

# Las paradojas de la Calidad Educativa

**Adalberto Ferrández Arenaz**

Universidad Autónoma de Barcelona, España  
Grupo CIFO

Algunos, que no son pocos, ven la calidad en educación desde rincones solapados, con un claro objetivo-postura y, por lo tanto, con la oculta intención de engañar tanto al lector de sus ideas como al observador de sus actos. Esto es habitual en el “*mundillo*” de la educación, sujeta hoy a un compulsivo momento de cambio inconcluso. Nunca mejor dicho, copiando a Carlos Fuentes, que estamos en crisis, y crisis duradera, porque lo “*nuevo*”, que tendría que haber emergido y debería estar instalado en las praxis cotidianas de lo educativo, ni se vislumbra; a su vez, lo “*viejo*”, que debería haber desaparecido, dejando espacios y tiempos limpios y lozanos, se ha instalado en un rabioso afán conservador. Estas ideas merecen ser explayadas y explicadas para explanar el terreno del discurso que nos preocupa.

Se ha partido, en esta reflexión, de una “*casi acusación*” profesional. Si así se entiende, como es intención del que lo escribe, es preciso penetrar con cautela en este intimo resbaladizo. Sea como sea, es necesario entrar en el análisis de una realidad que cada día parece más evidente: **la calidad** que, en educación, es un término-excusa que se usa para ocultar incompetencias profesionales, en algunos casos, o argumento “*ad populum*” con esperanza de mercadotecnia, en otras. La palabra “*calidad*” ocupa gran parte del discurso, pero manejada con tanta frivolidad que al final el lector se pregunta admirando: ¿qué será ese término de carácter esotérico, que se ha usado cuarenta y dos veces en un texto de dos páginas? El uso terminológico es tan cotidiano que cualquier lector, ajeno al tema, pensaría que su univocidad científica es admitida por la comunidad científica. Sin embargo, los que se dedican a este tema, de alguna manera, saben de su amplia polisemia.

Hace solamente dos días leí y releí una próxima tesis doctoral sobre la educación latinoamericana. El doctorando usa la técnica de Mapa de Ruta para analizar, desde 1988, los documentos que desde la OEI, el Banco Mundial, los discursos del ministro de Educación de Venezuela (¿República Bolivariana de Venezuela?), etc. se han publicado hasta 1998. Toda una década de esperanza inacabada de cambio que no han dado aún el fruto pronosticado.

Pues bien, en todos esos documentos aparece sin pausa el término **calidad**, pero sólo en una ocasión se intenta definir en función de una serie de criterios generales que, al leerlos, vuelven a la mente los viejos tópicos de siempre. Son aquellos que constituyen los confines de la Pedagogía y cuya dificultad para convertirlos en fines alcanzables en la práctica es indiscutible (participación, igualdad social, libertad, tolerancia...)

El término **calidad** parece ser uno de esos eslóganes políticos que, insertados acertadamente en el discurso, consiguen un propósito de espe-



## Resumen

*En este artículo, de naturaleza reflexiva, el autor manifiesta su preocupación por la manera en que se desarrolla el discurso de la calidad en el ámbito educativo por cuanto las aspiraciones parecen ser excesivas para las posibilidades actuales de las instituciones educativas. Se propone una clarificación conceptual en torno a los indicadores, criterios y referentes de la calidad de la educación enmarcada en un enfoque sistémico. Se destaca que el estudio de la calidad educativa no puede estar a remolque de las teorías o experiencias que provienen del mundo empresarial y las instituciones educativas deben superar el anacronismo que las caracteriza para así dar respuestas apropiadas a las demandas actuales.*

**Palabras clave:** calidad de la educación, indicadores, criterios, referentes, anacronismo.

ranza placentera, pero que quien lo usa ignora todo el marco de plasmación práctica. Es también sintomático el movimiento pedagógico (no se atreve el autor a decir “*movimiento educativo*”) que surge en México cuando, en el discurso anual del Presidente, Salinas de Gortari, al principio de la década de los 90, lanzó el reto de la **calidad**. Todo se leyó bajo este concepto y al escribir sobre educación se desempolvieron conceptos como liderazgo, participación, evolución democrática, etc. De nuevo la razón teórica recurre a aquellos tópicos que sin duda llevan a la educación hacia las cotas más altas de la efectividad y aun comprensividad, pero la razón práctica encontró al día siguiente otra serie de impedimentos, insalvables a corto plazo, que de nuevo abrían el espacio utópico de la **calidad**: espacios escolares, horarios inflexibles, supervisión “*política*”, formación continua del profesorado y directores escolares competentes.

No cabe duda de que hay más elementos anclados en el conservadurismo educativo cuyo peso específico invalida las ansias de cambio y



## Abstract

*In this reflexive article the author expresses his worries about the way the discourse of that quality is developed within the educational environment since the expectation seems to be excessive for the actual possibilities of educational centers. A conceptual clarification around the indicators, criteria and referents of quality of education under a systemic approach is proposed. So it is highlighted that the study of educational quality can not be a towing of those theories and experiences coming from the business world; and the educational centers should overcome the characterizing anachronism.*

**Key words:** *quality of education, indicators, criteria, referents, anachronism.*

umentan el nivel de ansiedad, umbral de la desesperanza y aun de la depresión. Las nuevas formas de macro y micro política educativa siguen siendo un elemento desconocido y poco perseguido en la praxis para convertirlo en nicho ecológico que provoque una rica dialéctica entre los polos interpretativos de lo escatológico.

En el Estado español hay, cada vez más, un uso exagerado, pero indiscriminado, del término **calidad**. Lo peor del caso, sin embargo, es que, escudados en este nimbo semántico, se siguen olvidando acciones imprescindibles en la praxis que garantizan la visión, todavía lejana, pero ya perceptible, de una educación en calidad.

En los últimos años el término calidad suele ya venir acompañado de una serie de descriptores o indicadores que, como mínimo dan mayor aproximación a la conceptualización del término. No se dice aquí que se haya olvidado el juego con el término indefinido en las interioridades del discurso, pues todavía hay un uso indiscriminado de esta costumbre. Sin embargo, es cierto que los autores más significativos por sus ideas, sus investigaciones, sus escritos o sus ponencias ya acercan el discurso a los elementos que “*indican*” donde hay calidad y tienden a evitar el abuso de este término. Como situación de cambio parece adecuado y beneficioso para la innovación en el marco pedagógico.

Habla Montero (1999) que la formación del profesorado (uno de los indicadores necesarios para el estudio de la calidad) está sumida en la “*ceremonia de la confusión*”. Define esta situación como: “*ausencia de ideas, enfoques tecnocratizantes y estériles, recursos escasos, modalidades y estrategias de las que se esperaba mucho y parecen ser tan poco, primaria de lo cuantitativo, ausencia de seguimiento y evolución...*” (23). No es intención de este artículo hacer un seguimiento de los autores españoles respecto al concepto de “*calidad*”, sino ver cómo en la actualidad existe una tendencia a usar el término “*calidad*” acompañado siempre de algunos indicadores que, de alguna manera, acotan su concepto. La LOGSE, en su artículo primero, así acota, aunque no lo exprese explícitamente, una educación en calidad:

- El pleno desarrollo de la personalidad del alumnado.

- La formación en el respeto de los derechos y libertades para el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, de acuerdo a principios democráticos de convivencia.
- Adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- Capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- Formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- La preparación para actuar activamente en la vida social y cultural.
- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

No hay duda de que, si cada ciudadano logra estos propósitos, se puede hablar de que llegó a las mejores cotas de la calidad educativa. A todo esto hay que añadir la atención a la diversidad de modo que el mapa de la calidad sería incuestionable. Esta declaración de intenciones, sin embargo, parece que es excesiva para las posibilidades reales de las instituciones educativas hoy. Dicho de otro modo, existe un desequilibrio manifiesto entre oferta institucional y de manda social. Las instituciones de educación básica y obligatoria **ofertan** unas posibilidades concretas en materia de currículum, organización y relación con la comunidad que no son capaces de hacer realidad la **demanda** educativa social. De nueva la calidad roza, cuando no está ubicada, en el campo de la utopía.

Es cierto, pues, que hoy se habla de calidad sólo si se acompaña el término de una serie de indicadores, pero estos son tan “*quasi-confines*” educativos que, más que indicadores, son referentes. Allí están como puntos últimos de logro, pero no se conocen bien cuáles son los caminos, ni tan siquiera las coordinadas pedagógicas, para llegar a ellos.

Veán, como ejemplo de lo que venimos aduciendo, el concepto de educación en calidad según las conclusiones de la Quinta Cumbre de Jefes de Estado Latinoamericanos (en Bello, M.E. 1999:350):

- Igualdad de acceso, permanencia y egreso.
- Conocimiento y competencias relevantes para la profesión, la vida cotidiana y la participa-

ción ciudadana.

- Nuevos y mejores modelos de formación profesional.
- Respeto por la diversidad.
- Fomento de los valores de la democracia (tolerancia, responsabilidad y convivencia)
- Programas para la participación activa en la sociedad, de inserción laboral y social, de relación con la ciencia y la tecnología.
- Adecuados instrumentos didácticos.
- Modernización de la educación superior.
- Fortalecimiento de la profesión docente y de la identidad cultural.

Se pueden resumir estos macroindicadores (quizá puedan denominarse criterios) en cuatro grandes ejes:

1. Formación de Base sólida que garantice los aprendizajes posteriores y sea garante de la formación para el trabajo.
2. Igualdad de oportunidades en todo el proceso de Educación Permanente.
3. Formación para la Promoción Participativa social.
4. Administración y gestión eficiente del currículum.

Los grandes constructos siguen apareciendo y puede predicarse la tendencia a buscar refugio en grandes referentes o en criterios amplios, pero es complejo aquilatar el concepto de calidad bajo la concreción de indicadores. Sin embargo, se puede hablar de una visión amplia, global, totalizadora, integral, etc., pero cuando se adentra el discurso en los ámbitos de la práctica el problema se complica.

Se han visto hasta ahora tres tendencias en el uso conceptual y en la concreción práctica de la calidad educativa. Una primera, que ya vamos a olvidar, que se limita al uso del término calidad, sin definición previa, como recurso de argumento “*ad populum*” (¿quién va a negar las bondades incuestionables de la calidad educativa?); se usa el término de manera intermitente dentro del discurso para mantener el interés del lector. Cumpliría así una función fática, pero no aportaría espacios adecuados para la práctica y para la reflexión teórica.

Una segunda visión de **calidad** está proyectada hacia aspectos concretos de la educación (formación del profesorado, por ejemplo). Esa concreción se considera como un todo y, a partir de ese considerando holístico, se infieren una serie de indicadores, muy concretos, que dan inicio de la existencia de la calidad, una vez que se evalúa su cumplimiento como tales indicadores. Es un modelo de acción que sirve, pero no se sabe hasta qué punto es válido, ya que no analiza distintos contextos y, mucho menos, considera el fenómeno aislado como la parte interactuante de un todo. Si el modelo fuera totalmente válido, habría que admitir que, así analizados todos y cada uno de los componentes de la educación, se llegaría a determinar la calidad de esta como un todo. Esto, sin embargo, es falso a todas luces, en cuanto que la educación no es una sumatorio total de partes, más o menos conexas, sino que es un todo constituido por elementos activamente interactuantes. Aquí desaparece el concepto de suma total, y aparece el del “*todo*” como fenómeno superior a la suma de las partes. ¿Quiere decir esto que el modelo puede invalidarse? No creo que haya que llegar tan lejos porque sirve como instrumento de reflexión de un fenómeno concreto. Lo único que hay que evitar es considerarlo como si fuera una función dependiente de los indicadores. Mas bien, se ha de aceptar como una radiografía que notifica la existencia de “*algo*”, pero que no se puede describir definitivamente.

Una tercera perspectiva de análisis de la calidad es la que intenta fotografiar el fenómeno educativo desde un amplísimo angular. En ese momento aparece cantidad de subsistemas y elementos, en constante movilidad y cambio, tomando mayor o menor relevancia en un fondo social que siempre es grisáceo. No cabe la menor duda de que esa fotografía es compleja y poco fiable porque se centra en un momento social, cultural, histórico, tecnológico, económico, etc. Aunque se quisiera rodar un filme, para evitar el problema del tiempo, los resultados no serían mejores porque los referentes bajo los que se hacen las distintas tomas son tan poco aplicables y prácticos que la película sería ininteligible. Es difícil interconectar tantos puntos de mira, sabiendo que cada uno de esos puntos se mueve

en un magma que nunca llega a enfriarse y, por lo tanto, nunca es estático como sucedería si llegara a poder solidificarse. Sólo entonces se podrían analizar esos componentes como si se tratase de elementos de la tabla periódica de Mendeleev y, como tales, prever las posibles ventajas de sus mezclas y combinaciones para lograr el producto de más alta calidad.

### Algunos intentos de solución

De lo expuesto hasta esta línea, se desprende que la calidad se quiere estudiar en Ciencias Sociales desde la perspectiva de los indicadores. Algo se considerará de alta o baja calidad si se aproxima al cumplimiento de los indicadores o si los olvida, respectivamente. Alguien dice que se puede hablar de la calidad de la práctica educativa si se logra: **a)** una potencia de las capacidades individuales y colectivas; **b)** una sustentación de la práctica de valores aceptados por la colectividad como tales; **c)** un elevado sentido de cooperación y solidaridad; **d)** una relevante apropiación de información y de adquisición del conocimiento significativo socialmente y **e)** una creación y manejo de la tecnología y de la productividad (COPRE, OEA y CINTERPLAN, 1996:16). Aquí se marcan cinco aspectos (¿indicadores?, ¿criterios?, ¿referentes?) que sirven de nivel de contrastación con las consecuciones logradas mediante la práctica educativa. Si el producto se acerca a esos niveles de contrastación, se habla de calidad educativa; en caso contrario, se habla de fracaso educativo. Valga por ahora decir que, si esto se admite como válido, lo más importante será la validez y fiabilidad de esos indicadores, criterios o referentes. Todo esto exige una aclaración conceptual para poder tomar decisiones. Hacia esa aclaración encaminaremos ahora el discurso:

**1º** *Si se parte de los **indicadores** que servirán de puntos de contraste para determinar la calidad, es posible que quedan lagunas importantes al no cubrir todo el amplio espectro de elementos que son necesarios para determinar la calidad. Además, es*

*difícil definir las bandas amplias que se referirían a aspectos semejantes y las que recopilan aspectos diferentes. Véase un ejemplo sobre la calidad de los servicios públicos. Para determinada y valorarla se echa mano de indicadores como: profesionalidad, rapidez, facilidad de comunicación, medios materiales, recursos funcionales, puntualidad, información, adecuación al cliente, innovación, seguimiento, control personalizado, descentralización, etc.*

Así podríamos continuar determinando indicadores hasta agotar todo el ámbito propio del servicio público. A primera vista, parecería adecuado, pero a la hora de valorar definitivamente la calidad podrían quedar lagunas como: autonomía de decisión, rapidez en la prestación, previsión, cooperación, etc; estos indicadores saldrían al pensar en la organización desde el punto de vista del proceso, en tanto que los primeros son más propios al pensar en la organización de prestación de servicios, pensando en los resultados.

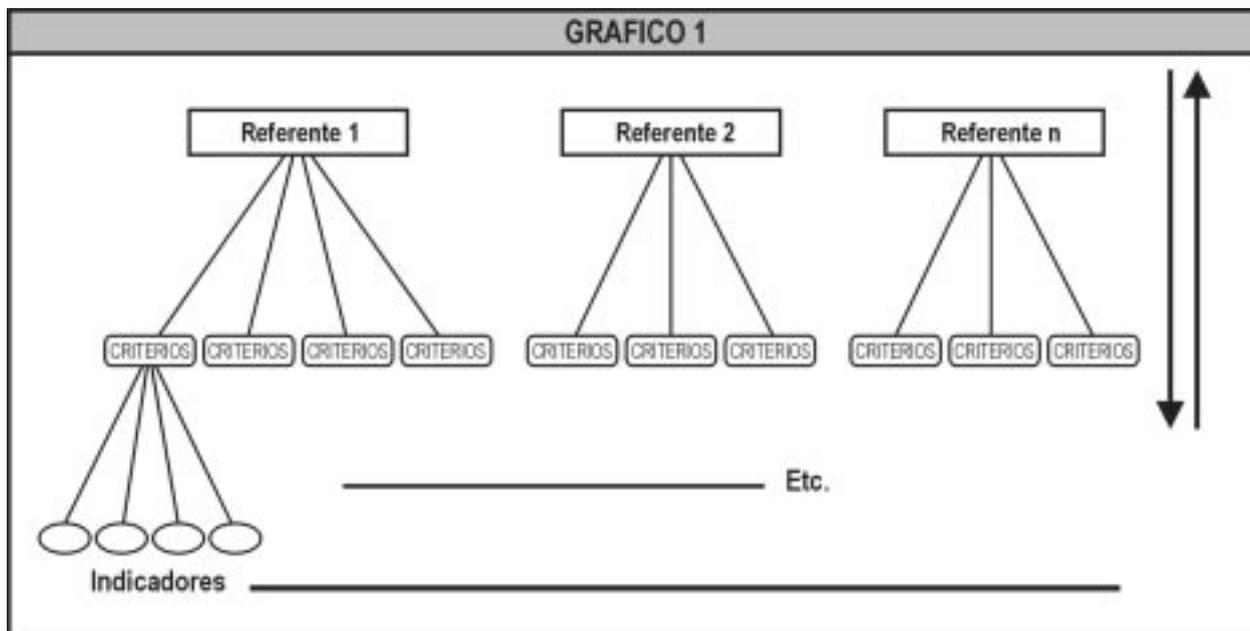
Este fenómeno, visto *"a posteriori"*, permite reagrupar los indicadores en bandas diferenciadas que se denominarán **critérios**. Se puede actuar, por lo tanto, inductiva o deductivamente. Habrá personas que podrán generar un gran número de indicadores al dejar libre el pensamiento (¿por

qué no aplicar la técnica de *"brainstorming"*?). Cuando esos indicadores se sintetizan de acuerdo a criterios, aparecerán seguramente lagunas, y aun superposiciones, que habrá que eliminar. Así actúan algunos cuando trabajan en la valoración de la calidad; pero también se puede partir de forma deductiva, es decir, primero se determinan los criterios y, a partir de cada uno de ellos, se perfilan los indicadores.

Ahora bien, puede suceder que acontezca el mismo problema a la hora de determinar estos criterios. De igual modo, se pueden producir lagunas y superposiciones en el listado de criterios, por lo que habrá que ascender en busca de ámbitos de contraste más amplios. Se denominan, estos ámbitos más amplios, **referentes**. Marcarían éstos ese nivel de inconcreción que antes se denominó *"quasi-confin"*, por ir más allá de lo que son metas o propósitos asequibles y valorables en su logro, de alguna manera, pero que sirven de guía para la elaboración del elenco de criterios, sea de acuerdo a un hacer inductivo o deductivo, como antes se comentó.

El esquema de actuación quedaría como se ilustra en el *Gráfico 1*.

Este pensamiento (se insiste en su modalidad inductiva o deductiva) es, sin duda, analítico en exceso. Por esta razón, es importante no caer en la tentación de los sumatorios. Por el contrario, una vez estructurado, hay que verlo bajo un



enfoque sistémico. Todo indicador incide de alguna manera en todos los demás y los demás en él. De este modo, el enfoque último no puede entrar en la metodología del análisis (aunque éste se use como forma de actuación inicial), sino en un modo de pensar totalizador y holístico, en busca de una visión sintética. Es así como se pasa de un tratamiento cuantitativo (que es lo habitual en los análisis y evaluaciones elaborados mediante indicadores) a una perspectiva cualitativa no exenta de propuestas con alguna carga de subjetividad. Este primer posicionamiento, aunque parezca simplista, obliga a una toma de posiciones acerca del uso de los referentes, los criterios que de allí dimanen y los indicadores que de estos se generan. En realidad, lo que se desea es huir de posibles tendencias taxonómicas.

*2º Este enfoque sistémico es complejo porque las relaciones de los subsistemas y de los elementos que los componen incluyen múltiples interrelaciones y, en ocasiones, interacciones con el dinamismo cambiante que suponen.*

Por muy bien definido que esté todo el sistema, el producto final nunca será determinístico, sino probabilístico. Quiero esto decir que, por bien que se establezca toda la relación interna entre los niveles de concreción hasta llegar a los indicadores nada estará definido de antemano. Es precisamente las posibilidades que establece la interrelación y los avatares del contexto en el momento de analizar y valorar esos indicadores lo que invalida la posibilidad de determinar el producto. Surge de aquí una propuesta: ha de haber dos tipologías de indicadores de calidad para acercarnos con más tino a escudriñar la realidad bajo parámetros de calidad. Se han de tener en cuenta **indicadores de producto** e **indicadores de proceso**, sabiendo, además, que en ambos casos se precisa la presencia de **indicadores de contexto**. Estos últimos indicadores inciden tanto en el producto como en el proceso, aunque ha sido habitual considerar que los indicadores de contexto sólo son necesarios en el análisis del producto. Este es el pensamiento de Tiana (1999:44): "...los

*indicadores de resultado deben ser contextualizados. Esto quiere decir que no se pueden valorar los logros de un centro con justicia si no se tienen en cuenta las condiciones en que trabaja. Dicho de otro modo, utilizando expresiones de otros autores, la valoración de los logros ha de tener en cuenta el valor añadido por el centro, lo que esté aporta a sus alumnos a partir de su situación inicial".* El pensamiento que aquí se defiende es que lo contextual también debe considerarse en los indicadores de proceso, ya que éste no puede quedar exento de la influencia contextual; más aún, durante el proceso, las variables contextuales aparecen y desaparecen con rapidez, se modifican y se redefinen de manera continua. Se dan convergencias de los contextos endógenos y exógenos de modo que en ocasiones es fácil saber de dónde exactamente proviene la influencia sobre el devenir del proceso. En el producto los contextos se analizan como variables permanentes en función de las que se toman decisiones: variables personales, de formación, organizativas, actitudinales, de proveniencia social, de nivel de participación, etc.

Desde este punto de vista el esquema 1 que se ha presentado podría quedar como aparece ilustrado en el *Grafico 2*.

De este modo, se dispone de un esquema referencial y de contraste amplio para garantizar el número suficiente de datos para determinar la calidad.

Este esquema, sin embargo, conlleva a otra reflexión de sumo interés. Parece ser que el estudio de la calidad no puede hacerse por criterios referidos a un aspecto concreto, sino partiendo de los estudios de los referentes en el sistema educativo, sanitario, cultural, tecnológico, etc. y, desde allí, generar los criterios que, a su vez, darían pie a la estructura de los indicadores. Hasta que no se tenga un marco general, pero exhaustivo, de los referentes propios de todo el ámbito de la educación, los estudios acerca de la calidad en este campo del saber y del hacer serán parciales, desconectados y de poca aplicación práctica. No es necesario insistir en este defecto aplicativo, sino remitir al lector a los estudios que al respecto se han hecho en educación y la poca capacidad de incidir en la realidad que han tenido.

Se podría pensar que, al abogar por la búsqueda de unos referentes de amplio espectro en su aplicación, se quieren resucitar los modelos perennialistas de proyección generalizable a cualquier situación. No va por aquí la propuesta de cuanto a la razón teórica de la misma, ya que la práctica de la definición y acotación de la calidad sólo es un hecho real en el momento de proponer los indicadores propicios para el objeto concreto de estudio. Allí existen los indicadores de contexto que echan por tierra cualquier intento de generalización.

Trabajando del modo expuesto, los indicadores darían noticia de cómo se considera la calidad, pero siempre habría una posibilidad de contrastación amplia, siguiendo un camino inductivo. Además, este modo de hacer obliga a la comunidad de estudiosos del campo de la educación a establecer una banda comprensiva de todos los posibles referentes capaces de detectar ámbitos reales de la calidad de la práctica educativa. Esto, además es en principio independiente de la posición teórica o del paradigma en que cada cual se instale en el momento de ver el comportamiento de los indicadores respecto a la cualidad de la práctica

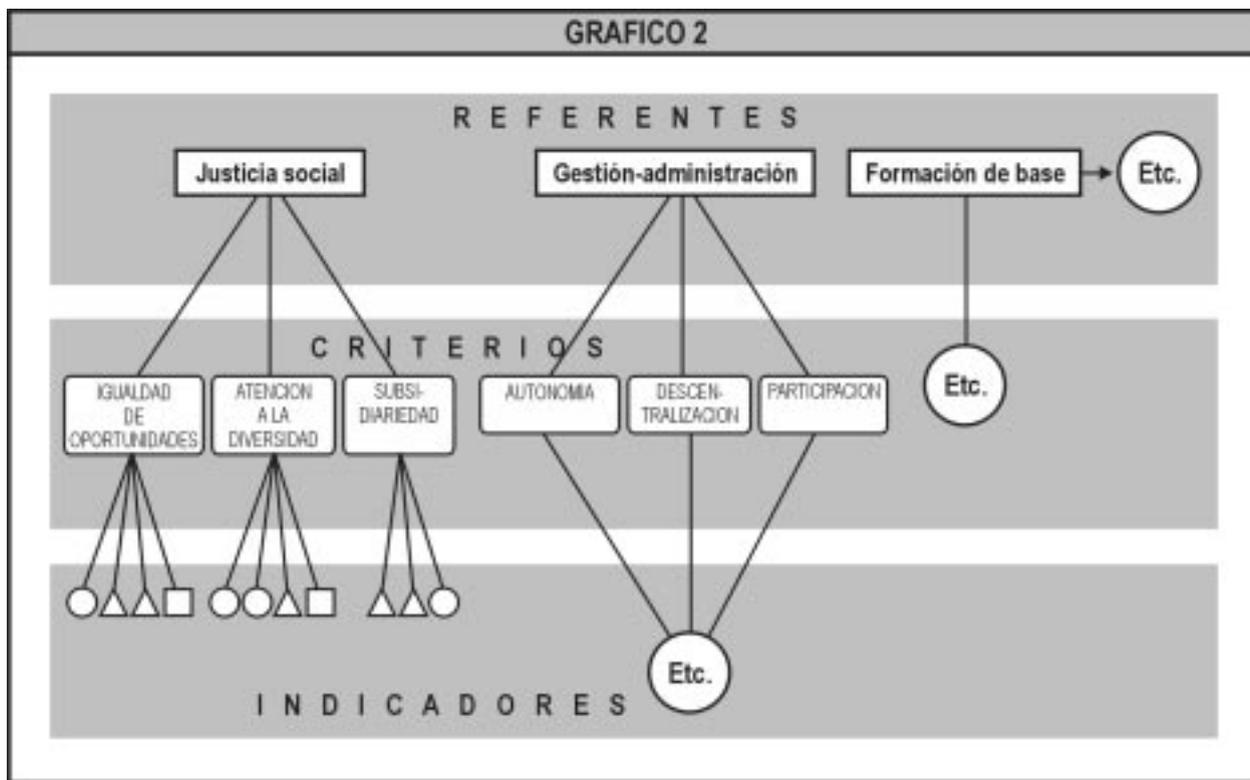
educativa, en sus múltiples manifestaciones.

### Eficacia, eficiencia y efectividad

Para muchos la calidad sólo puede determinarse bajo los parámetros de eficacia y eficiencia. Se entiende eficacia como la relación existente entre objetivos alcanzados y objetivos planificados. Es una proporción en tantos por ciento en donde los objetivos planificados equivaldrían a cien y los objetivos logrados serían el tanto por ciento correspondiente. También se puede representar en una simple fracción:

$$E = \frac{\text{Objetivos logrados}}{\text{Objetivos planificados}}$$

Cuando lo conseguido sea igual a lo planificado el resultado será óptimo (=1). La escala se mueve de cero (resultado nulo, calidad inexistente) hasta uno que será el máximo posible de calidad.



La eficiencia se entiende como la proporción o relación existente entre los objetivos logrados y el costo que tal logro provoca en recursos (humanos, materiales y funcionales). De este modo, cuando se logran los objetivos, pero el coste es muy alto la eficiencia sería baja. Si el coste es bajo y con ello se logran muchos objetivos de los planificados, la eficiencia es alta.

Ambos referentes, eficacia y eficiencia, hay que tratarlos conjuntamente para tener una idea más clara sobre la realidad. Los que trabajan de este modo pueden trasladar los resultados a datos cuantitativos en tanto que no se consideran en ningún momento los indicadores de contexto que, al ser tan variables, obligarían a introducir en la fórmula de proporción o de relación una variable ( $\div$ ) de comportamiento desconocido. Por esta razón, los que se ubican en un paradigma cuantitativo al considerar el objeto de trabajo no pueden admitir la existencia de indicadores de contexto. Se rompería la posibilidad de generalización universal. Además, y como buen posicionamiento cuantitativo a ultranza, la colaboración de los implicados en el logro educativo es nula o poco significativa. A esto, y como ya se ha dejado entrever, hay que añadir que sólo se consideran los indicadores de producto, descartándose radicalmente los indicadores de proceso y los de contexto.

Las formas de hacer tienen más fijación y conservadurismo en la cultura que no el cambio teórico de los enfoques que definen esa cultura. Alguna vez he hablado ya de esta realidad, a la que Ortega y Gasset llamó **anacronismo escolar**. A pesar de ser un concepto que data del primer cuarto del siglo, no suele dársele la importancia que tiene y está ausente en la reflexión de los profesores, educadores, monitores, etc. Este anacronismo es algo difícilmente salvable y, además, se manifiesta constantemente en cualquier situación de cambio. Hoy, por ejemplo, que se da un cambio de concepción del currículum de la educación obligatoria, se ha vuelto a repetir el fenómeno. Consiste el anacronismo en una situación en la que el objeto, práctica, actitudes, etc., está en desacuerdo con las necesidades y exigencias de la época presente; y esto es lo que suele acontecer en educación: en cada momento histórico (1980, por ejemplo),

se comienza a estructurar un marco teórico sobre una nueva forma de entender la educación; podríamos decir que “*se escribe un Libro Blanco*”.

Allí están las bases generales de una reforma, las bases y fundamentos que orientan los procedimientos o formas de hacer, las declaraciones de principios axiológicos, en fin, toda una antropología educativa y las consecuencias teóricas que de allí se derivan hasta estructurar un plan general de acción pedagógica. A partir de allí todo se orquesta y comienza la práctica (1990, por ejemplo con la LOGSE).

Todo aquello que se ha montado baja a la realidad de lo cotidiano en el aula, en el centro, en la calle, en las actividades extraescolares, etc.; pero los “*mediadores*” del aprendizaje del alumno son los mismos que habían actuado en otro modelo de sistema educativo; las instituciones escolares no se han modificado significativamente; los medios y recursos didácticos son los de antes... Todo eso hay que cambiarlo poco a poco para acomodarlo a los nuevos propósitos (2001). Cuando se logre definitivamente (2005) habrán pasado 25 años.

Lo peor del caso es que, cuando después de ese tiempo todo parezca funcionar, se vuelve a caer en otro momento anacrónico. Este es el sino que algunos, en los últimos tiempos, han dado en llamar ruptura teoría-práctica, aunque no se quiera a un mismo paradigma, porque si fuera en distinto paradigma sería peor.

¿Por qué se ha dicho todo esto? Sencillamente porque se quiere afianzar lo dicho sobre los indicadores de producto. Durante un largo tiempo, el currículum de nuestro Estado español ha estado sumido en un fundamento psicológico conductista. No es extraño, desde este fundamento curricular, que el producto (objetivo observable y medible) sea la preocupación máxima de alumnos, profesores, directivos y, para no enumerar más estamentos, la comunidad educativa. Todos los que intervinieron en ese momento histórico mantienen hoy una especie de dependencia a las formas de hacer, durante tanto tiempo usada. Es una marca propia de la cotidianidad de uso: la manía obsesiva por el producto. No es difícil prever que haya una

tendencia, en el campo que nos preocupa, hacia los indicadores de producto. Más aún, es casi imposible que tenga sentido trabajar sobre el proceso porque hay, a pesar de la tendencia actual del constructivismo, una total falta de práctica al respecto. Más difícil aún es pensar en que existe una clara indecencia del contexto en todo lo que sea análisis de cualquier fenómeno educativo.

Quizá el tránsito consista en hablar de efectividad. Se entiende como tal el punto de acercamiento a la consideración óptima de un objeto, acción, etc. Es interesante aquí aplicar una metáfora que ayuda a comprender lo que se quiere decir en el concepto “*efectividad*”.

Sería el fenómeno educativo, cuya calidad se va a considerar, como un atleta olímpico de salto de altura. El objetivo no está limitado, ya que la altura, como magnitud que es, tiende al infinito. No se ponen en principio metros a este salto, sino que se va siguiendo el proceso, se comprueban resultados parciales y todo ello de acuerdo al contexto (no es igual el salto de altura en Barcelona que en México o en Quito).

No importa, por ahora, cómo será el resultado final, aunque en el término de la acción (momento de participación en la Olimpiada) habrá que valorar el resultado final logrado.

El atleta comienza su entrenamiento y en breve alcanza superar el listón en 1,90 metros. El entrenamiento no ha significado un gran esfuerzo y se ve cómo progresa centímetro a centímetro, aunque depende de la velocidad del viento y de la humedad relativa existente (contexto que también se considera en el análisis del proceso). Hay que sufrir un entrenamiento más duro para llegar a 2,20 metros; hay fluctuaciones de logro entre 2,18 y 2,19 hasta que ese último centímetro se consigue. El proceso de lo cotidiano es fluctuante y variable; allí está influyendo el contexto físico, la presión del entrenador, la ansiedad por el triunfo, etc. Ahora, a partir de aquí, cada medio centímetro y hasta cada milímetro va a ser una lucha diaria contra el límite óptimo. Por fin se logran los 2,30 metros, pero no se ha llegado a los 2,42 metros de otro atleta que quedó en primer lugar. Se acercó a lo óptimo, costó esfuerzo y recursos y no se alcanzó el máximo previsto; sin embargo se considera

**«La educación tiene que dar salida a esta aporía que nace del antinomia entre calidad, bajo la perspectiva de lo social, y calidad desde el punto de mira de lo individual».**

que la efectividad es de alto índice, aunque no de óptimo logro. Hubo indicadores de proceso, indicadores de contexto e indicadores de producto para definir el nivel de calidad del saltador de altura.

De todos modos, en la realidad de muchas acciones educativas, cuando se quiere considerar la calidad, es difícil sólo basarse en la efectividad, dejando de lado la eficacia, la eficiencia y (como concepto nuevo en este discurso que nos ocupa) la comprensividad. El mundo se rige, dentro de alguna dimensión de las múltiples que influyen en su devenir, por lo económico que es la síntesis del coste de recursos que se ponen en juego, más el valor añadido de la interrelación de su uso. Quiere decir que podemos ubicar el nivel de calidad, una vez definida desde los indicadores, en un punto x, muy cercano a lo óptimo representado por el punto w. Llegar al punto x supone prospectivamente bajar al nivel de eficacia (será más complicado lograr objetivos planificados que se refieren a cotas de excelencia) y parece evidente que disminuirá la eficiencia, es decir habrá que consumir un alto porcentaje en recursos humanos, funcionales y materiales. Claro está, si la cota la dejamos en x-n, la facilidad de lograr todos los objetivos aumenta (eficacia) y, por la mayor facilidad de proceso y de logro, habrá que invertir menos recursos (aumento de la eficiencia); pero, sin lugar a dudas, hay que comenzar a pensar que no se ha llegado a cotas mínimas de calidad de acuerdo a criterio o a indicadores.

Hay algo más a añadir desde la perspectiva de la comprensividad. ¿Qué sucede cuando la cota de efectividad es baja? Parece fácil predecir que la comprensividad aumentará, es decir, habrá más personas que podrán seguir el proceso con cierta regularidad y lograr los objetivos, habiendo mantenido una práctica en perfecta

sintonía con el contexto. Pero, ¿se puede hablar entonces de calidad educativa? Surgirá aquí el concepto de calidad educativa desde la perspectiva individual y desde la perspectiva social. Allí radica la antinomia con la que se encuentran a veces las propuestas, planes o programas formativos y es aquí donde comienza la diatriba entre logro de competencias y formación de élite para la competitividad.

El espacio de este capítulo no da para entrar en esta interesante discusión, pero esto no puede ser obvio para eludir el posicionamiento que aquí se defiende. Toda sociedad actual está obligado, desde los parámetros de la democracia, a extender la educación a todos los ciudadanos. Implica esto que, a veces, hay que bajar la cota a niveles “*medios*” de efectividad. Es así como surgen los conceptos de escuela para todos, igualdad de oportunidades, respecto a la diversidad, en fin, **educación de base obligatoria y gratuita**. Allí se puede dudar de la calidad desde las cotas de eficiencia, pero no desde la perspectiva de eficiencia, efectividad y comprensividad. Se da por su puesta la existencia de adecuación contextual.

Se ha llegado a toda la población y se garantiza un nivel educativo que socialmente se considera cualitativo. Pero faltaría ahora la consideración individual desde el viejo principio de negar igualar a toda la población “*a la baja*”. Ningún país, en este momento de globalización, puede dejar en la vereda a los ciudadanos más capaces para lograr competencias para la competitividad mundial, so pena de aceptar vivir bajo la égida de los países productores de conocimiento, con el aporte económico que eso supone en los impuestos a cada ciudadano. No vamos a entrar en otros problemas de más calado, como el imperialismo cultural, la falta de presencia en los foros de decisión cultural, etc.

La educación tiene que dar salida a esta aporía que nace del antinomia entre calidad, bajo la perspectiva de lo social, y calidad desde el punto de mira de lo individual. En nuestro Estado (lo he visto en algunos centros de Catalunya, pero creo que es extensible) la ESO es un ejemplo manifiesto de que se pueden conjugar ambas situaciones si hay una buena planificación de los créditos optativos.

## La Copia o el Trasvase

El defecto manifiesto de conceptualizar, primero, y poner en práctica, después, un proyecto educativo capaz de aceptar el modificador verbal “*en calidad*” es que tanto el concepto, como la posible práctica, se ha copiado de las formas de pensar y hacer de las empresas de producción de bienes de consumo. Desde estos predios, se ha intentado, y en ocasiones se ha logrado, pasar la dinámica total de la calidad a las empresas de prestación de bienes de servicio; pero en el amplio espectro de éstas (taller de mantenimiento de automóviles, compañía de seguros..., prestación de la salud, oferta cultural, empeño educativo) la posible transferencia se ha quedado en el camino. Quizá el defecto fundamental esta en que: **1)** es mucho más fácil definir el contexto en empresas de producción de bienes de consumo, de tal modo que es aceptable allí la famosa frase: “*calidad es lo que el cliente pide*”. ¿Qué pasaría en educación si se llevase a la práctica el sentido intrínseco de esta frase?; **2)** es más fácil medir la eficacia y eficiencia en empresas de producción que en empresas de prestación de servicios; **3)** la relación comprensividad-eficacia-eficiencia también es más simple de determinar en empresas de producción de bienes de consumo; **4)** la relación efectividad-eficiencia y eficacia se establece más fácil cuantitativamente que cualitativamente y por ello es aplicable a empresas de producción donde el tratamiento puede controlarse (Demins) mediante tratamiento estadístico; **5)** aunque se insiste en la presencia de eficiencia como contraste para la eficacia y efectividad (también de la comprensividad), no hay que entenderlo como coste a la vieja usanza de “*dinero constante y sonante*”, sino como el posible cúmulo de recursos, en el que los más importantes son los Recursos Humanos. Por esta razón siempre defendemos la relación existente entre logro de calidad, educativa y el “*mimo*” cuidadoso que hay que tener con la constante actualización de las competencias de estos Recursos Humanos. En todas las manifestaciones de la producción en calidad estos son los recursos que hay que mimar, pero en educación es ineludible. Quizá por ello, el ministro venezolano de educación, Dr. Cárdenas, llamó al profesor “*el*

*primer ciudadano de la República”.*

La copia (o simple intento de transvase) de las modalidades de logro de la calidad desde lo que hacen las empresas productivas de bienes para el consumo a lo que han de hacer las instituciones educativas es impropia e inviable, a todas luces. Hace ya algunos años leí en un libro (su título escueto era **Meta**) en el que el autor se empeñaba en lograr el máximo de calidad productiva en una empresa en la que era director. Compró maquinaria nueva, modificó el esquema organizativo, racionalizó la entrada de materia prima, etc. No recuerdo si aquel ensayo, escrito en forma novelada, tuvo un desenlace feliz. Lo que recuerdo es que al llegar al nudo de la narración intenté por todos medios hacer transferencias al mundo de la institución educativa. Siempre y en cada momento me fue imposible.

Tampoco me ayudaron mucho las obras de Senge (1992) primero, y la de Valdés (1996), después. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje tenía una posible incidencia en compañías aéreas, compañías electrónicas de alta tecnología con su **know-how**, empresas de avanzada tecnología de cerámica, etc. Senge aporta grandes ideas sobre las Organizaciones que aprenden, pero ¿cómo dar el paso transferencial a la educación de la que nunca habla el autor? Claro que puede existir un cierto mimetismo, en el que el peor enemigo es el contexto, por un lado, y el compromiso ético-social por el otro. No quiero decir que ambas realidades están separadas por abismos insoslayables. Existen ideas interesantes a considerar y reflexionar por parte de los agentes activos de la educación: *“Los agentes con alto dominio personal viven en una continua modalidad de aprendizaje. Nunca “llegan”* (Senge, P.M. 1992:183)”

¿Qué creemos aquí que es lo fundamental, el *“alto dominio personal”* (autoestima) o el que *“nunca llega”*? Quizá en educación hay que pensar en ambos aspectos porque parece ser que ambos existen como claves en el profesorado. Este es un problema clave en la educación que no existe por igual, ni parecido en otras realidades productivas. Basta solamente ver el número de bajas, firmadas paulatinamente, que tenemos hoy

**«La copia de las modalidades de logro de la calidad desde lo que hacen las empresas productivas de bienes para el consumo a lo que han de hacer las instituciones educativas es impropia e inviable, a todas luces».**

en el Estado español por depresión de profesionales de la educación ¿Cuántos profesores estarán aguantando su *“surmenage”* en silencio? ¿Dónde está ante esta situación su *“alto dominio personal”*? El mismo autor, citando a O'Brien (180) dice y apuntilla: *“...la lucha por el techo y la subsistencia del trabajador de primera mitad de siglo ha terminado. Hay que buscar satisfacer las necesidades superiores de la gente, como autoestima y autorrealización. Las turbulencias empresariales continuarán hasta que las organizaciones comiencen a abordar estas necesidades de sus empleados”*.

He tomado este aspecto, que sin duda es importante, como botón de muestra de las ideas de Senge. La pregunta es: ¿qué posibilidad hay de trasvase entre unas empresas de las que el autor habla y la realidad de las instituciones educativas?

Un último apunte de acuerdo a las ideas de Luigi Valdes. Cuando se plantea este autor el proceso de la búsqueda de la calidad, dice que hemos consumido cinco generaciones de ideas en busca de la solución. La última sería la llamada **Reingeniería y Calidad Total**. De ello dice: *“El concepto de calidad total se promocionó en el ámbito mundial como la llave mágica que resolvería todos los problemas de las empresas. Muchos empresarios buscaron en la calidad clientes satisfechos, empleados felices y enormes utilidades para su negocio; por su puesto, sin realizar un gran esfuerzo. La realidad fue muy distinta. Los resultados en la mayoría de las compañías no han sido muy alentadores y, en ciertos casos, terminaron en rotundos fracasos que lastimaron a la misma organización. El otro lado de la moneda lo representan las empresas que han hecho de la calidad su principal*

*estrategia de éxito y, en algunos momentos, les ha ayudado a resistir la crisis y los malos tiempos mejor que sus competidores” (1996:159).*

Sería interesante continuar el estudio de la calidad en el mundo empresarial, pero no es este el objetivo principal. Sin embargo, será más interesante resaltar dos aspectos:

- 1º Siempre, o casi siempre, que se habla de calidad en el mundo de la producción se hace desde la perspectiva de la empresa: su organización, su cultura, su modelo de producción, etc. En educación se tiende a hablar de calidad educativa como objeto ajeno a las instituciones educativas.
- 2º El estudio de la calidad educativa va a remolque de las teorías, experiencias e ideas que provienen del mundo empresarial. No dudo de la validez de los estudios comparados, pero siempre que estén sujetos a una metodología propia que comienza por el análisis pormenorizado de ambas realidades. Primer aspecto a tener en cuenta si se quieren seguir los enrutamientos de las empresas de producción de bienes de consumo. Pero hay más y más grave: ya se ha dicho y comentado que el mal endémico de la educación es su anacronismo, como si este fuera una planta parásita.

De acuerdo a este modo de actuar en materia de calidad, esperando el trasvase o la copia de lo que sucede en la empresa productora de bienes de consumo o servicio, bajo perspectiva comercial, el anacronismo se prolongará en el tiempo.

Es preciso llegar a una situación de concepto institucional y organizativo nacido de la misma cotidianidad de la prestación de los servicios educativos. Quizá las modalidades formales y regladas, sobre todo, tendrían que volver la vista a las modalidades organizativas de la formación no-formal para comenzar a dar un vuelco en la estructura adecuada para garantizar la libertad. Será entonces cuando ese modelo que parte (o se llega) de las referencias, se criba, por los criterios, para especificar los indicadores, tendrá sentido. Además, allí es donde se podrá poner en marcha el análisis, con vocación final de síntesis, mediante indicadores de proceso, de

producto y, sobre todo, de contexto. Son muchos retos para vivir en un mundo en el que la misma cotidianidad se caracteriza por la tendencia al cambio con prisas y sin pausas.

## Bibliografía

- Acle, T.A. (1991). Planificación estratégica y control total de calidad. México:Grijalbo.
- Acle, T.A. (1994). Retos y oportunidades de la calidad total.México: Grijalbo.
- Albrecht, K. (1994). Todo el poder al cliente. Barcelona: Paidós.
- Alet, J. (1991). Marketing directo integrado. Barcelona: Gestión 2000.
- Barker, J.A. (1995). Paradigmas: el negocio de descubrir el futuro Santafé de Bogotá: Mc-Graw-Hill.
- Belasco, J.A. (1992). Enseñar a bailar al elefante. Barcelona:Plaza Janés.
- Bennis, W. (1985). Lideres: cuatro estrategias para el liderazgo eficaz. Bogotá: Norma .
- Cartwright, D. y Zander, A. (1971). El poder y la influencia en los grupos. México: Trillas.
- Casares, A.D. (1994). Liderazgo: capacidades para dirigir. México: Fondo de Cultura Económica.
- Clausing, D. (1995). Despliegue de funciones de calidad en los métodos Taguchi y el DFC .México: Panorama.
- De Bono, E. (1983). Uso del pensamiento lateral. México: Época.
- De Bono, E. (1994). Más allá de la competencia. Buenos Aires: Paidós.
- Deming, E.W. (1989). Calidad, productividad y competitividad. Madrid: Diaz de Santos.
- Deuton, D.K. (1991). Calidad en el servicio a los clientes. Madrid: Diaz de Santos.
- Deuton, D.K. (1993). Dirección horizontal. México: Panorama.
- Gilbreath, R.D. (1990). La estrategia del cambio. México: McGraw-Hill.
- Greiner, L.E. y Sehein, V.E. (1990). Poder y desarrollo organizacional. México: SITESA
- Juran, J.M. (1994). Manual de control de calidad. Madrid: McGraw-Hill.
- Kelly, R. (1993). Lideres y seguidores. Madrid: McGraw-Hill.
- Ledesma, L. (1995). Liderazgo por calidad. México: Grupo Insacell.
- Mancher, H. (1995). El marketing desde la cumbre.México: Fondo de Cultura Económica.
- Maslow, A.H. (1982). La amplitud potencial de la naturaleza humana. México: Trillas.
- Murabau, T. y Nishiwaki, T. (1993). Estrategias para la creación. México: Panorama .
- Rosander, C.A. (1992). La búsqueda de la calidad en los servicios. Madrid: Diaz de Santos.
- Sakaiya, T. (1994). Historia del futuro: la sociedad de conocimiento. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Senga, P. (1990). La quinta disciplina. Madrid: Garnice/Vergara.
- Senga, P. (1994). La quinta disciplina en la práctica. Barcelona: Garnice.