

Aproximación deconstructiva a la noción de Calidad de la Educación en el contexto latinoamericano

LEONARDO VIDAL ARAYA

Universidad Arturo Prat, Centro Universitario Concepción, Chile

En el presente trabajo me referiré a un concepto especialmente atractivo que se presenta como referente de un concepto considerado relevante en la sociedad. El concepto de Calidad de la Educación: un concepto particularmente paradójico, en tanto goza de ubicuidad, pero su significado se desvanece o escabulle entre líneas de múltiples textos o entre palabras de entusiastas o encendidos discursos que, aunque no logran o no buscan precisar su significado, han logrado convencer de la relevancia y urgencia de su incorporación en los sistemas educativos latinoamericanos en las últimas décadas.

Surge una interrogante obvia, pero que muy pocos parecieran plantear: ¿qué es lo que hace posible que un concepto —sobre cuyo significado no existe claridad— concite tal nivel de adherencia? De esta pregunta podrían derivarse otras igualmente interesantes: ¿cuál es el origen de la potencia de un concepto que se incorpora exponencialmente en el consciente o inconsciente colectivo? o ¿cuál es el propósito de la incorporación del concepto de la calidad de la educación en los sistemas educativos latinoamericanos?

Calidad, educación y evaluación

Calidad, del latín *qualitas* o *qualitatis*, tiene el mismo origen que cualidad. La palabra calidad es ampliamente utilizada en el lenguaje cotidiano, y se le asocia a algunas cualidades consideradas estimables en alguna cosa. Calidad significa el conjunto de las cualidades de algo, es decir, la calidad se define a través de las cualidades de ese algo. Se entiende por cualidad: “cada uno de los caracteres, naturales o adquiridos, que distinguen a las personas, a los seres vivos en general o a las cosas.”¹ Aunque la calidad de algo se define a través de las cualidades de ese algo, no son sinónimos calidad y cualidad. La cualidad se refiere al estar, es decir tiene un carácter adjetivo, mientras que la calidad está referida al ser de la cosa, es decir su carácter es sustantivo. La calidad es un significante y no un significado. Así, puede adquirir múltiples significados.

¹ *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española, Ed. Espasa-Calpe S.A., Madrid, 2001.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 44/4 – 10 de noviembre de 2007

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



En el idioma español se define calidad como la “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”² o “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”.³ Por lo tanto, la definición de calidad consiste en las propiedades, atributos o cualidades esenciales o inherentes a algo. Propiedades que permiten juzgar su valor, en otras palabras, evaluar ese algo. De modo que el concepto de calidad aparece estrechamente ligado a la noción de evaluación.

De manera que desde un punto de vista semántico, Calidad de la Educación estaría definida por el conjunto de propiedades inherentes a la educación, que permiten evaluarla, es decir, juzgar el valor de la realidad educativa. “La calidad es el valor que se le atribuye a un proceso o a un producto educativo. Ese valor compromete un juicio, en tanto se está afirmando algo comparativamente respecto de otro.” (Edwards, 1991, p.16). Esta afirmación correspondería más bien a evaluación, un concepto estrechamente ligado a la noción de calidad, en tanto se encuentra presente en su propio significado, como ya ha sido expuesto. Si atribuimos valor a un proceso o producto educativo en términos comparativos estaríamos juzgando su valor, es decir estaríamos evaluándolo. Se realizaría una evaluación de la calidad de ese proceso o producto educativo en la medida en que se pudieran evaluar las propiedades inherentes a él. Evaluar la calidad de la educación implica un juicio que compromete al ser de la educación. La calidad de la educación se presenta como un valor inherente a la realidad educativa, está definida por las propiedades inherentes a la educación que permiten juzgar su valor, entonces evaluar la calidad de la educación equivaldría, ni más ni menos, a evaluar la propia educación.

La evaluación de la calidad se realizaría en términos comparativos. La comparación podría darse en una doble dimensión: una interna referida a los términos deseables, que se convertirían en la norma o criterios de calidad, y la dimensión externa en relación con otras realidades educacionales. La determinación de esas propiedades tendría un carácter fundamental en los sistemas educativos. No se podría evaluar la realidad educativa, sino se determinan las propiedades inherentes a esa realidad ni los criterios de calidad. En términos más simples, sería imposible evaluar la calidad de la educación si no se conoce el significado de la calidad de la educación. Lo que nos llevaría a afirmar la imposibilidad de evaluar la educación sin conocer el significado de la calidad de la educación.

Si la calidad de la educación se define a través de los atributos de la educación, evaluar la calidad de la educación sería: estimar, apreciar o calcular el valor de las propiedades inherentes a la educación que permiten juzgar el valor de la educación. Previo a evaluar la calidad de la educación, es necesario determinar y definir cuáles serían aquellas “propiedades inherentes a la educación” que permitirían juzgar su valor. La posibilidad de evaluar la educación o lo que sería equivalente evaluar la calidad de la educación, se encuentra supeditada a la factibilidad de determinar esas propiedades. En la eventualidad de que se puedan determinar las propiedades inherentes a la educación, una auténtica evaluación de la calidad tendría que ser integral, es decir, considerar todas esas propiedades. Cualquier evaluación de la “calidad de la educación” realizada en términos parciales, no podría considerarse como tal.

La posibilidad real de evaluar la calidad de la educación está condicionada a la posibilidad de constatar la naturaleza de la educación. El concepto de calidad de la educación como signifiante es un

² *Ibíd.*

³ *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española, Ed. Espasa-Calpe S.A., Madrid, 1992.

referente de significados contruidos culturalmente. La naturaleza de la educación y su calidad no tendría un carácter absoluto o universal. Evaluar la calidad de la educación equivaldría a estimar o apreciar las cualidades de las cualidades determinadas discrecionalmente como inherentes a la educación. Si se estiman y definen las cualidades esenciales del bien educación por las cuales ésta se considera estimable, se estaría estimando el valor mismo de la educación, es decir, en cierta forma se estaría evaluando la educación. Esa determinación de cualidades involucra una decisión, una elección discrecional de propiedades: acto en el cual ya se está evaluando por anticipado. En la elección misma, en tanto limitada, se está apreciando el valor de algunas propiedades de la educación, al juzgar el mérito de unas respecto de otras a considerar, con un propósito de selección, se estaría emitiendo un juicio valórico a priori respecto del concepto y sentido de la educación. En otras palabras, se está estimando y seleccionando cuáles van a ser las cualidades de la educación que van a hacer estimable a la misma educación.

Para determinar cuales serían las propiedades esenciales de la educación deberíamos tener presente cuál es el significado que le atribuimos a la educación, sin embargo, como hemos argumentado, la educación queda definida a través de sus atributos esenciales, por tanto, las propiedades "inherentes" deberían estar de alguna manera presentes en el concepto o definición de la educación, adoptada por un sistema educativo determinado. Así se evaluaría calidad de la educación efectivamente, en la medida en que el conjunto de propiedades o criterios considerados se correspondan biunívocamente con los elementos esenciales presentes en la concepción de educación a la que adscribe el sistema educativo.

Introducción de la noción de calidad de la educación en Latinoamérica

El Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe marcó el inicio del desarrollo educativo de la década de los 80. En la Reunión Regional Intergubernamental sobre los Objetivos, las Estrategias y las Modalidades de Acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación, realizada en la ciudad de Quito, Ecuador (1981), se establecieron los objetivos específicos del Proyecto Principal:

- a) Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar, y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años.
- b) Eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo y desarrollar y ampliar servicios educativos para los adultos.
- c) Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.

En ese proyecto se introdujo explícitamente el problema de la calidad en el desarrollo educativo latinoamericano. Así se explicita en uno de los tres objetivos específicos del proyecto principal, la preocupación por el tema de la calidad de los sistemas educativos en el contexto latinoamericano. El Proyecto Principal marca la diferencia entre calidad de los sistemas educativos y expansión de la cobertura, en el hecho mismo de presentarlas en objetivos separados. Se entiende que los sistemas educativos podrían mejorar la calidad, aunque no logren aumentar la cobertura o viceversa. Por otra parte, el objetivo consiste en mejorar la calidad y la eficiencia. La conjunción marca la diferencia entre calidad y eficiencia, es decir, la eficiencia sería una propiedad deseable, pero no está considerada como un atributo de la calidad de los sistemas educativos. Así se introduce una noción de calidad que excluye la expansión de la cobertura y la

eficiencia dentro de sus cualidades. En otras palabras, la cobertura y la eficiencia no estarían consideradas dentro de las propiedades inherentes a la educación que permitiría juzgar su valor. No obstante, el Proyecto Principal las declara propiedades deseables para los sistemas educativos, en tanto se incluyen en la formulación de sus objetivos específicos.

En la formulación del objetivo: *“mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias”* queda implícita la idea de que para mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos sería necesario realizar reformas en los países de la región o, en otras palabras, la tarea de emprender las reformas en Latinoamérica tendría como uno de sus principales propósitos mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos.

La idea del Proyecto Principal surge en la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, convocada por la UNESCO y realizada en México (1979). En la declaración de México también se establecen una serie de acciones específicas en materia educativa que deberían acometer los Estados Miembros, entre las cuales está la instrucción específica de *“emprender las reformas necesarias* para que la educación responda a las características, necesidades, aspiraciones y valores culturales de cada pueblo...” (Declaración de México, 1979). De manera que, además del propósito declarado de mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos, las reformas deberían estar orientadas al desarrollo de sistemas educativos capaces de responder a las necesidades y aspiraciones de las culturas locales.

El sentido de la educación y, por tanto las propiedades o criterios de calidad tendrían un carácter local. Las cualidades o propiedades, a través de las cuales se define la calidad educativa, de cierta manera contribuyen a que la realidad educativa sea lo que es y como es. La determinación discrecional de las propiedades de la educación que permitirían evaluarla, tendría un sentido orientador para el sistema educativo, para la gestión y la práctica educativa, los criterios se transforman en el norte, en las metas deseables, en tanto el propio valor del sistema educativo será juzgado a través de las cualidades de esas propiedades de la educación.

En la década de los 90, La calidad de la educación sigue presentándose como objetivo relevante, no obstante, no se consigue precisar su significado. “Comienza a hacerse evidente que el concepto de calidad es ambiguo y confuso. Se ha tornado en un concepto operativo que designa algo impreciso.” (Edwards, p. 14). Si existe ambigüedad o confusión respecto de la calidad de la educación, o dicho de otra manera, de las propiedades de la educación en un sistema educativo determinado, esa realidad educativa probablemente reproducirá esa confusión. Si se acepta que la calidad es un concepto naturalmente ambiguo, estaríamos de alguna manera aceptando que el hecho educativo reproducirá la ambigüedad, confusión e imprecisión que le atribuimos a la calidad, por otra parte, tendríamos que aceptar la existencia de imprecisión respecto del verdadero sentido u orientación de la educación.

El concepto es impreciso, no obstante adquiere un carácter operativo o funcional. La noción de calidad se presenta en la práctica como una especie de visión ideal pero difusa, como una especie de lema movilizador de decisiones y acciones en los sistemas educativos latinoamericanos. Aunque no se la define explícitamente, se le atribuye implícitamente un carácter evidente, funcionando como una especie de paraguas bajo el cual pareciera estar permitido implementar diversos programas y acciones educativas enarboladas en nombre de la calidad.

No obstante, se introduce la calidad de la educación como un objetivo relevante para el desarrollo educativo latinoamericano, la noción de calidad se mantiene en la paradoja, caracterizada por la ubicuidad y la ausencia de significado preciso. No se establecen consensos respecto de significados, criterios o estándares, que permitirían efectivamente evaluar la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos. Sin embargo, en consideración al carácter local que tendría la noción de calidad de la educación, no sería factible el establecimiento de consensos respecto del significado de la calidad en Latinoamérica, aunque, tampoco los países en particular logran tener un significado claro respecto de la calidad educativa.

La interrogante que cabe hacerse es si una noción en cuyo nombre se han movilizado una serie de acciones en el contexto Latinoamericano en las últimas décadas podría ser considerada un concepto vacío o con carácter neutro. En una definición de calidad subyacen las definiciones que un sistema educativo adopte respecto de sujeto, sociedad y educación. Cualquier definición de calidad de la educación implicaría un posicionamiento político, social y cultural frente al hecho educativo. En el momento que la calidad se define deja de aparecer como un concepto vacío o neutro. Si la definición no se realiza, tanto a nivel nacional como regional, esto no implica vacuidad o neutralidad en la noción de calidad. En la medida en que ha funcionado como un concepto movilizador en el contexto latinoamericano, sería muy difícil pretender presentarla como un concepto neutro.

La UNESCO ha contribuido a la constitución de la agenda educativa en América Latina y el Caribe, desempeñando un importante rol de dirección y coordinación, promoviendo la cooperación internacional y horizontal para apoyar las transformaciones educativas. El Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe se transformó en el principal instrumento de direccionamiento del desarrollo educativo desde el año de su aprobación en 1981 hasta el año 2000. Como ha sido señalado, el mejoramiento de la calidad y la eficiencia fue uno de los tres objetivos a lograr.

La Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, convocada por la UNESCO en México en 1979, es considerada un hito importante que marca el desarrollo educativo latinoamericano en su historia reciente. Se establece en la Declaración de México: "Que es necesario el establecimiento de un nuevo orden económico internacional como prerrequisito básico para que los países de la región puedan llevar a cabo sus proyectos nacionales y, consecuentemente, encaminarse hacia mejores niveles de desarrollo que satisfagan las necesidades de los países, particularmente en los campos de la educación, del empleo y del trabajo productivo." Además, se hacen importantes llamamientos a la UNESCO para que tome la iniciativa de proponer un proyecto principal que incluya los elementos fundamentales de la Declaración de México y "para que siga prestando su colaboración decidida a favor del pronto establecimiento de un nuevo orden económico internacional" (Declaración de México, 1979).

Mejorar la calidad de la educación constituye la expresión de un loable deseo o visión ampliamente compartida por los distintos países. Sin embargo, el carácter ideológico de la noción de calidad como lema movilizador estaría dado por su articulación en el contexto latinoamericano de las últimas décadas, por la forma en que se hace funcionar legitimando una determinada concepción de la sociedad y la economía. El sistema económico neoliberal, que en la actualidad transversaliza la sociedad global, se expresa con toda su potencialidad en el contexto educativo latinoamericano a través de las transformaciones educativas que se han impulsado de manera coordinada en los países de la región. Tal como plantea Žižek, la lucha por la hegemonía ideológica y política siempre consiste en la lucha por la apropiación de términos considerados espontáneamente como apolíticos.

El significante de la calidad aparece como una noción perfecta para una eventual concreción hegemónica. Su carácter de noción aparentemente evidente, como una suerte de síntesis de la buena intencionalidad de las acciones educativas, tiene un efecto aglutinante para los países de la región y un efecto “anestésico” que al parecer no ha permitido reparar en la evidente ambigüedad de su indefinición.

En 1987, en Bogotá, se realizó la segunda reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en América Latina y el Caribe. Allí se establecieron recomendaciones sobre prioridades de acción para el período 1987-1989 en el marco del Proyecto Principal. Respecto de las recomendaciones de las acciones prioritarias en relación con el objetivo de eficiencia y calidad de la educación, en la reunión de Bogotá se recuerda que:

La motivación fundamental que dio origen al Proyecto Principal fue asegurar a todos los niños, jóvenes y adultos de América Latina y el Caribe, el derecho y la igualdad de oportunidades de educación. Se consideró, en consecuencia, que los objetivos de escolarización, alfabetización y educación de adultos, deberían, tanto en las estrategias como en los programas de acción, estar indisolublemente vinculados al objetivo de *pertinencia, calidad y eficiencia* de las oportunidades de educación que se ofrece. (PROMEDLAC II, 1987, 18).

Aparte de la eficiencia y la cobertura, se introduce la pertinencia como una nueva propiedad deseable en los sistemas educativos, aunque también ausente en la noción de calidad. En esa reunión también se considera que “el Proyecto Principal debe tender a superar la dicotomía entre cantidad y calidad...” (Ibíd). La dicotomía entre cantidad y calidad marca su presencia en la definición misma de los objetivos del Proyecto que debería tender a superar esa dicotomía. La cobertura no es considerada propiedad inherente de la calidad educativa en el momento en que es formulada en un objetivo separado.

En La Habana, Cuba, se realizó en el año 2002 la Primera Reunión Regional Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. El Proyecto Regional se formula en reemplazo y sucesión del Proyecto Principal como un nuevo instrumento de dirección y coordinación entre los países de la región. En el informe final de esa reunión se hace referencia a los resultados del Proyecto Principal (1981-2000):

La evaluación realizada del PPE⁴ mostró que a pesar de los grandes esfuerzos realizados no se han logrado alcanzar en su totalidad los tres objetivos del PPE. Los mayores avances se han producido en la cobertura y ampliación de la educación básica, pero persisten problemas de permanencia y calidad, al margen de las reformas educativas emprendidas durante este período. Asimismo, se ha reducido el índice de analfabetismo absoluto en todos los países, sin embargo existen aún 41 millones de analfabetos. (PRELAC I, Informe Final, 2002, p. 12).

Al finalizar el siglo XX, el balance no parece ser muy positivo. Persisten los problemas de calidad, pero como se señala explícitamente: *al margen de las reformas emprendidas durante ese período*. El objetivo del Proyecto principal relacionado con la calidad fue *mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias*. A juzgar por la evaluación, este objetivo no se habría cumplido como se esperaba. No obstante, muchas reformas se realizaron efectivamente en la región, aunque no pudieron cumplir cabalmente su propósito fundamental, es decir, mejorar la calidad de la educación, éstas se tradujeron en intensas transformaciones educativas, algunas de las cuales se refieren a cambios en las modalidades de gestión de las instituciones y en la administración

⁴ Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

del sector educativo: descentralización, desconcentración, municipalización y privatización. En tal sentido, la noción de calidad operó como un agente catalizador, incentivador y movilizador para la implementación efectiva de las reformas educativas, aún cuando siguió pareciendo un concepto impreciso, aparentemente neutro. La noción de calidad de la educación estuvo totalmente presente durante su ausencia.

Desde la década de los 90, se promueve la transformación cualitativa de los sistemas educativos con el propósito de lograr una mayor calidad con equidad. El mejoramiento de la calidad y equidad de la educación se presenta como un importante objetivo. Así uno de los puntos de la Declaración de Buenos Aires en 1995 fue "Las prioridades educativas: un compromiso con la calidad y la equidad" (IV Conferencia Iberoamericana de Educación, 1995). En la Declaración de la Habana se afirma que "El mejoramiento de la calidad requiere necesariamente que se resuelva el problema de la equidad" (IX Conferencia Iberoamericana de Educación, 1999). Similar afirmación se encuentra en el texto "Educación para todos. El Imperativo de la Calidad". El prefacio fue elaborado por el Director General de la UNESCO, quien señala: "Por último, la calidad ha de pasar por la prueba de la equidad, ya que un sistema de educación que discrimina a un grupo específico, cualquiera que sea, no cumple su misión" (UNESCO, 2004).

Si la calidad debiera pasar por la prueba de la equidad, dicho de otra manera, si el mejoramiento de la calidad quedara supeditado al logro de la equidad, significaría que sería impensable el logro de la calidad sin equidad, por tanto ésta se constituiría en una de las propiedades inherentes de la calidad de los sistemas educativos. No obstante, en los discursos sobre el tema es recurrente la paradoja de presentar la calidad y la equidad como propiedades deseables para los sistemas educativos, pero las conjunciones que las separan en el lenguaje utilizado y la ambigüedad respecto de la noción de calidad, implican que los problemas de calidad y equidad sean enfrentados por separado.

En el informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo: Educación para Todos El Imperativo de la Calidad, publicado por la UNESCO el 2004, se lee:

Calidad, ¿para quién y para qué? Derechos, equidad y pertinencia.

Aunque las opiniones sobre la calidad de la educación distan mucho de ser uniformes en el plano del debate y la acción internacionales, hay tres principios que tienden a ser ampliamente compartidos y pueden resumirse de la siguiente manera: necesidad de una mayor pertinencia, necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados, y necesidad de respetar los derechos de una persona como es debido. (UNESCO, 2004, p. 32).

A inicios del siglo XXI, transcurridos más de 25 años después de presentarse la calidad como un objetivo relevante para los sistemas educativos de Latinoamérica y el Caribe, la noción de calidad se mantiene en la paradoja caracterizada por la ubicuidad y la ausencia de significado preciso y compartido. A pesar de que se comparten los principios señalados de derechos, equidad y pertinencia, éstos permanecen ausentes en la noción misma de calidad de la educación, lo mismo sucede con la cobertura y la eficiencia. Si se aceptaran las nociones señaladas, y otras posibles, como propiedades de la calidad educativa, significaría que indefectiblemente una auténtica evaluación de la calidad debería corresponderse con una evaluación de cada una de esas propiedades. Las pretensiones de evaluación de la calidad en el contexto latinoamericano distan mucho de una evaluación integral similar a la mencionada.

Desde la década del 90, La evaluación educativa ha estado vinculada directamente a los aprendizajes. Los sistemas nacionales de medición y evaluación pretenden evaluar la eficacia educativa, es decir, determinar los objetivos logrados y los no logrados. Existe un énfasis en el rendimiento educativo,

asumiendo el supuesto de la existencia de una identidad entre rendimiento educativo y calidad de la educación. "Equiparar el rendimiento con calidad, es proceder a un reduccionismo que tiene consecuencias negativas... se corre el peligro de reducir el fin de la educación al rendimiento de aquellos elementos que se consideran que deben ser objeto de medición, desvalorizando aquellos aspectos que no entran en la medición, tales como la formación humana."⁵

El reduccionismo es un peligro que acecha a la propia definición de la calidad de la educación, en orden a su esencial ligazón con la evaluación. Debido a la importancia que ha adquirido la evaluación, se presenta la tentación de identificar selectivamente algunas propiedades con la noción de calidad de la educación. Así se reduciría la calidad y el fin de la educación a los elementos o propiedades discrecionalmente seleccionados como representativos de la calidad educativa, con la consecuente desvalorización de aquellas propiedades no consideradas en la selección. Por otra parte, las propiedades, a través de las cuales se juzgará el valor del sistema educativo, tendrían un sentido orientador para el propio sistema, para la gestión y la práctica educativa. Los criterios de calidad se transforman en el norte, en las metas deseables, posibilitando la alineación de los desempeños o la alienación, en la medida que el modelo evaluativo se cierra.

En consideración a las distintas interpretaciones existentes respecto de la noción de la calidad de la educación:

La definición de la calidad y la elaboración de métodos para su seguimiento y mejora, exige un diálogo encaminado a lograr: Un amplio consenso respecto de los fines y objetivos de la educación; un marco para el análisis de la calidad que permita especificar sus diferentes dimensiones; un método de medición que permita determinar y evaluar las variables más importantes y un marco para la mejora que abarque todos los elementos independientes del sistema de educación y permita determinar las posibilidades de cambio y reforma. (UNESCO, 2004, p. 38).

En el supuesto de que en el contexto latinoamericano se logre *un amplio consenso respecto de los fines y objetivos de la educación* y se especifiquen las dimensiones de la calidad, se habría definido la calidad de la educación en Latinoamérica. Sin embargo, ese logro sería incompatible con el propósito manifestado de que la educación responda a las características, necesidades, aspiraciones y valores culturales de cada pueblo. Por otra parte, en consecuencia con ese propósito, si la definición de la calidad se consigue a nivel de las naciones, mediante modelos de evaluación de la calidad educacional basados en la constatación de la naturaleza de la educación en cada pueblo, considerando los contextos socioeconómicos y culturales de los sistemas educativos, la noción de calidad de la educación podría adquirir un carácter operativo movilizador y de proyección para cada uno de los países en particular, en función de las propiedades o dimensiones consideradas en su definición, perdiendo su capacidad de funcionar como noción aparentemente neutra con posibilidades de concreción hegemónica en Latinoamérica.

Bibliografía

CASASSUS, Juan: *Una nota acerca de la evaluación en educación* [en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaprendizajes_nota_evaluacion_educacion_casassus.pdf> [consulta: abril 2007].

⁵ CASASSUS, Juan: "Una nota acerca de la evaluación en educación". Trabajo publicado en la *Revista CENDES*, Venezuela.

- CONFERENCIA REGIONAL DE MINISTROS DE EDUCACIÓN Y DE MINISTROS ENCARGADOS DE LA PLANIFICACIÓN ECONÓMICA DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE AMÉRICA LATINA Y DEL CARIBE (1979, México, D.F.): *Declaración de México* [en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_conferencia_ministros_mexico_1979.pdf> [consulta: abril 2007].
- V CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (5.º, 1995, Buenos Aires, República Argentina): *Declaración de Buenos Aires* [en línea] <<http://www.oei.es/vcie.htm>> [consulta: abril 2007].
- IX CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (9.º, 1999, La Habana, Cuba): *Declaración de La Habana* [en línea] <<http://www.oei.es/ixcie.htm>> [consulta: abril 2007].
- EDWARDS, Verónica (1991): *El concepto de calidad de la educación*. Santiago, Chile, UNESCO / OLREAC.
- PRIMERA REUNIÓN REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL DEL PROYECTO REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1.º, 2002, La Habana, Cuba): *Informe Final* [en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_informe_final_habana_esp.pdf> [consulta: abril 2007].
- PROMEDLAC II, Segunda Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (2.º, 1987, Bogotá, Colombia): *Recomendaciones sobre prioridades de acción para el período 1987-1989 en el marco del Proyecto Principal* [en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_recomendacion_prioridades_accion_bogota_1987.pdf> [consulta: abril 2007].
- REUNIÓN REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL SOBRE LOS OBJETIVOS, LAS ESTRATEGIAS Y LAS MODALIDADES DE ACCIÓN DE UN PROYECTO PRINCIPAL EN LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1981, Quito, Ecuador): *Recomendación de Quito* [en línea] <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_recomendacion_quito_1981.pdf> [consulta: abril 2007].
- UNESCO (2004): *Educación para Todos. El imperativo de la Calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*, Francia, Ediciones UNESCO.
- ZIZEK, S.: "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en: CASTILLO, A. y GALENDE, F. (comps.), CUADRA, A.; OJEDA, B. y OSSANDÓN, C. (eds.): *Teorías críticas contemporáneas* [CD-ROM], Doctorado en Cultura y Educación en América Latina, Santiago de Chile, Universidad ARCIS, pp. 388-411.