

REFLEXIONES INICIALES SOBRE EL CONCEPTO DE CALIDAD EN EDUCACIÓN

Mercedes Muñoz Repiso Izaguirre

Hablar de calidad en educación es adentrarse por senderos de indefinición y controversia, porque es un término que usamos con demasiada frecuencia, dando por supuesto que todos sabemos a qué se refiere pero, probablemente, con un alto grado de polisemia. Se podría aplicar al concepto de calidad lo que San Agustín, en el libro XI de sus *Confesiones*, decía del tiempo: *“cuando no me preguntan, sé lo que es; cuando me preguntan, no lo sé”*. O, como también dice Pirsig, *“sabemos y no sabemos lo que es calidad, solo sabemos que unas cosas son mejores que otras”*. Pero ¿en qué y para quién son mejores o peores? Esta falta de definición explícita lleva a la ambigüedad y a usar el concepto de calidad en muy diferentes sentidos, para nombrar realidades y aspiraciones tan distintas que pueden ser hasta contradictorias entre sí.

Además, actualmente existen ciertos riesgos respecto a este tema: por un lado, la apropiación ideológica del discurso de la calidad por la “nueva derecha” (identificándola con los niveles de excelencia en lo académico y con la rentabilidad de las inversiones en lo económico); y, por otro, el reduccionismo tecnicista (asimilando el concepto de calidad a las estrategias para lograrla, a la gestión de calidad y demás técnicas). Estas simplificaciones en otros ámbitos pueden resultar más o menos discutibles, pero desde luego en el de la educación son inadmisibles. En este terreno no se puede aplicar el esquema agente/cliente/producto y considerar que calidad equivale a satisfacción del cliente, como suele hacerse en el ámbito de la producción de bienes y servicios. Tampoco puede asimilarse la calidad a buenos resultados académicos, sin tener en cuenta otro tipo de consideraciones. Porque la educación es un fenómeno social extremadamente complejo, donde los papeles no están tan nítidamente repartidos, los procesos no se reducen a la mera gestión de recursos y los productos no son totalmente mensurables de manera cuantitativa.

Por todo esto, quizá no venga mal detenerse un poco en desmenuzar algunos aspectos importantes que integran el concepto de calidad, para entendernos más allá de tópicos, pre-juicios y reduccionismos. Las fuentes de ambigüedad en los planteamientos y en la búsqueda de la calidad en educación son muy diversas, entre otras, los posibles puntos de vista de los interlocutores (que, como decíamos, pueden partir de posturas diametralmente opuestas) y los ámbitos de referencia (porque es muy diferente estar pensando en la calidad que ha de alcanzar el sistema educativo en su conjunto o en el caso concreto de un centro docente). Pero, sobre todo, los mayores equívocos residen en la mezcla de planos de análisis de la cuestión.

El concepto de calidad educativa tiene dos caras complementarias: la de los **finés** (qué sentido tiene la educación, para qué y para quien se educa, qué tipo de resultados se quiere lograr) y la de **los procesos o medios** (cómo y con qué recursos se puede llevar a cabo una mejor educación). Ambas forman parte indispensable de lo

que se entiende por la calidad, que no consiste sólo en una estrategia para realizar eficazmente una serie de tareas, sino en alcanzar unos objetivos valiosos, dirigirse a metas que valgan la pena en sí. Porque, en el fondo, lo que se juega en el concepto de calidad educativa es la definición misma de la educación. (Sammons, Thommas & Mortimore (1997). La segunda cara pertenece al *plano técnico*, regido por el saber que la investigación y la praxis educativa han ido construyendo. Es el terreno de la eficacia en la gestión de los recursos para lograr las metas propuestas, pero por sí mismo no garantiza la calidad, porque el conocimiento técnico puede ser aplicado a fines irrelevantes o, incluso, perversos. La primera cara, en cambio, se sitúa legítimamente en un terreno ideológico, pertenece al mundo de los valores y, por tanto, tiene un ineludible componente ético. Aunque, con frecuencia, los planos se mezclan y la ideología, disfrazada de asepsia, invade el terreno de lo técnico, a la vez que la vertiente de las finalidades propiamente educativas queda desierta.

En todos los ámbitos de la educación, sea el sistema en su totalidad, las instituciones académicas o la relación concreta de enseñanza-aprendizaje en cada aula, es necesario repensar fines y medios en conjunto. El “lavado de fachada” consistente en seguir haciendo lo mismo con otros medios no es suficiente para dar respuesta a la profunda exigencia de cambio cualitativo de la educación. Porque mejorar alguno de los elementos del proceso educativo sin definir cuál es la finalidad que se pretende alcanzar (más allá de la alusión genérica y casi tautológica a la “calidad”) ni cuáles son sus repercusiones en el conjunto de los procesos y medios es, en el mejor de los casos, inútil y, en el peor, contraproducente.

LA CALIDAD DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA EQUIDAD

Las relaciones entre calidad y equidad, sobre las que brevemente pretendemos reflexionar, se establecen, a nuestro juicio, en el plano de los fines de la educación, por tanto en él nos situaremos de ahora en adelante. Se deja intencionadamente a un lado el plano de los medios, de gran importancia y en el que habrán de materializarse, consecuentemente, los fines pretendidos, pero que sólo tiene sentido una vez dilucidados éstos.

El pensador norteamericano Neil Postman (1999) rompe con la tónica dominante en su país al señalar que casi todo el discurso educativo actual sobre la calidad se refiere a los medios (preferentemente centrado en la gestión, los recursos, la actividad docente e investigadora, etc.) evadiendo la cuestión fundamental: “para qué se educa”. Y, jugando con el doble sentido de la palabra, vaticina el *fin de la educación* si seguimos sin hacer un replanteamiento de fondo del *fin de la educación*. Su afirmación se refiere sobre todo a la educación obligatoria, pero de algún modo puede aplicarse a todos los niveles, porque también en los tramos superiores del sistema hay que pararse a pensar en profundidad qué está ocurriendo en la sociedad y cómo se ha de dar respuesta a las nuevas situaciones. Desde otra perspectiva, su compatriota Linda Darling-Hammond (2001) también se sitúa en el terreno de los valores y habla

continuamente de la “dimensión política” de la calidad educativa, señalando la insuficiencia de centrarse tan solo en estrategias y evaluaciones.

El Informe Delors (1996), por su parte, advertía de la necesidad de trascender una visión puramente instrumental y centrarse en “asignar finalidades nuevas a la educación”. Y el *Informe sobre la educación en el mundo* de la UNESCO (2000), en el capítulo titulado “Un interés renovado por las metas de la educación”, vuelve a insistir en la necesidad de abrir un debate universal y en cada país sobre este tema. No hacerlo es aceptar como incuestionable la visión de la educación impuesta por el llamado “pensamiento único”, sin caer en la cuenta de que es tan producto de una ideología como cualquier otra, dando por hecho que la finalidad de la educación en el mundo postmoderno y globalizado no puede ser otra que el crecimiento económico (Burbules y Torres, 2001). Tal como hacen, por cierto, los Ministros de Educación de la Unión Europea en su documento *Objetivos futuros de la Educación en Europa*, al declarar como meta suprema de ésta “convertirse en la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo”. Lo que es tanto como privar a la educación de fines propios para convertirla en instrumento al servicio de la todopoderosa economía.

No es posible encontrar un medio de definición de fines educativos universalmente válidos, puesto que éstos dependen de los valores subyacentes en cada sociedad y en cada época. Sin embargo, para intentar explicar la confrontación de enfoques que se suele dar en la actualidad, podemos utilizar los conceptos que Henry Levin (1997) aplica al análisis de las políticas sobre financiación de la enseñanza, para hacer una evaluación rigurosa de las diferentes opciones basada en criterios sociales, además de los meramente económicos. Es un esquema sugerente y aplicable a la reflexión sobre la calidad de la educación en el plano de sus finalidades. El debate social sobre los enfoques de las políticas educativas gira implícitamente en torno a cuatro valores a los que se da prioridad según la ideología dominante: *libertad, eficiencia, equidad y cohesión social*.

El concepto de *libertad* en educación alude a aspectos tales como la primacía de la realización de los individuos frente a la colectividad, la posibilidad de elección de centros educativos, la autonomía de las instituciones, la descentralización administrativa para acercar las decisiones al ciudadano, la existencia de un abanico amplio de opciones, la ampliación de las oportunidades privadas, etc.

La *eficiencia*, por su parte, se refiere al rendimiento del sistema con relación a los recursos invertidos en él y, a su vez, puede considerarse desde el punto de vista individual (beneficios que logra cada persona en relación a las inversiones que realiza en educación) o social (rendimiento global de lo que los recursos que la sociedad destina al sistema educativo).

Cohesión social significa la necesidad de proporcionar a todos los alumnos una experiencia común respecto a valores, currículo y socialización, que les genere sentido

de pertenencia a una comunidad integradora de las diferencias individuales, y una “narrativa común” que les ayude a construir su identidad como ciudadanos, comprender el presente y afrontar el futuro.

Por último, *equidad* se refiere a la igualdad en la distribución de recursos, oportunidades y beneficios educativos entre todos, sin discriminación por razón de sexo, clase social, ideología, hábitat, cultura o capacidad personal. La equidad incluye la igualdad de oportunidades no solo en cuanto a acceso y permanencia en el sistema educativo, sino en lo referente a resultados y beneficios. Lo que no significa que los resultados académicos tengan que ser homogéneos (como suele interpretarse errónea o interesadamente), sino que el progreso educativo no debe estar condicionado por las variables de estatus.

Este esquema conceptual puede resultar esclarecedor, para situar las diversas posturas en cuanto a los fines perseguidos por la educación en una especie de sistema de coordenadas, donde cada eje une dos a dos los cuatro conceptos y cada postura se sitúa más o menos centrada o desplazada hacia un cuadrante según la prioridad concedida a cada categoría. Primar en exceso la libertad puede poner en peligro la cohesión social y viceversa, por otro lado, una orientación prioritariamente eficientista, va en contra de la equidad, pero, a la inversa, el logro de la equidad no puede ignorar la necesidad de la mayor eficiencia posible en la gestión del sistema. Naturalmente, los cuatro conceptos o valores no se excluyen entre sí y el ideal sería una equilibrada tensión hacia todos ellos. Una circunferencia equidistante del centro marcado por el punto en que se cortaran ordenadas y abscisas representaría bien aquello a lo que llamamos *calidad* desde el punto de vista de los fines, mayor o menor según el grado en que cumpliera las cuatro condiciones, pero sin olvidar ninguna de ellas.

Por tanto, según este planteamiento, **la equidad sería un ingrediente esencial de la calidad**, entraría a formar parte de los fines que debe perseguir cualquier sistema, subsistema o institución educativa que se pretenda excelente.

Este enfoque no solo es válido para explicar las posturas tanto a nivel “macro” o de política educativa general, sino también a nivel “micro”, de centro escolar o de cada profesor en su aula. En este sentido son pertinentes las palabras con que Philippe Meirieu (1997) expone crudamente la situación de encrucijada: *“Dos lógicas contradictorias coexisten hoy en día en las escuelas primarias y secundarias: una lógica de selección de los mejores y una lógica de formación de todos... En una clase, en el momento de elaborar los ejercicios, poner las notas, dar la palabra a los alumnos o constituir los grupos de trabajo, según que el profesor se sitúe del lado de la selección o del lado de la formación obrará de manera totalmente diferente ... Optar por la formación de todos no es bajar el nivel de exigencia, es escoger el compartir en lugar de la discriminación, querer el éxito de todos y cada uno y no el de una minoría”*.

Lo que un profesor o un centro educativo entienda por calidad será totalmente diferente según cuál sea su meta prioritaria. El centro escolar ideal saca el mejor partido de todos sus alumnos aún de los menos dotados o motivados (y sobre todo de ellos, que son los más necesitados de educación, como los enfermos necesitan más de la medicina que los sanos), intentando que cada uno de ellos desarrolle sus capacidades individuales, pero se socialice en los valores comunes. Pero, por desgracia, en muchos casos, en cambio, la meta es seleccionar a los mejores y dedicarse a ellos excluyendo a los que no llegan al “nivel” fomentando una educación de calidad sólo accesible a los que pueden elegirla y mantenerse en ella.

Por tanto la calidad educativa, tiene hoy, en el plano de los fines, un nuevo horizonte. En definitiva, el gran reto actual es lograr, desde todos los niveles, una calidad que incluya en sus objetivos los ingredientes antes mencionados (equidad y eficiencia, libertad y cohesión social) y que desarrolle procesos eficaces para mejorar la práctica educativa. Es decir, hacer realidad, de forma creativa y sin volver la vista atrás con añoranza elitista, la aspiración a una *educación de calidad para todos*, que dé respuesta a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS

- Burbules, N. y Torres, C.A. (Eds.) (2000). *Globalisation and Education: critical perspectives*. New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho e aprender*. Barcelona: Ariel.
- Delors et al. (1996). *L'Éducation un trésor est caché dedans: Rapport à l'UNESCO par la Commission internationale sur l'éducation pour le ving et unième siècle*. Paris: UNESCO.
- Levin, H (1997). The economics of educational choice. En Cohn, E.,ed., *Market Approaches to Education*. Oxford: Pergamon
- Meirieu, P. (1998). *École ou la guerre civile*. Paris:Plon
- Muñoz-Repiso, M. (2000). *Educar en positivo para un mundo en cambio*. Madrid: PPC.
- OCDE (1990). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós-MEC
- Pirsig (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An Inquiry into Values*. New York: William Morrow & Co.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Sammons, P. Thommas, S, & Mortimore, P. (1997). *Forging links. Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman Publisher
- UNESCO (2000). *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: Santillana/UNESCO.