiencia, propios de una mirada menos social y política de la educación, que técnica, administrativista, y economicista.

Uno de los problemas que se plantean al hablar de calidad es la ambigüedad y heterogeneidad del concepto. De acuerdo con Edwards¹ (1991), el mismo "*ha llegado a ser un concepto vacío*". Según el autor el problema actual es teórico: "*la construcción de significados que contribuyan a otorgarle una mayor precisión al concepto de calidad y al mejoramiento de la misma, entendiéndose por tal que una mayor claridad acerca de lo que entendemos por calidad permitirá, a su vez, actuar sobre el mejoramiento de ella.*" Es decir, el primer obstáculo que se presenta es a nivel de la definición misma del concepto calidad.

Los debates acerca de la calidad educativa comienzan a tornarse visible a partir de la década del 70, y con un gran nivel de penetración en los sistemas educativos desde la década del '90 contemporáneamente con el auge de las políticas neoliberales que en la región rigieron las agendas de reforma y reestructuración de los sistemas.

El análisis de la educación constituye un campo con múltiples lógicas y dinámicas que lo vuelven complejo, formando parte de las políticas públicas. Por lo tanto, la concepción que se realice del Estado, de su intervención en los diferentes ámbitos, la ideología que sostenga la generación de políticas públicas, y particularmente, la visión de la sociedad que exista en un momento y un contexto sociohistórico dado, determinarán la configuración, el sentido y el contenido de lo que se entienda por educación.

Resulta pertinente entonces, preguntarse por el sentido de aplicar estándares para "medir" la *calidad* de la educación², que supere posturas meramente técnicas, para resituar el problema en una dimensión que contextualice desde una lectura y una lógica tanto política, como social y educativa, que contenga las especificidades nacionales, regionales y culturales.

La discusión acerca de temáticas tales como *reformas educativas, evaluación del sistema y calidad*, no se dan solamente desde la perspectiva crítica latinoamericana. Smyth (1998)³ afirma que hemos pasado de la idea de política social y los problemas de bienestar social, a los planteamientos basados en la ideología mercantilista. Esta idea contiene la visión de que las escuelas

¹ Edwards, V.: "El concepto de calidad de la educación". UNESCO/OREALC. Chile, 1991

² En tanto concepto construido y difundido desde lógicas técnico-burocráticas, desde las ciencias de la administración, y en muchos casos, financiada por organismos internacionales, *thinks tanks*, grupos de presión políticos-empresariales, ONG's vinculadas a intereses extraeducativos.

³ Smyth, J: "La enseñanza y la política social: las imágenes de la enseñanza en favor del cambio democrático". En "Biddle, B., Good, T., y Goodson, I.: "La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación". Bs. As. Paidós. 1998.

públicas necesitan ser gestionadas con la lógica de mercado en donde las opciones educativas “mercantilizadas”, administradas como empresas privadas, sustituyan a las escuelas de gestión estatal. Según Smyth “el efecto definitivo de la mercantilización en la escolarización es que la sociedad se hace cada vez más estratificada, fracturada y fragmentada de lo que está en el momento actual”⁴.

La difusión y penetración del pensamiento neoliberal ha contribuido a pensar que las escuelas pueden funcionar a través de la creación artificial de un mercado de la educación. Algo que economistas liberales como Milton Friedman proponían en el marco de una sociedad en donde *todas* las expresiones y variables sociales, toda la vida social, fueran regidas por la lógica del mercado, en una suerte de utopía ultraliberal.

Como ya se dijo, el término “calidad” aplicado a la educación presenta aristas confusas y ambiguas. Desde el paradigma neoliberal se propone que para alcanzar la meta de un sistema educativo de calidad, eficiencia, eficacia, etc. deben realizarse operaciones de medición y evaluación, aplicando instrumentos metodológicos estadísticos, herramientas “técnicas”, pero que en su construcción previa y posterior utilización de resultados, van a indicar siempre una lectura política de la situación.

Llach afirma, aunque sutilmente, que *“la medición de la “calidad” es muy limitada en sus alcances, ya que los únicos indicadores usados en la mayoría de los estudios son los puntajes de pruebas estandarizadas, generalmente de lengua y matemática. Aunque no puede dudarse de la existencia de una asociación entre dichos resultados y los objetivos que desean alcanzar al educarse los estudiantes, sus familias y la sociedad, conviene aclarar de entrada que se trata de una visión parcial de lo que verdaderamente significa la calidad de la educación.”*⁵ Aquí surgen dos observaciones:

- a) Pese al cúmulo de estudios, investigaciones y evaluaciones, no se llega a una consideración o comprensión total de la idea de calidad que sea de utilidad para aplicar a la educación.
- b) Por lo tanto, las conclusiones a las que se arriben al hablar de *calidad*, no deberían tomarse como un *todo* y menos aún como prescripciones, dado el carácter parcial del fenómeno, como aclara Llach. En consecuencia, al hacer uso del término y su posterior bajada teórica y empírica, debería ser especificado este carácter, como así también el carácter fragmentario de su delimitación.

Sin embargo el mismo Llach alerta acerca del carácter económico de estos estudios: *“La mayor parte de los estudios han sido realizados por economistas, no tanto por la sustancia del tema, sino porque ello ha permitido aplicar métodos más rigurosos como los econométricos, que los que normalmente se aplican en las ciencias de la educación.”*⁶ Es interesante destacar, cómo Llach deja de lado especificidades provenientes del campo de la cultura, la

⁴ Smyth, J (1998): Op. Cit.

⁵ Llach, J., Montoya, S., y Roldán, F.: “Educación para todos. Bs. As. Ieral. 1999

⁶ Llach, J., Montoya, S., y Roldán, F.: “Educación para todos. Bs. As. Ieral. 1999. Op. Cit.

educación, las ciencias sociales: “ *Es evidente, sin embargo, que la influencia del pensamiento económico ha trascendido lo metodológico y se ha extendido a los contenidos de los estudios.....pero arrastrando limitaciones por la omisión de variables cruciales tales como las pedagógicas, las de la psicología evolutiva o las referidas a los contenidos de la educación*”.⁷ En esta precisión se observa claramente el *recorte conceptual* que se realiza del término calidad y cómo variables decisivas referentes al objeto de estudio no son tomadas en cuenta. Antes de utilizar las conclusiones de estudios sobre calidad educativa, resultados de evaluaciones etc., deberían hacerse aclaraciones respecto a las herramientas utilizadas y a la delimitación de dichos resultados en función de la complejidad que el término mismo posee.

Sverdlick (2001)⁸ analiza cómo la importación de modelos y categorías de otros países, “*ingresan en forma desarticulada, postergando y encubriendo los históricos conflictos y dificultados que quedan sin resolver ni atender. En América Latina, la importación de paradigmas fuerza explicaciones sobre problemáticas que aún no aparecen espontáneamente, dejando fuera de agenda aquellos problemas más acuciantes y complicando los debates*”. Afirmando que se han promovido temáticas como la gestión, la evaluación y la calidad, en un contexto (el nacional y regional) donde ciertas variables como la escasez y distribución de recursos, los bajos presupuestos, la deserción y el desgranamiento de la matrícula, la precariedad del trabajo docente, las funciones de la educación, la pobreza etc. aún no han sido, no ya solucionadas, sino constantemente desatendidas.

En este sentido, Sverdlick resalta la importancia de la correspondencia entre una determinada perspectiva teórica, conceptual y política y los procesos de intervención. El divorcio entre estos aspectos necesariamente lleva a no tener coherencia entre el plano conceptual/teórico y el plano de la intervención metodológica.

Según Angulo Rasco⁹(1991), resulta central la visión que busca reducir problemáticas educativas a cuestiones técnicas, en donde la figura del “experto” o “tecnócrata” cobra relevancia, resolviendo todo por fuera de las instituciones. El tecnócrata representa en su figura la “objetividad” y la “neutralidad”. Dice Angulo Rasco “*es decir, se supone que el tecnócrata ha de transformar las decisiones políticas en las mejores posibilidades de desarrollo tecnológico y es en este terreno al que se han de remitir las discrepancias. De este modo, el ámbito de discusión se traslada del político al técnico, ámbito mucho más confortable. Por lo tanto, la discusión pública de los asuntos sociales estaría determinada para la conciencia tecnocrática, por el tipo de confrontación “neutral” y “objetiva” que suponen las cuestiones técnicas y que demandan las decisiones instrumentales a las que son convertidas*”. Y luego concluye: “*Los argumentos técnicos son válidos en tanto refuerzan una decisión política, una política social determinada y previa y no al revés*”.

⁷ Ibidem. pág. 91

⁸ Sverdlcik, I.(2001): “La evaluación universitaria. La calidad como asunto político”. En Revista Páginas nº 2.Universidad Católica del Uruguay. Febrero 2001.

⁹ Angulo Rasco, J.F. (1991): “Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico”. Citado por Sverdlick, I. (2001): Op. Cit.

Acerca del concepto calidad

En la introducción se afirmaba que uno de los principales obstáculos que existen en la conceptualización y delimitación del término *calidad*, es su ambigüedad y vaguedad, teniendo en cuenta la carga valorativa que posee.

Llerena, R.(1996)¹⁰ encuentra 950 significados para *calidad educativa* en la literatura vinculada al tema. Estos se refieren a:

- a) *insumos*: profesores, alumnos, recursos físicos y financieros.
- b) *procesos*: docencia, investigación, administración.
- c) *resultados*: egresados, titulados, investigaciones, publicaciones etc.
- d) *sistemas*: universitario, tecnológico etc.
- e) *por niveles*: bachillerato, pregrado o posgrado etc.

Sin embargo para Pérez Gómez (1991)¹¹ no es tan importante la búsqueda de definiciones, sino atender a los diferentes sentidos e interpretaciones que el término posee, articulado con perspectivas y enfoques diferentes. De esta manera propone dos posturas en la manera de conceptualizar y entender la calidad:

- a) *enfoque instrumental*: lo importante es el producto obtenido y la consecución de objetivos preestablecidos.
- b) *enfoque ético*: la preocupación se pone en el valor de los procesos y las prácticas.

En el *enfoque instrumental* adquiere importancia para la determinación de la calidad, la idea de eficacia, la adecuación de medios para la consecución de fines predeterminados. Por lo tanto, las cuestiones referidas al ámbito de lo educativo se reducirían a cuestiones de orden técnico. Adquiere relevancia la idea de capacitación técnica, que influye en los procesos de reformas educativas latinoamericanas, y en el trabajo de los expertos.

En el segundo enfoque, *ético*, la calidad es considerada en tanto valor de los procesos. Los temas educativos tienen aquí una racionalidad social y política y no técnica.

Para Angulo Rasco (1995)¹² existen tres maneras de entender el concepto de calidad:

1. *La calidad como cumplimiento burocrático*: Aquí la calidad es entendida en tanto el cumplimiento de normas, leyes y reglamentos. Existe una idea de la legalidad y u instrumentación como garantía de la calidad. Sus características son:

- a. división de funciones, objetivación, rutinización y estandarización de procedimientos y objetivos.
- b. cumplimiento de la legalidad.
- c. linealidad en la planificación.
- d. control terminal.

¹⁰ Artículo citado por Sverdlick, I: Op. Cit.

¹¹ Pérez Gómez, I.: "Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional docente". En Fernández Enguita, M.: "Sociedad, Cultura y educación". Madrid. 1991

¹² Angulo Rasco, F.: Op. Cit.

2. *La calidad como producción:* Se sustenta en un paradigma economicista que busca optimizar la eficacia y la eficiencia de la educación, de acuerdo a estándares económicos. La educación es presentada como “servicio”, en tanto los ciudadanos, padres, alumnos, etc. son consumidores. La calidad es entendida como mero resultado o producto que debe regirse por lógicas mercantiles. Sus características son:

- a) Organización para alcanzar objetivos de producción
- b) Planificación sistemática, metas y tecnología de producción
- c) búsqueda de rendimientos
- d) realización de pruebas (evaluaciones) estandarizadas y con pretensiones de objetividad
- e) la idea de gestión se basa en el mantenimiento de un ambiente de trabajo productivo

3. *La calidad como valor:* en este caso entendida como un concepto ético. Debe existir coherencia entre los fines de la educación y las realizaciones y acciones de los sujetos.

Para Toranzos (1998)¹³, durante los años 90 se produjo un cambio en el análisis acerca de la educación. Se pasó de la preocupación centrada en el acceso y la extensión de los servicios, para ocuparse principalmente de los contenidos de los sistemas educativos, y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario, además de que los niños asistan a la escuela, incorporar los conocimientos y competencias necesarios para desempeñarse y participar en la sociedad actual. El problema, se presenta cuando debemos precisar, *qué conocimientos y qué competencias* son necesarios. Para ello es menester definir qué tipo de sociedad tenemos, qué tipo de sociedad queremos y cómo la educación debe contribuir a la construcción de ciudadanía y democracia. Toranzos propone tres significados para el concepto de calidad:

1. *La calidad como eficacia.* Una educación de calidad es aquella donde los alumnos aprenden lo que “deben” aprender de acuerdo al currículum, al final de ciclos y niveles de la enseñanza. Busca en definitiva, evaluar o medir los *resultados*.
2. *La calidad como relevancia.* Se centra en qué se aprende en el sistema y su importancia en términos individuales y sociales. En este sentido los contenidos deben responder a la articulación entre el individuo y la sociedad, brindándole lo necesario para su desarrollo en general.
3. *La calidad de los procesos y medios.* Se refiere a la infraestructura brindada a los alumnos: adecuado contexto físico, docentes preparados, buenos materiales de estudio, estrategias didácticas adecuadas etc.

Y afirma Toranzos¹⁴ que *“las tres dimensiones del concepto son esenciales a la hora de construir un sistema de evaluación de la calidad de la educación....*

¹³ Toranzos, I.: Evaluación y Calidad. En: Revista Iberoamericana de Educación nº 10 Madrid. El artículo más amplio se refiere al problema de la calidad en la agenda educativa y la implementación de estándares de medición y evaluación que permitan dar cuenta de la calidad educativa.

¹⁴ Toranzos, L.: Op. Cit.

que provea de información sistemática acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y que adquiere una importancia estratégica vital. Un sistema que a partir de la definición de cuáles son los conocimientos y capacidades cognitivas básicas que todo alumno debería haber desarrollado al cabo de ciertos ciclos de enseñanza formal, tenga como eje la producción de información sobre el grado en que dichos aprendizajes han sido logrados.

La Educación y los organismos de crédito internacionales.

El Banco Mundial, Uno de los principales organismos de crédito internacional presenta en la década del '70 propuestas y consideraciones sobre educación, recomendando, en la línea del análisis de determinantes externos, centrarse acerca de lo que ocurría en el interior del aula. Coraggio¹⁵ explica que el Banco, en la documentación de la época, explicita que sus propuestas son construídas utilizando el *modelo microeconómico neoclásico*. Este modelo pretende explicar las variaciones en el ingreso nacional utilizando la función de producción. Así, el incremento del ingreso depende de la acumulación de capital, las variaciones del sector trabajo y de un factor llamado *capital humano*, definido como conocimiento, destrezas, habilidades etc. De este modelo, se derivaría que la educación es una herramienta para el desarrollo porque el gasto en educación equivale a invertir en capital humano y eso genera un incremento en el ingreso.

Pero, ¿cómo se viabilizan esos enfoques en el sistema educativo? En palabras de Coraggio: *“todas estas cuestiones van a ser respondidas con la misma teoría y metodología, haciendo una identificación entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa. La propuesta es dejar la actividad educativa librada al mercado y la competencia, a la interacción entre demandantes y oferentes de servicios educativos, como mecanismo para resolver el problema de cuanta educación y en qué niveles y ramas hace falta”*¹⁶. El problema, según Coraggio, radica en que esta es una teoría de tipo normativo y la realidad no funciona de esta manera, dado que hay problemas de funcionamiento en el llamado “mercado educativo”. Por ende, además de privatización y desregulación, las propuestas van dirigidas a modificar el funcionamiento real de la sociedad y de la economía para que se asemeje al modelo de competencia perfecta.

De ello se sigue que es el Estado quien debe intervenir con reformas educativas para tratar de asegurar los mecanismos de asignación pública a los propios del mercado para asegurar así la eficiencia del sistema.

Llach trata de definir qué es lo que mide la calidad educativa. Para ello propone la siguiente tabla:

¹⁵ Coraggio, J.L.: “Educación y Modelo de Desarrollo. Ponencia presentada en el Seminario “Seminario internacional sobre Políticas Educativas en América Latina”, organizado por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y el Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), en Santiago de Chile, 5-6 de Diciembre 1994. Publicado en: Políticas educativas en América Latina. Tarea-Ceaal. Lima.1995. El autor desarrolla aquí en forma más amplia la influencia sobre todo del Banco Mundial en el desarrollo de Políticas y Reformas Educativas en América Latina.

¹⁶ Coraggio, J.L.: Op.Cit.

Tabla 1
Tipos de eficacia y eficiencia educativas

Eficacia o eficiencia	Cuantitativa	Cualitativa
Externa	Cobertura del sistema	Logros en la vida
Interna	Graduación a tiempo	Calidad de la educación

Llach,JJ, Montoya,S. y Roldán,F: Educación Para Todos. Bs. As. leral.1999

Define *eficacia* como el logro de un resultado determinado, con independencia de los medios empleados para ello. *Eficiencia* en cambio, es la relación entre logros y recursos o entre beneficios y costos. Pero, ¿cuál es el enfoque de la calidad entonces?

Afirma Llach que comúnmente la calidad se mide por pruebas que se realizan a los estudiantes en las áreas de matemática, ciencias y lengua, para evaluar cuánto saben realmente *con independencia del diploma* (por ser un dato cuantitativo). Y en este punto afirma: “Hay que tener en cuenta que en este tipo de pruebas sólo se detectan **algunas habilidades cognoscitivas** de los estudiantes, quedando excluidas totalmente las capacidades no cognoscitivas, tales como valores éticos, motivación, la iniciativa o la valoración del logro, que, según se acepta, **pueden ser tanto o más relevantes que las primeras**”.¹⁷ Si sólo es posible medir o detectar algunas habilidades, y se excluyen otras que, son tan importantes como aquéllas, las conclusiones serán el resultado de un análisis sesgado. Lo llamativo es que a pesar de advertir acerca de la limitación y alcance de los resultados de las pruebas, no hay lugar para el cuestionamiento, en virtud del prisma tecnocrático-economicista del encuadre.

Por otra parte, continúa Llach, tampoco son considerados en los estudios los resultados cualitativos externos. En general se limitan a la inserción laboral y a la tasa de retorno pecuniario de la inversión realizada en educación. Asimismo reconoce que es muy limitado el estudio sobre la influencia que las variables no estudiadas podrían tener respecto de las variables que sí son estudiadas: “es probable que el diferente posicionamiento de las familias y de las escuelas frente al contexto posmoderno de crisis de valores y discursos sea un **factor explicativo importante, aunque oculto, de falencias erróneamente atribuidas al sistema educativo**”¹⁸. Reconoce que importantes variables pueden ser **factores explicativos importantes**. ¿Por qué no son tomados en cuenta entonces? Sencillamente porque desde este enfoque, no son metodológicamente relevantes, al no ser cuantificables y mensurables. Pero lo más sorprendente es que se reconoce que dichas falencias son atribuidas erróneamente a la educación. Si esto es así, deberían reformularse los objetivos y la metodología.

¹⁷ Llach, J.J., Montoya, S. y Roldán, S.: Op. Cit,

¹⁸ Ibidem, Op. Cit.

A modo de síntesis

El análisis del concepto *calidad educativa* se torna dificultoso, si queremos situarnos en una óptica no economicista. Hemos visto cómo el término se nos presenta polisémico, ambiguo y confuso.

Referirse a la calidad en educación implica adoptar una determinada visión de la realidad, del funcionamiento social y también una perspectiva ideológica. Las visiones economicistas son, sin duda, visiones ideológicas, que realizan la operación de “naturalización” de sus postulados y propuestas.

Resulta indispensable evaluar, medir y comprobar los conocimientos que los sujetos obtienen a lo largo de sus años de aprendizaje en el sistema educativo formal. El problema es determinar el *para qué*. Ha sido señalado cómo desde posturas economicistas y desde el paradigma neoliberal, se mide calidad en el sentido de la eficacia y la eficiencia de los sistemas. Pero es notable cómo desde ese mismo paradigma se dejan de lado, variables importantes e influyentes, que ayudan a explicar los resultados de las mediciones. Asimismo, desde estos enfoques se advierte respecto de las limitaciones, tanto metodológicas como de implementación, que dan a los resultados un carácter arbitrario y no generalizable.

El trabajo a futuro sería discutir tanto ideológica como técnicamente el concepto de calidad educativa resignificándolo. Fenómenos tales como la masificación de los sistemas educativos, el desempleo, los avances científico-tecnológicos, la flexibilización del mercado laboral, la pérdida de valor instrumental de los diplomas y títulos educativos, la formación docente, junto con la pobreza, conforman un núcleo de análisis que va más allá de los términos económicos de eficacia y eficiencia medidos técnicamente.

Problemas como la igualdad de oportunidades, equidad, acceso universal a la educación, saberes y conocimientos acordes a las nuevas realidades, pero también adecuación y acceso al mercado laboral y construcción de ciudadanía, conforman una nutrida agenda que resulta necesario debatir en profundidad, amplitud y democráticamente.

Bibliografía Utilizada

Aguerrondo, I.: La calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación. Programa Calidad y Equidad en la educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Angulo Rasco, F. (1995).; *Calidad educativa, calidad docente y gestión*. En : *De aquí y de allá: textos sobre la institución educativa y su dirección*. Bs.As. Kapelusz.

Angulo Rasco, .F.(1991), "*Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico*". En Fernández Enguita, M.: *Sociedad, Cultura y educación*. Madrid Centro de Investigación y documentación educativa, Universidad Complutense.

Coraggio, J.L.: (1994): "Educación y Modelo de Desarrollo". Ponencia presentada en el "Seminario internacional sobre Políticas Educativas en América Latina", organizado por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y el Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), en Santiago de Chile, 5-6 de Diciembre.

Edwards,V. (1991):*El concepto de calidad de la educación*. Chile. Unesco/Orealc..

LLACH, J., MONTOYA, S., Y ROLDAN, F.(1999): "*Educación para todos*. Bs. As. leral.

Perez Gómez, I (1991).: "*Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional docente*". En Fernández Enguita, M.: "Sociedad, Cultura y educación. Madrid. Centro de Investigación y documentación educativa, Universidad Complutense.

Ratinoff, L:(1996); *Devaluación y Privatización de la enseñanza en América Latina*. Boletín del Proyecto Principal de la Educación, nro. 39. Chile UNESCO-OREALC.

Ratinoff, L. (1994); *Las Retóricas Educativas en América Latina: la experiencia de este siglo*. Boletín del Proyecto Principal de la Educación, nro. 35. Chile. UNESCO-OREALC.

Rodríguez-Mena García, M.: *La calidad de la educación. Un problema actual*. En Biblioteca Virtual. CLACSO.

Smyth, J. (1998): "*La enseñanza y la política social: las imágenes de la enseñanza en favor del cambio democrático*". En "Biddle, B., Good,T., y Goodson, I.: "La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación". Bs. As. Paidós.

Sverdlick, I.(2001): "*La evaluación universitaria. La calidad como asunto político*". En Revista Páginas nº 2.Universidad Católica del Uruguay. Febrero.

Toranzos, I (1998).: *Evaluación y Calidad*. En: Revista Iberoamericana de Educación nº 10 Madrid.