

Las definiciones de calidad en educación: ubicuidad, ambigüedad, discurso

Luis Aguilar Hernández

La definición de calidad en educación es terreno resbaladizo. Si resulta frecuente encontrar alusiones a la dificultad de expresar en términos precisos en qué consiste la calidad de la enseñanza o de las escuelas, no menos común es la invocación a una suerte de consenso sobre la misma, una ambigüedad productiva, se diría, tanto en el ámbito de lo meramente simbólico —donde opera un cierre sobre el término— como en el de las prácticas —donde da pávulo a políticas de muy diverso signo—. El discurso, con Foucault (1999), son las verdades (con sus elisiones, sus exclusiones) y las prácticas (en su dispersión y discontinuidad). En este artículo nos referiremos tan sólo al primer ámbito de lo que podríamos llamar los procesos de producción y distribución discursivos, por sus implicaciones para la socialización de un consenso sobre la noción de calidad en educación, apreciable, en primera instancia, en las características generalizadoras y ambiguas del término, que permiten su adecuación a diversos contextos y su adopción por distintos agentes (Álvarez-Tostado, 1989: 247 y ss.).

El consenso sobre la calidad —que no sobre sus significados— puede no ser otra cosa que un concepto legitimador de las diferencias.

Dicho de otro modo, la no definición del término, o, si se me permite, su “indefinida definición”, devienen trampa para el hablante, una operación tan escasamente rigurosa como aparentemente inadvertida que facilita la incorporación, la ubicación en las coordenadas del discurso hegemónico. Si, como apuntan Gray & Wilcox (1995: 12), “*calidad en círculos educacionales es un concepto potencialmente elusivo*”, es por el intenso trabajo discursivo que ha concitado en las últimas décadas, y no debido a unas supuestas propiedades naturales del término.

Es en el terreno de las definiciones donde ese trabajo se muestra más sutil. Porque, dado que calidad es algo que se atribuye o predica de un determinado objeto (escuela, enseñanza, educación) no resultaría banal en ningún caso definirla en relación a dicho objeto:

(...) Resulta una tarea complicada, tal vez imposible de realizar, lograr un consenso sobre lo que es *calidad de enseñanza*, y en algunos casos tal vez no exista la voluntad de llegar a acuerdos (...) Estas dificultades de partida tienen una razón de ser en el hecho de que el significado que pueda dársele a la expresión *calidad de la enseñanza* dependerá de las concepciones sobre la misma enseñanza... (Álvarez Méndez, 1992: 8).

La aspiración al consenso resulta, aquí, pueril, cuando no peligrosa, en tanto se

pretenda generalizar ya no definiciones sino concepciones o visiones de la enseñanza o de la escuela. No obstante, la dificultad, la imposibilidad o aun la inconveniencia de dicho consenso no excusan la no definición, la definición confusa o elíptica, el tópico o el desplazamiento, estrategias todas ellas doblemente tramposas. Lo son, en primer término, por desgranar elementos, instrumentos, estrategias, medidas, etc., relativas a (la consecución de) algo, concepto o constructo, que rara vez se define; en segundo lugar, al eludir esa conceptualización inseparable del objeto, se incurre en una falaz abstracción: que la supuesta dificultad para definir calidad en lo educativo sea especialmente señalada no hace sino allanar el camino a ciertas traducciones —la calidad procedente de otros ámbitos, construida en torno a otros objetos—. ‘Calidad’ se convierte entonces en operador de esa traducción.

Calidad en educación puede entenderse como un discurso, señala Álvarez-Tostado (op. cit.), en tanto genera marcos semánticos en cuyos cauces acontecen las discusiones y debates. Participa dicho discurso de un lenguaje apolítico y ahistórico, donde la retórica acaba siendo más relevante que las reformas; utiliza palabras clave, difíciles de definir, maleables, adaptables, tratando de generar aceptación masiva. Una terminología imprecisa que concita el consenso. La indefinición del campo semántico y el cuidado en la formulación retórica le confieren, según el autor, un

carácter anfibológico, “*que determina que de una aparente unidad y coherencia, se pase a la imposibilidad de llegar a un consenso sobre una definición conceptual más delimitada*” (ibid.: 251). Tal vez sea ese carácter el que permite que consenso e indefinición convivan —entre lo intangible y la polisemia, diría Álvarez-Tostado— o que, de otra manera, la imposibilidad del primero se refiera tan sólo al contenido —alentando de paso la segunda—, que no a su necesidad:

(...) Ponerse de acuerdo sobre el concepto de calidad en educación es tarea compleja. Tiene un significado polisémico. Depende de quién la defina, con qué intención, en relación a qué parámetros, respecto a qué objeto de estudio...

(...) Podemos entender la calidad como la propiedad o condición que otorgamos a un ser, a un objeto, o a una acción (en nuestro caso la acción y el efecto de educar) según cumpla unos determinados requisitos sobre los que existe un consenso y que son reconocidos como buenos respecto a unos determinados objetivos sobre los que también existe un consenso (Antúnez, 1994: 92-93).

Consensos que se asientan sobre consensos previos, porque hablamos de opciones —de concepciones, como señalaba Álvarez Méndez— que es necesario explicitar. Podría decirse, en este sentido, que la diferente perspectiva de los agentes implica de sí una

distinta concepción del objeto, que su posición en el campo determina el enfoque:

(...) La definición de calidad en educación requiere explicitar si los criterios que van a ser empleados se derivan de valores intrínsecos o de valores instrumentales. Según la forma de ver la calidad de la enseñanza de los profesores y de otras personas implicadas en educación, que lo hacen desde una perspectiva de educadores profesionales, la calidad en la educación se refiere a un valor intrínseco dentro de un proceso educativo global.

(...) Se debe decir que aquellos que no son educadores profesionales —como los políticos, economistas y empresarios— tenderán a interpretar y valorar la calidad de la enseñanza en términos de valores ajenos al proceso educativo (Carr, 1993: 7).

No sólo, o no tan nítidamente, pues los valores, creencias o representaciones de los profesores no son únicamente intrínsecos. Si bien que insertos en sus esquemas de percepción de la práctica profesional, tales criterios provienen también de valores ajenos al proceso educativo, como los denomina Carr; de igual modo, agentes “no profesionales de la educación” fueron socializados en valores caros a las prácticas de enseñanza en las que participaron. Hablamos, en suma, de un constructo:

(...) La calidad no es una entidad física y objetiva, sino subjetiva y construida. O, lo

que es lo mismo, tributaria de los sistemas de creencias, valores y juicios desde los que los individuos, grupos y colectivos sociales la definen, y en los que se apoyan para atribuirle a algo, en este caso a la educación (Escudero, 1999: 78).

No salimos pues del enredo de consensos que llaman a otros consensos. Claro que esto no es un problema etimológico o conceptual, llama, en último término, a las múltiples determinaciones que concurren en los sistemas educativos y que hacen, como veremos, que las definiciones de calidad en relación a un objeto peculiar —la institución escolar fundamentalmente— estén mediadas por intereses concretos:

(...) Estamos ante un *concepto ideológico* que sirve para hablar de la calidad de la enseñanza, ocultando otro tipo de análisis, de intereses y de realidades (Álvarez Méndez, op. cit.: 8).

Sin embargo, el propio Álvarez-Tostado (op. cit.: 257 y ss.) traza algunas hipótesis que cabe contemplar, no tanto en el sentido etimológico por el que pudieran tomarse cuanto por las operaciones discursivas de que dieran aviso. Cuatro son en concreto dichas hipótesis. En primer lugar, calidad es un *concepto camaleónico*, fácilmente adaptable (lo que facilita el consenso). Como concepto camaleón, sus características son la generalidad y la globalidad (se aplica a todo el sistema). Su gran virtualidad reside en que permite giros en las políticas sin que

existan contradicciones aparentes. En segundo lugar, calidad podría ser un *falso concepto*, su esencia es la generalización, producto del proceso de abstracción previo a su conformación; no existe un consenso general en torno a lo que conceptualmente significa, lo que podría tener relación con los intereses contradictorios de los distintos grupos sociales. En tercer lugar, calidad como *conundrum*, cuestión o problema que sólo tiene una respuesta conjetural, un problema intrincado y difícil, una suerte de misterio o enigma. Contiene una parte que sugiere diferentes significados y que implica una valoración del que las emplea. Finalmente, calidad sería un *slogan* o un *cliché* (y todo slogan deviene cliché, estereotipo, lugar común), su uso frecuente en el discurso educativo actuaría a modo de retórica que oculta los verdaderos planteamientos. Su función sería incitar a la acción. Funciona como discurso manteniendo su fuerza al margen del contexto en que se aplique y resulta difícil encontrar expresiones en contra. Su poder de convocatoria permite la justificación de prácticas diversas. Concluye Álvarez-Tostado que lo que se ha terminado por adoptar es el discurso y el uso del término. La ambigüedad deviene unanimidad, ausencia de cuestionamiento, la retórica vacía de contenido un término que se torna discursivo precisamente porque comporta unos supuestos perfectamente delimitados. Las cuatro hipótesis son, pues, plausibles y aun complementarias, y la labor del observador "*revelar lo oculto*", porque, de lo contrario, "*¿quién puede estar en*

contra de la calidad de la educación?” (ibid.: 273). Vaciado de significado, o de los múltiples significados que ha ido cobijando, calidad se descubre, entonces, como un discurso bien articulado, que ofrece legitimidad a cambio de un conjunto de supuestos con importantes implicaciones prácticas:

Existe un gran interés en emplear la calidad como epíteto garante y como marchamo que trata de legitimar y de avalar actuaciones o productos. En la actualidad, la calidad constituye un cuerpo sólido y estructurado de conocimientos teóricos y prácticos que tienen que ver con conceptos y actuaciones como: utilización racional de los recursos, control exhaustivo de esa utilización y especialmente del presupuesto; el uso frecuente y abundante de los datos y de las estadísticas para elaborar análisis y tomar decisiones, la dirección participativa; el trabajo en equipo, etc. También designa nociones y políticas propias de la filosofía *just-in-time*: énfasis por la tendencia a reducir al máximo los errores, los stocks, los tiempos, las superficies necesarias, etc. Los más entusiastas llegan a decir que es una ciencia, especialmente cuando se habla de *Total Quality Control...* (Antúnez, op. cit.: 91-92).

El valor legitimador de calidad es patente históricamente en el servicio que el concepto ha prestado a tendencias divergentes, opuestas en algún caso (Escudero, 1998), en el modo en que las determinaciones económicas se han revestido discursivamente:

Como la calidad exige medios para mejorar un sistema que en la fase expansiva cubrió las mínimas exigencias materiales y de recursos humanos de la escolarización, en momentos de crisis en el gasto social, el discurso sobre la calidad se restringe a unos significados más estrictamente eficientistas y a argumentos técnicos (Gimeno, 1992: 65).

El problema de la definición de calidad en educación —si lo entendemos como tal problema— proviene del hecho de que la calidad conecta —así se ha querido— los distintos aspectos o elementos de los sistemas educativos, lo que es tanto como decir que, sencillamente, puede atribuirse o predicarse respecto de cualquiera de ellos. Dicho de otro modo, de la calidad puede hacerse aparato o red. La pretensión sistémica del discurso y sus distintas elaboraciones contribuye de manera notable al cierre discursivo operado en torno al término, en la medida en que todo es susceptible de caer bajo el manto del discurso. Las relaciones y el modo en que se predicán afectan a cualquier aspecto de los sistemas educativos y las organizaciones escolares.

Pero no sólo conecta elementos del sistema, la calidad convoca, aparentemente, a los agentes, tiene un gran poder de evocación. Resulta difícil hallar, en este sentido, un concepto frente al que nadie prácticamente muestre indiferencia. Pareciera que la calidad nos interroga, nos interpela, nos exige una respuesta, es una

llamada al juicio, incluso, una exigencia de responsabilidad o rendición de cuentas. Es, en cierto modo, un término incómodo, que moviliza defensas apuradas, asentimientos culpables rayanos en la mala conciencia, que, con frecuencia, bloquea nuestra capacidad para cuestionar la cuestión misma, para, sencillamente, decir 'no'. Cuando, preguntados por la calidad de su trabajo, los profesores explicitan una serie de aspectos, condiciones o factores de la misma, están participando del supuesto de que tal ha de ser el vehículo de las justificaciones. La recomposición de las relaciones entre los elementos que sirven a tales explicaciones puede desembocar fácilmente en una visión distinta; basta cambiar los interrogantes para alterar las respuestas. Sin embargo, los informes y las encuestas que con cierta periodicidad se dan a conocer sobre "el estado del sistema educativo", que no es raro incluyan a los propios protagonistas, parten de una concepción determinada de qué es calidad y qué elementos cabe considerar en su definición y evaluación. Aquí descansa la falacia sobre el supuesto carácter consensuado del término —una de las patas del discurso—, cuando los agentes aparecen excluidos del diseño del modelo en que se sustentan las valoraciones. Calidad es un término como pocos, sobre el que todo el mundo puede o parece poder decir algo, más aún, un término que no se cuestiona, considerado aspiración legítima, valiosa. Que una sola palabra, vacía (por saturada) de contenido

—y, por ello, polisémica—, tenga tal ascendente resulta, cuanto menos, sorprendente. Pero más extraordinario parece que tal ausencia de cuestionamiento conviva con las más dispares interpretaciones. Algo de receptáculo, de continente, de formato o regleta tiene un concepto que permite a cada cual formular sus opiniones sin alterar aquél. Un constructo con tal disposición para concitar debates deviene, en este sentido, una suerte de agujero negro que todo lo absorbe y donde su altísima densidad resultaría de las percepciones e interpretaciones acumuladas.

Todo ello está relacionado, como decíamos, con un trabajo discursivo sutilmente hilvanado y que camina, al menos, en dos sentidos, aunque en una sola dirección: por un lado se dota al término de una gran ambigüedad (la aludida indefinición), por otro, y en el marco del discurso que lo recubre, se produce un cierre categorial, se impone una determinada concepción —que recicla sus contenidos— de calidad y, en justa medida, se excluyen otras posibles y, al menos, tan legítimas como aquélla. Esto es, conjuga apertura y delimitación o cierre. Fijémonos en la finísima paradoja que impide tanto hallar una definición del término o una explicitación de la concepción de calidad —y del objeto a que se aplica— como expresar ésta en otros términos que colisionen con los de una concreta concepción, procedente, además, de otro ámbito que no es el propiamente escolar o educativo:

La calidad más en boga está ofreciendo sus propias opciones, casi todas seriamente tocadas por imperativos globales, un nuevo orden social y económico, y un conjunto de imperativos y estilos de gestión de él derivados. Afortunadamente, no es ésa la única construcción posible ni deseable de la calidad (Escudero, 1999: 84).

Estamos hablando de la calidad en el seno de los sistemas educativos, lo que nos lleva a la calidad de las instituciones que los encarnan y las organizaciones en que éstas se resuelven y, al cabo, en sus prácticas. El sentido de los sistemas educativos o de enseñanza, los fines que los informan —relativos, como las instituciones, al contexto social e histórico en que se enmarcan—, el carácter de las organizaciones y las prácticas que las desarrollan —construidas, a su vez, socio-históricamente—, ponen en juego nociones de índole ideológico y axiológico, procesos democráticos, inevitablemente conflictivos, que evidencian el carácter eminentemente político de los procesos que son objeto de la atribución de calidad:

El concepto de calidad se refiere a las condiciones o propiedades inherentes a un objeto o proceso para que sea apreciado como bueno o apetecible. (...) Las formas de acercarse a las propiedades que se evalúan como de calidad son, básicamente, dos: la satisfacción de los agentes implicados en la educación (padres, estudiantes, profesores, empresarios, sectores religiosos, etc.) lo cual pone en evidencia la dispersión y variedad

de criterios implícitos; y, en segundo lugar, la acomodación del proyecto, desarrollo y resultados de la educación respecto de criterios explícitos de carácter pedagógico, ético, cultural y social (Gimeno, 1998: 304).

Las concepciones de la enseñanza y de lo escolar median en los juicios sobre la calidad del sistema, otros se hallan soldados al mismo, conforman un poso estructural. También en el otro sentido actúan las determinaciones, porque los aparatos construidos en torno a la calidad determinan aspectos y prácticas de éstos. En cualquier caso, las definiciones de calidad no son neutrales ni "científicas", como no lo es el objeto al que se atribuye. Veámos algunas de ellas. Nos interesa no tanto la aparición de definiciones de calidad de la educación, su precisa datación, como la progresiva construcción de un discurso en torno a dicho constructo:

Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a un sistema de enseñanza que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que otro sistema.

Relación que existe entre los objetivos formulados por un sistema educativo y los resultados alcanzados (*Diccionario de las Ciencias de la Educación Santillana*, 1983).

Ambas acepciones resultan hasta cierto punto contradictorias, si reparamos en el hecho de que lo que es (propiedad) inherente en un caso deviene propositivo y

enjuiciable en el segundo. La primera acepción conecta con nociones de orden filosófico, como las propiedades y su grado. La posibilidad de apreciar y calibrar (en grado) lo inherente resulta poco consistente hasta el momento en que dicha propiedad o propiedades se tornan explícitas y se nos habla de objetivos y resultados, que reclaman precisamente explicitación. Además, esa segunda acepción nos avisa del peso que ciertas funciones o logaritmos han tenido en la definición de calidad en educación. Aquí, la relación entre objetivos y resultados; en otros casos encontramos la relación inversiones-rendimiento, costos-beneficios, factores-eficacia, etc., que revelan la cercanía de tales definiciones al ámbito de la economía.

Hay que tener en cuenta, en este punto, el influjo de las llamadas Teorías del Capital Humano, que introducen en la década de los 60' la función económica en la definición de calidad. De hecho cabe enmarcar el arranque del énfasis en la calidad de la educación, los sistemas educativos o las escuelas en el contexto de emergencia de estas teorías, cuando la contribución de los sistemas de enseñanza al desarrollo económico y, por ende, la competitividad en los mercados, deviene objeto de reflexión y teorización. Con todo, el término predominante en estas teorías es el de eficiencia, más una racionalidad que una meta o producto. Calidad es considerada resultado y el énfasis apunta a la medición, sobre la que se consideraba no se habían invertido

los necesarios esfuerzos (BLAUG, 1968). La calidad, por cierto, tiene que ver aquí con la cualificación de la fuerza de trabajo. Producto de estas consideraciones es la asimilación de calidad a su medición, contribución que se antoja decisiva en los esfuerzos por edificar sistemas de indicadores "fiables", y que resulta igualmente decisiva en la elipse que en otro punto hemos advertido en dicha definición. La especificación de factores, medidas, estándares y funciones de productividad de los sistemas definen los contornos de una calidad ella misma no definida. De hecho cabe juzgar decisiva la intromisión de la noción de 'estándar' en las complicaciones en torno a la definición de calidad:

(...) Es necesario hacer una clara distinción entre "Standars" y "Calidad". Estos son conceptos escurridizos con muchos significados. (...) La dificultad de hablar de standars es que el concepto es, como "verdad", "bondad", o "belleza", lógicamente indispensable e incluso imposible de definir sin una considerable elaboración filosófica (Pring, en Doherty, 1994: 8).

Elaboración de la que en muchos casos carece lo que en las últimas décadas se ha convertido en una verdadera obsesión: los indicadores y los estándares se definen antes desde parámetros técnicos y estadísticos que de sentido, donde el procedimiento matemático precede (y elude) la conceptualización del objeto. Ello hace que la llamada medición de la calidad reste

complejidad a aquello que en verdad se mide, o acabe por desvirtuarlo:

El problema es que determinar la 'calidad' de la escuela (por ejemplo, clima de aprendizaje, capacidad para el cambio, capacidad para lograr un amplio rango de metas) es difícil de medir; la tendencia por lo tanto es confiar en resultados fácilmente mensurables como exámenes competitivos o test estandarizados (Hopkins, 1987: 4).

La calidad entendida como beneficio de la escolaridad o de la educación recibidas ha de apreciarse, entonces, en cada estudiante, pero también de manera diferencial. Aquí la racionalidad económica cae en las trampas que ella misma tiende:

(...) Sin embargo, en cada etapa de la enseñanza, los resultados del impacto educativo no están relacionados, al menos totalmente, con las ganancias posteriores. El problema es identificar y evaluar toda la gama de beneficios que se derivan de la asistencia a escuelas de distinta calidad.

(...) Toda esta discusión pone de manifiesto que la definición tautológica de la calidad de la educación es inadecuada: si se define la calidad como el cambio que proporciona un provecho para los alumnos, entonces todos los programas de mejor calidad tienen un efecto superior. Y, a menos que se asignen a estos efectos y a los costes de una mayor calidad valores

monetarios, cosa que rara vez sucede, la tasa de rendimiento resulta difícil o imposible de medir (Solmon, 1989: 689).

Callejón sin salida que anuncia los esfuerzos por definir (y medir) cualitativamente la calidad, suerte de nueva tautología:

Evidentemente, si lo que cuenta no es sólo la duración de la escolaridad sino también la calidad de la educación, supone un serio problema ignorar el aspecto cualitativo. En la enseñanza primaria y secundaria, el problema se complica cuando los responsables no son capaces de definir qué significa la calidad. En Estados Unidos, donde todo el mundo tiene acceso por derecho a estos niveles de escolaridad, se buscó, al menos implícitamente, la igualdad de distribución de la calidad. Pero como nadie sabía definir la calidad, se supuso que con una contribución equitativa de los recursos (...), se lograría, por lo menos, que todo el mundo recibiera la misma calidad de educación, si bien no una de alta calidad (ibid.: 694).

La preocupación desemboca entonces en el binomio calidad-equidad. Su relación, más o menos conflictiva, pivota sobre el carácter distributivo o no de la calidad. Allá donde pese más la igualación de las condiciones de partida, obtendremos una calidad más extendida pero al tiempo distinta de aquella que emerge de condiciones desiguales. Sobre esta aparente contradicción —la imposibilidad de la *alta* calidad en condiciones de

equidad— se arbitran las medidas tendentes a favorecer el progreso de “los mejores” o, dicho de otro modo, dirigidas a impedir que “los menos capaces” dificulten dicho progreso. La relación calidad-equidad anuncia, al cabo, el debate de los niveles y las diferencias, y oculta el valor legitimador de la noción de fracaso escolar, engullida —no sin regurgitaciones— por la de calidad:

La igualdad, no importa lo limitada o ilimitada que se conciba, se ha redefinido. Ya no se la contempla en relación a la opresión y a las desventajas de un *grupo* en el pasado. Ahora se trata sólo de garantizar la *elección del individuo* bajo las condiciones de un “mercado libre”. Así, el actual énfasis en la “calidad” (una palabra con múltiples significados y usos sociales) ha cambiado el discurso educativo de manera que el fracaso escolar se considera cada vez más como un fallo del estudiante. El fracaso escolar, que era interpretado, por lo menos parcialmente, como el fracaso de una política y práctica educativas gravemente deficientes, ahora se considera como el resultado de lo que puede llamarse el mercado biológico y económico. Esto se pone de manifiesto en el crecimiento de las formas de pensamiento social darwinista en la educación y en la política en general (Apple, 1996: 33-34).

La racionalidad económica —hegemónica— convive con el discurso postmoderno sobre las diferencias, apreciable en la retórica de las reformas. De este modo, calidad liga con diversidad:

La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. Lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar (Mortimore, en Marchesi y Martín, 1998: 32).

La atención a diferencias individuales hace, entonces, la diferencia entre centros. La mezcla de compensación de las desigualdades e individualización conduce, de nuevo, a definiciones ambiguas por pretendidamente amplias:

Un centro educativo de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con n.e.e. o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas (Marchesi y Martín, op. cit.: 33).

Esta es, por cierto, una constante en los acercamientos a la calidad, la vocación por cubrir aspectos y objetivos tan diversos que en su formulación devienen inconciliables. Nos devuelve, por otro lado, al terreno de la obviedad:

Los factores que hacen que una escuela sea de mayor calidad y más igualitaria no se aplican en el vacío. Es preciso tener en cuenta las características de los alumnos, el ambiente social en que está situada la escuela, su historia y sus condiciones para el cambio (ibid.: 70).

Un acercamiento fundamental a la definición de calidad es el de la OCDE, organismo central en la orientación de las políticas educativas en el ámbito de los países occidentales, al menos en dos sentidos: la producción de sistemas de indicadores de calidad y la formulación y ensayo de modelos de gestión de calidad basados en las experiencias en el campo empresarial procedentes de Japón (Beare, Caldwell, and Millikan, 1992; López Rupérez, 1994; Santana, 1996). La influencia de la OCDE en el construcción y difusión del discurso de la calidad es, a todas luces, decisiva. La reflexión acerca del discurso en educación resulta significativa al respecto del papel que el citado organismo habría de jugar en la redefinición del término en los años 90':

La entrada del término "calidad" en el léxico de los educadores profesionales, de los políticos, patronos y del público en general

constituye un fenómeno nuevo; aunque, desde luego, se mencionasen hace ya mucho tiempo términos como "excelencia", "niveles" y "logro". Lo que representa es un énfasis reciente en el discurso educacional que puede inducir a una confusión conceptual, si no a caer en lugares comunes, en el caso de que se convierta en reacción generalizada a las numerosas críticas actualmente formuladas contra los sistemas de educación pública (OCDE, 1991: 13).

De hecho la calidad ha devenido "*astro rey*" de un conjunto de "*significados satélites*", como eficacia, eficiencia, mejora, innovación, excelencia, etc. (Escudero 1999: 202). Es apreciable, por otro lado, en estas palabras, una actitud vigilante, condescendiente si se quiere, que avisa del cierre conceptual que, por vía indirecta —los indicadores de calidad— construiría este organismo:

Puede concebirse la búsqueda de la calidad en términos tan amplios como para implicar potencialmente a todos los análisis y actividades relacionadas con el funcionamiento de las escuelas y la preparación de las políticas educacionales". Se requiere por eso una cierta limitación a su alcance con el objeto de obtener una concentración operativa (OCDE, op. cit.: 15).

Sin embargo —se concluye— no es posible llegar a una definición única, como no es factible aclarar el concepto sin "*una estimación*

de todos los aspectos de las escuelas y de los sistemas escolares". Asimismo, no es posible elicitar una definición universal, ni siquiera para el conjunto de países de la OCDE. Algo, por cierto, que se compadece mal con la tendencia convergente impulsada por las "políticas de calidad" emprendidas por este y otros organismos, que vendría a conjurar una educación "cada vez más politizada" y un cada vez más improbable "consenso nacional" (ibid.). Consenso que llegará por otras vías:

(...) Existe un consenso cada vez mayor sobre la necesidad de disponer de información adecuada sobre una base nacional acerca del grado en que funciona el sistema en términos de los diferentes componentes de la calidad y de los niveles. Se necesitan indicadores económicos para demostrar la eficacia con arreglo al coste y aún más precisos resultan los indicadores de calidad. Algunos estiman que es muy importante contar con datos nacionales sobre los diferentes componentes de la calidad, preferiblemente en una forma que facilite la comparación internacional... (ibid.: 144).

Las "áreas clave en el empeño de la calidad" (ibid.: 73 y ss.) abarcan desde el currículo a los profesores, pasando por la organización de la escuela, la evaluación y los recursos. Esto es, todo, o casi todo. El intento, no obstante, por cubrir los distintos aspectos implicados —su carácter sistémico— no puede hacernos obviar el hecho

de que en cada uno de ellos se privilegian unos u otros factores, imprimiendo un sesgo particular a las políticas.

Calidad se convierte, de la mano de estos dispositivos, en una suerte de metadiscurso en educación. Si "no existen remedios instantáneos para elevar la calidad ni se trata de un ejercicio automático", si, en verdad, "el concepto de calidad es complejo" y "resulta tan ampliamente interpretado" (ibid.), habrá que atender a las recomendaciones de los organismos que disponen de los medios para medir la calidad e implementar modelos de mejora, y los expertos para determinar los términos en que se definen tanto su apreciación o evaluación como las filosofías y las prácticas de mejora.

Una distinción de interés, por cuanto avisa de los giros postreros del discurso, es la que establece Wilson (1992) entre calidad de la enseñanza y calidad de las escuelas. La primera consistiría en "planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden" (pág. 34), mientras que la segunda remitiría al ámbito de lo que Carr denominaba "valores ajenos al proceso educativo":

La calidad de una escuela se define por medio de sus clientes en la comunidad local, nacional e internacional. El director no puede ignorar las expectativas diferentes y a menudo contradictorias que sustentan

los representantes de distintos estratos sociales y étnicos, y de los sectores comerciales e industriales (ibid.: 55).

En breve, la consideración de las expectativas y requerimientos de los distintos agentes, más o menos cercanos a la escuela, torna a éstos en "clientes" de una escuela que deviene empresa. La calidad toma, en consecuencia, otros derroteros:

Conseguir calidad en una empresa de servicios es un reto en sí mismo. En primer lugar, las empresas de servicios no producen una 'cosa' cuyas cualidades puedan ser medidas, pesadas o probadas. La calidad se determina en las transacciones individuales entre los 'servidores' y los clientes; esto ocurre miles de veces al día en una gran organización. La calidad del servicio es intrínsecamente subjetiva y personal. Depende de la relación entre el proveedor y el cliente; depende de lo satisfecho que esté el proveedor y si él o ella experimentan satisfacción en su trabajo; depende de que se cumplan las expectativas del cliente, que pueden no ser claras y que, además, pueden no ser las que tiene el proveedor (Senge, en Whithaker, 1998: 148-149).

Las escuelas existen en contextos específicos. Sus clientes y consumidores han variado y desarrollado expectativas, y también les proporcionan recursos para su funcionamiento. En el fondo, la razón de una buena escuela radica en la calidad de su rendimiento docente. La calidad de la

tarea de cada profesor en la planificación, aplicación y evaluación del currículo óptimo para cada uno de los alumnos se halla intensamente influida por la calidad de la gestión escolar (Wilson, op. cit.: 126).

Calidad y gestión se funden en el discurso. Se hipostasía la calidad —existe, es deseable y se puede lograr— y los esfuerzos se cifran en su gestión y mejora, término que pasa a formar parte del universo discursivo:

(...) La mejora de la calidad en educación supone un GRAN CAMBIO. Significa un cambio en la gestión, en los modos de contratar, formar y promocionar al personal docente, en la comercialización del currículo para atender a las necesidades del cliente y del consumidor y en la evaluación de las escuelas (ibid.: 129).

La gestión cobra protagonismo en una definición, la de calidad, que ha sido depurada en favor del nuevo grial:

En los últimos años el concepto de "calidad" ha contribuido a dar más valor a la eficacia y llevar aún más lejos los conceptos de "mejor producto" al "menor precio". Esto implica que ha de crearse un control de calidad en todos los aspectos de la vida organizativa. La eficacia requiere un compromiso de desarrollo y perfeccionamiento continuo y un esfuerzo constante de reformas pequeñas pero significativas, un proceso que implique a cada miembro de la organización (Whithaker, op. cit.: 116).

Se trata, en suma, de una redefinición, de un último giro discursivo que delata las determinaciones que actualmente se proyectan sobre los sistemas educativos y el trabajo en los centros, algo que no debe hacernos olvidar que la calidad que nos presentan es tan sólo una opción, revestida discursivamente para aparecer como "la calidad":

La calidad más en boga está ofreciendo sus propias opciones, casi todas seriamente tocadas por imperativos globales, un nuevo orden social y económico, y un conjunto de imperativos y estilos de gestión de él derivados. Afortunadamente, no es ésa la única construcción posible ni deseable de la calidad (Escudero, 1999: 84).

Con el ánimo de alertar sobre la diversidad de aspectos que tras el epígrafe de calidad han ido apareciendo en (y presidiendo) el campo de la educación, para hacer patente, en fin, el carácter omnimodo del discurso, ofrecemos dos tipologías en cierto modo complementarias.

Álvarez-Tostado (op. cit.: 274 y ss.) considera cinco grandes acepciones de calidad, que pueden entenderse como variaciones del discurso:

1) Calidad como *eficiencia*, en la década de los 60' y principios de los 70', con la igualdad de oportunidades como slogan de una época expansionista donde se pone el acento en los costes y en la

evaluación de los *inputs*, persiguiendo el aumento de productividad, transposición de la racionalidad económica al ámbito educativo. La eficiencia interna se mide por el número de egresados, la externa por el éxito de la escuela en relación a los objetivos de la sociedad.

2) Calidad como *eficacia*. La crisis del petróleo y los recortes presupuestarios imponen cambios en el sector público. El énfasis en los *inputs* se traslada a los *outputs*. Se produce un giro cualitativo, hacia los fines y la eficiencia externa que sitúa el ajuste a las demandas del mercado laboral como criterio supremo de eficacia de la escuela. Las medidas atentas a la equidad conviven con las llamadas al uso rentable de los recursos, la eficacia tecnológica y de gestión, el acento en lo social con la competencia entre centros y el derecho de los padres a elegir los más eficaces.

3) Calidad como *calidad*. El énfasis en aspectos menos tangibles que ya no los meramente materiales provoca la recreación de las teorías del Capital Humano —OCDE mediante—. Los imperativos de un mercado laboral dualizado se proyectan sobre una escuela que tiende a dualizar las cualificaciones. Las inversiones se orientan hacia programas de formación de "cuadros de calidad" y el recorte presupuestario fomenta las inversiones individuales en credenciales extra que implicará el aumento de la oferta privada. Esos "extras" se tornan aspectos de una enseñanza de calidad

que el sector público no puede afrontar. El componente selectivo de la educación cobra vigor en el discurso y es socializado ampliamente el principio de selección natural que oculta las desigualdades de entrada. La calidad deviene una suerte de mito indescribable:

El consenso en cuanto al logro o consecución de la calidad es bastante utópico, aún cuando sí lo exista en cuanto a la necesidad de su búsqueda (ibid.: 291).

Logrado el nuevo consenso, aún resta un tercero: la búsqueda de la calidad puede acometerse sin aumentar costes, antes al contrario, reduciéndolos. El énfasis en los procesos y los resultados destierra aquel que acentuaba los medios o recursos.

- 4) Calidad como *servicio*. La educación es una de las prestaciones del Estado del Bienestar. El descenso de la calidad legitima las privatizaciones. Es el lenguaje de la crisis. El descenso demográfico y la competencia con otras prestaciones sociales en la captación de recursos reduce el gasto en educación. Desde el Estado se intenta generar consenso y la evaluación de los niveles de calidad a nivel internacional actúa como legitimación: anuncia culpabilidades.
- 5) La calidad como *excelencia, prestigio y consumo*. En una sociedad de consumo rigen las pautas de las clases altas. En educación eso se traduce en tradición académica, reputación y prestigio. Reaparecen —si alguna vez se ausentaron,

cabría añadir— la selección de los mejores y la importancia del origen social y clase. Cobran renovado vigor las instituciones de excelencia que determinan una jerarquía de escuelas e individuos, con el sector público en la base. Los servicios devienen mercancías.

Finalmente ofrecemos nuestra propia tipología de significados de calidad, que lo es, en verdad, de los procedimientos que se siguen en su definición o conceptualización, y que pretende ser un compendio o síntesis de las posibles:

- 1) *Calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje* (sus elementos, sentido o carácter). La calidad tiene que ver aquí con el logro de los aprendizajes y se define frecuentemente en términos instructivos —enseñanza— y cognitivos —aprendizaje—. La calidad en el aula. Se nutre de toda una serie de concepciones o teorías de la enseñanza y la instrucción —puede, en realidad, extraerse de cada una de ellas—, fuertemente influenciadas por la psicología, de corte cognitivista fundamentalmente.
- 2) *Calidad de los objetivos*. Acorde a una concepción cientifista-burocrático-tecnológica de la enseñanza. La precisa delimitación de los objetivos y la no menos precisa evaluación de los logros revelan la calidad de un proceso que queda, en todo caso, oscurecido. Podría ser un apartado de la anterior pero su origen conductista y su enorme repercusión la destacan del resto.

- 3) *Calidad de los factores implicados en la enseñanza.* Puede haber o no una definición, que siempre irá acompañada de los factores que bien desgranar aquella bien se constituyen en condicionantes y/o posibilitadores de la misma. En su versión más exhaustiva adoptan un carácter sistémico, que comprende supuestamente la totalidad de elementos o ámbitos implicados. Suele resolverse en un proceso sumativo, por agregación, del que son un perfecto ejemplo los listados de las Escuelas Eficaces (Reynolds y otros, 1997).
- 4) *Calidad e indicadores.* Vecina de la anterior, sustentada en el supuesto de que la calidad es medible y es posible determinar indicadores relevantes (y sus estadísticos) que auditen el estado del sistema. Persiguen la comparación y la homologación, aunque rara vez se justifica la conveniencia de unos indicadores u otros, así como el proceso de construcción de los mismos, del mismo modo que se escamotean las concepciones de calidad y educación que los informan. Fundamentales en la evaluación de calidad, permiten las comparaciones entre sistemas, y dentro de éstos. Impulsados por grandes organismos internacionales como la OCDE (OCDE, 1994; 1993) o el Banco Mundial, devienen dispositivos de control y convergencia.
- 5) *Calidad y democracia.* Dos vertientes. La educación y sus fines, que informan todo el conjunto y, al tiempo, se constituyen

en elemento de juicio de todo el proceso. La calidad remite, por tanto, a unos "fines de calidad" y la sujeción de los procesos a tales fines. Versiones de ésta son las que relacionan calidad con derechos, valores, normas, etc. La segunda tiene más que ver con la visión de las escuelas como espacios públicos, los procesos de participación democrática y de construcción de ciudadanía. No están, en puridad, interesadas por ofrecer una concepción de la calidad como tal, pero ésta resulta de la concepción de escuela que proponen, esto es, proceden de la definición del objeto.

- 6) *Calidad y gestión.* La calidad se gestiona ergo calidad es gestión. La calidad aplicada a las organizaciones escolares. Se nutre de algunas de las anteriores (factores, eficacia, indicadores) y ofrece una versión sistémica, cerrada, circular. Remite a —y proyecta— principios de gestión de las organizaciones empresariales, por lo que incurre en la ya aludida transposición; obvia, en consecuencia, el objeto, o lo pervierte. Es, en estos momentos, "el discurso". Puede ser un enfoque de proceso —'improvement', 'empowerment', 'reengeneering', etc.— y/o de productos, incorporando formas de autoevaluación o constituirse en modelo de acreditación o aseguramiento de la calidad — 'Quality control', 'Quality assurance', 'Total Quality Management', etc. (Doherty, 1994; Murgatroyd y Morgan, 1993; West-Burnham, 1992)—. La tendencia es a vincular ambos a través de

modelos de autoevaluación que preceden a y revisan prácticas de mejora —así, la política implementada en nuestro sistema (MEC, 1999; 1998)—.

La tipología ofrecida es tentativa y admite opciones híbridas. Las distintas políticas vienen a desmentir coetillas del estilo de "resulta difícil llegar a una definición de calidad" o "existe suficiente consenso en torno al significado de calidad en educación", con que se despachan ulteriores justificaciones y que constituyen tanto una falta de rigor como un ejercicio de legitimación. Estas indefiniciones y ambigüedades encubren con frecuencia concepciones de la calidad, la educación y las escuelas muy definidas y escasamente ambiguas, en el sentido que fuere. El aspecto simbólico —las verdades, que diría Foucault— han de juzgarse en relación a los eventos, a las prácticas que materializan el discurso y dotan de contenido a las (in)definiciones.

Tarea tanto más urgente cuanto que, como denunciaba Lerena (1989), calidad de la enseñanza se ha convertido en "*principio y fin del discurso dominante en este campo*" (...) "*relevante letra de la sopa boba que nuestros expertos están encargados de distribuir*"; suerte de "*entelequia metafísica*", 'calidad' se situaría entre el campo semántico del neoliberalismo y el aristocratismo secular, en la senda de una reacción conservadora y una derechización ideológica.

(...) Mitad taylorista, mitad estilista, punto de encuentro de la eficacia y del carisma, de la última técnica y de la cultura tradicional del moderno experto y del viejo aristócrata (págs. 94-95).

En último término, las promesas que la calidad contiene son tan sólo el anverso de su carácter excluyente. El consenso sobre la calidad —que no sobre sus significados— puede no ser otra cosa que un concepto legitimador de las diferencias:

(...) Como en cualquier mercado de consumo, el valor de la educación y el estándar de calidad otorgado a esa educación guarda una estrecha relación con el número, con la cantidad. Extremando las posiciones, una educación de calidad es considerada tal porque en una educación minoritaria y por ello privilegiada, aunque todo privilegio se legitime precisamente como privilegio necesario, no simplemente adquirido, sino innato, natural. Dentro del mercado de la educación, como, por ejemplo, en el mercado de la ropa, calidad quiere decir diferencia, distinción, seducción, conquista (ibid.: 98).

Calidad se nos presenta entonces como un término ideológico, una forma de hacer discurso, entre otras cosas, sobre la educación, campo en el actuaría como reservorio de políticas y prácticas diversas, de un lado, y como principio de socialización e incorporación ideológica, del otro.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1992), "La ética de la calidad". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 199, pp. 8-12. Enero 1992.
- ÁLVAREZ-TOSTADO, C. (1989), *La calidad de la educación: análisis de un discurso*. Tesis doctoral. Madrid. Universidad Complutense.
- ANTÚNEZ, S. (1994), "La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación". *Revista de educación*, nº 304. pp. 81-111.
- APPLE, M.W. (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era neoconservadora*. Barcelona. Paidós.
- BEARE, H., CALDWELL, B.J. & MILLIKAN, R.H. (1992), *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid. La Muralla.
- BLAUG, M. (Ed.) (1969), *Economics of Education 1 & 2*. Middlesex, England. Penguin Books.
- CARR, W. (1993), *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla. Díada.
- DOHERTY, G.D. (1994), "The concern for quality". En DOHERTY, G.D. (Ed.), *Developing Quality Systems in Education*. London-New York. Routledge. pp. 3-34.
- ESCUDERO, J. M. (1999), "De la calidad total y otras calidades". Madrid. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 285, Noviembre 1999. pp. 77-84.
- (1998), "Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas". V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. "Las organizaciones Educativas ante los retos del siglo XXI". Madrid. 1998. pp. 201-216.
- FOUCAULT, M. (1999), *El orden del discurso*. Barcelona. Tusquets.
- GIMENO, J. (1998), *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata.
- (1992), "Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 209. Diciembre 1992. pp. 62-68.
- GRAY, J. & WILCOX, B. (1995), *Good School, Bad School. Evaluating Performance and Encouraging Improvement*. Buckingham. Open University Press.
- HOPKINS, D. (Ed.) (1987), *Improving the Quality of Schooling. Lessons from the OCDE International School Improvement Project*. London-New York. Falmer Press.
- LERENA, C., (1989) "De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia". Madrid. *Política y Sociedad*, 3. pp. 91-99.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994), *La gestión de calidad en educación*. Madrid. La Muralla.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial.
- MEC (1999), "Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos (II)". Madrid. MEC.
- (1998), "Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos". Madrid. MEC.

- MURGATROYD, S. Y MORGAN, C. (1993), *Total Quality Management and the school*. Buckingham-Bristol. Open University Press.
- OCDE (1994), *Making education count: developoing and using international indicators*. París. OCDE.
- (1993), *Education at a Glance. OCDE Indicators*. París. CERI/OCDE.
- (1991), *Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe internacional*. Madrid-Barcelona. MEC/Paidós.
- REYNOLDS, D., BOLLEN, R., CREEMERS, B., HOPKINS, D., STOLL, L., Y LAGERWEIJ, N. (1997), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid. Aula XXI/Santillana.
- SANTANA, P.J. (1996), "La gestión de la calidad total en educación: ¿Un nuevo modelo organizativo?". Comunicación presentada al IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona. Noviembre de 1996.
- SOLMON, L. C. (1989), "Calidad de la Educación, Economía de la". En HUSEN, T. & POSTLETHWAITE, T., *Enciclopedia Internacional de la Educación*. MEC/Vicens-Vives. pp. 688-695.
- WEST-BURNHAM, J. (1992), *Managing quality in schools: a TOM approach*. Harlow. Longman.
- WHITHAKER, P. (1998), *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid. Narcea.
- WILSON, J.D. (1992), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona. Paidós-MEC.

Resumen

El análisis de los significados y usos del término 'calidad' en educación revela la escasa consistencia de un constructo que, sin embargo, ha devenido central en la legitimación de políticas y prácticas de muy diverso signo en el ámbito de la educación. Elemento simbólico de primer orden, su ambigüedad e indefinición contribuyen a fundar un consenso ideológico con valor de uso. La consideración de los procesos de producción, distribución y socialización de un consenso sobre la noción de calidad en educación —que no sobre su significado: cambiante, dúctil, polimorfo— obliga por tanto a abordar el análisis del término en los márgenes del más amplio discurso en los que cobra sentido, y a prestar atención a sus distintos perfiles.

Palabras-clave: Calidad, Calidad de la educación, Discurso.

Abstract

The analysis of the quality of schooling term' meanings and uses discloses a scantily consistent concept, critical on legitimization of several schooling policies and practices. As a first-rate symbolical principle, its ambiguity and lack of definition contribute to the

foundation of an ideological consensus about 'quality' and its uses. Considering processes of production, distribution and socialization of a consensus about, not the changing, ductile and polymorphic meaning but the quality of schooling term, force us to an approach to the concept in the context of the wider discourse about quality of schooling, paying attention to its several outlines.

Key words: Quality, Quality of Schooling, Discourse.

Luis Aguilar Hernández

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,

Universitat de València

Tfno.: 96 2401571

Dirección electrónica: Luis.Aguilar@uv.es