

Introducción

Profundizar en las Políticas de Calidad, Equidad y Evaluación Institucional como campo de estudio -a medida que el mundo cambia y la práctica de la misma se vuelve cada vez más compleja, debido fundamentalmente a los cambios epocales a los que nos hemos enfrentado en las últimas décadas y a los intereses políticos y económicos neoliberales, propios de nuestros tiempos- requiere, en aras de disponer de marcos de referencia epistemológicos, metodológicos y ético-políticos, que nos ayuden a entender los distintos enfoques, opciones o modelos que se han ido presentando e implementado a lo largo del tiempo, proporcionando conocimiento específicos acerca de la idea de calidad y de evaluación, de su historia y devenir; de su proceso de construcción y desarrollo práctico en los distintos espacios de acción educativa; de cómo se han visto influenciadas en diversos contextos económicos, sociopolíticos y culturales para la toma de decisiones; así como de la redacción de un balance de sus progresos, para entender la actualidad y replantear el futuro.

De hecho, la naturaleza interdisciplinaria del campo a trabajar, la evaluación de la Calidad Educativa se ve continuamente desafiada por la necesidad de desarrollar nuevos métodos para estudiar sistemas adaptativos complejos, para identificar nuevas estrategias que intenten unificar diferentes perspectivas sobre la verdad y el uso de la información y, en última instancia, traducir los conocimientos adquiridos de la evaluación en acciones para la mejora real.

Pero en una sociedad postmoderna como la actual, en la que los valores han virado hacia los propios de la economía neoliberal (Lipovetsky, 2003; Bauman, 2013) y en la que lo económico ha pasado de ser un medio para conseguir objetivos, a representar lo sustancial de una ideología que ha modificado nuestra forma de relacionarnos con el mundo, el sentido último de las políticas educativas en general y de la educación en particular (Rodrigo, 2013, 2015, 2026) se ha visto pervertido intrínsecamente, fundamentalmente porque nos hemos encontrado con la necesidad de garantizar la calidad socioeducativa frente a una ciudadanía o unos representantes de la misma, que parecen exigir más bien resultados para analizar la relación entre costes y beneficios -y hacer ranking para diferenciar a los seres humanos en *castas o clases sociales*- que garantizar la búsqueda del empoderamiento ciudadano-; transformando así el concepto de calidad y su medición/evaluación en el eje central del debate educativo.

Ahora bien, justamente cuando nos ponemos a reflexionar sobre la forma de medir y/o evaluar esa calidad educativa es cuando nos damos cuenta por un lado, de que a pesar de que lo normal sería que la evaluación se moviera en función de las exigencias de la misma, en muchas ocasiones ésta es definida básicamente por nuestros planteamientos ontológicos y nuestra formación epistemológica; y por otro, que cuando se habla de evaluación es muy común que se confundan o que se usen indistintamente los términos paradigma y metodología de investigación, confundiendo erróneamente la idea de paradigma, ligada más al concepto de marco conceptual dentro del que los investigadores/evaluadores toman decisiones para su acción; con la de metodología, que sin embargo, hace más referencia a la forma en la que ejecutar dicha acción.

Además, como iremos viendo en este trabajo, cuando hablamos de evaluación, no siempre nos referimos todos a lo mismo y plantear las bases sobre las que estos discursos se suelen fundamentar – aunque sea a grandes rasgos y sin la necesidad de definir exhaustivamente el tema- es sin duda de gran relevancia para este trabajo que estamos presentando.

En las siguientes páginas nos encontraremos con los contenidos que se trabajan en la asignatura de *Políticas de Calidad, Equidad y Evaluación Institucional*, del Máster en *Políticas y Prácticas de Innovación Educativa*, organizados alrededor de 4 grandes bloques, empezando por el acercamiento a la idea de Calidad y sus distintas formas de entenderla desde diversos ámbitos y epistemologías, siguiendo por la definición de qué es y cómo se construye la disciplina de la evaluación en educación; pasando por los planteamientos epistemológicos y metodológicos que la definen como tal; y finalizando con una reflexión profunda acerca de la relación que existe entre la evaluación de instituciones y las

políticas socioeducativas actuales, debatiendo dialécticamente si éstas son, actualmente, instrumentos de control o herramientas para la mejora de la calidad educativa.

Así, en el primer bloque, nos encontraremos las raíces de los discursos de la calidad que hoy en día definen las políticas educativas y sus intereses así como la descripción tanto de la idea dominante de calidad propia de lo que Foucault (2009) definiría como *gubernamentalidad neoliberal*, como de su alternativa; en el segundo cuestiones relacionadas con qué es la evaluación, qué función y especificidades asume cuando de lo que hablamos es de evaluar en educación; y de cómo se ha ido construyendo a la largo de los años su epistemología, repasando la historia de la evaluación de instituciones desde sus inicios; en el tercero, se irá profundizando en los aspectos epistemológicos y metodológicos que definen la disciplina de la evaluación, reflexionando acerca de su epistemología compartida con la investigación, de las diversas formas de entenderla que existen, de las ventajas e inconvenientes que éstas pueden tener para la acción socioeducativa y de los métodos e instrumentos de recogida de información más útiles para el desempeño de una acción educativa de calidad; y finalmente en el cuarto, fijaremos la atención en las repercusiones que la acción evaluadora puede tener a la hora de analizar, plantear e implementar las políticas educativas; por un lado, valorando y describiendo, la situación actual; y por otro, analizando cómo las tendencias socio-políticas de la sociedad postmoderna en la que vivimos, están matizando y/o modificando la misma acción evaluadora en general, y la acción de los profesionales de la educación en particular.

Bloque I.

**Calidad y equidad: discursos y realidad.
O de cómo se llega a hablar de Calidad en Educación**

I.1 Non omne quod nitet aurum est: o de la necesidad de garantizar la calidad

En una sociedad postmoderna como la actual, en la que los valores de la sociedad han virado hacia los propios de la economía neoliberal (Lipovetsky, 2003; Bauman, 2013) y en la que lo económico ha pasado de ser un medio para conseguir objetivos a representar lo sustancial de una ideología que ha modificado nuestra forma de relacionarnos con el mundo, pervirtiendo sobre manera el sentido último de las políticas educativas en general y de la educación en particular (Rodorigo, 2013, 2015) y en la que de repente nos hemos encontrado con la necesidad de garantizar la calidad frente a una ciudadanía o unos representantes de la misma, que parecen exigir más bien resultados para analizar la relación entre costes y beneficios y hacer ranking para diferenciar a los seres humanos en *castas o clases sociales*, que para garantizar el empoderamiento ciudadano; el concepto de calidad y su medición se han transformado en el eje central del debate educativo.

Si hasta hace tan solo una década, lo que nos convencía de la calidad de un profesor, médico, dentista, o institución educativa en su conjunto era la opinión de expertos en ese campo o de alguien que supiera más y pudiera informarse sobre ellos, hoy en día en lo que nos fijamos o en lo que cada vez nos fijamos más, es en el certificado o en la certificación de calidad que tienen u ostentan.

Nos hemos convencidos, o nos han empujado a que lo hiciéramos, de que tenemos la necesidad de medir y exigir el control externo para que podamos confiar en algo o en alguien. Si un terapeuta empieza con un tratamiento, controlamos, comprobamos y decidimos si eso es lo mejor en función de lo que está establecido, sin tener en cuenta que –posiblemente- nuestro caso en concreto puede ser diferente, y justamente por eso hemos acudido a ese profesional individualmente; si un profesor manda o menos deberes a casa a sus alumnos y alumnas, creemos poder opinar, ya que serán demasiados o demasiados pocos en función de nuestras vivencias y creencias socializadas, pero casi nunca adecuados, dado que según PISA –y a pesar de la mayoría de la ciudadanía no sepa realmente en qué consiste o qué significa la E final de la sigla OCDE- la educación en España es mala –eso sí la pública porque la privada no lo es-.

Podríamos seguir así con múltiples ejemplos, sin embargo, la idea que con ellos queremos resaltar aquí, no es otra que la idea de que ya no confiamos en la profesionalidad del otro, del especialista, de aquel que sabe, sino que esperamos que nos lo certifique y confiamos, en el certificado de calidad que ostentan en las puertas profesionales e instituciones. Eso sí, sin saber muy bien qué representa.

Conocedores de esta realidad hemos decidido revisar los análisis hechos acerca de este tema en los últimos años e intentar trasladar el mismo al campo de trabajo del docente, no en aras de controlar una y otra vez la labor de este profesional, sino para entender qué repercusiones puede tener hablar una y otra vez de Calidad en Educación.

I.2 De la universalización de la educación a los discursos de la Calidad

Desde el primer ministro hasta el último campesino es bueno que cada uno sepa leer escribir y contar (...) porque un campesino que sabe leer es más difícil de explotar que un campesino analfabeto

(Diderot, 1713-1784)

La educación de niños, niñas, jóvenes, así como de hombres y mujeres es, quizás históricamente, uno de los espacios de lucha más manifiestos, del devenir del proceso que llevó a la consecución de la libertad intrínseca de los seres humanos.

De hecho, el recorrido que históricamente se ha ido recorriendo en búsqueda de la liberación - aunque sea metafóricamente hablando- de su propia incultura, limitaciones irracionales, creencias, supersticiones y miedos atávicos, propios de unos grupos de personas que no tenían acceso al conocimiento y que eran en su mayoría analfabetos, se ha ido identificando según muchos escritos de análisis posterior, como un elemento esencial de la emancipación social y política que no solo ha llevado como veremos a la escolarización, sino al desarrollo de la lucha de clases, a la reivindicación de los derechos laborales y civiles, al reconocimiento de la idea de igualdad y justicias, etc..

Sin embargo, sin ninguna duda la educación es también el ámbito que los diversos grupos de poder, desde el siglo XVIII hasta la actualidad, han intentado, más o menos sutilmente, mantener en la ignorancia, primero excluyendo la población campesina y no pudiente de la escolarización, y después dificultando su acceso a determinados grupos y colectivos, con la intención de situarlas en desventaja, deteriorando su educación, o manejándola ideológicamente, a fin de que una parte de la humanidad o de los ciudadanos de un país se mantengan en condiciones de sometimiento, sumisión o inferioridad ante determinados poderes político-económicos o clases privilegiadas.

Si bien es verdad que hablar hoy en día de búsqueda de la escolarización universal puede parecer algo anacrónico, no lo es en absoluto si el análisis que hacemos es más semántico que literal ya que nos sirve para recordar cómo la lucha por la escolarización y la enseñanza que han sido durante los últimos siglos unos de los asuntos más relevantes y centrales en la disputa por la libertad e igualdad de los seres humanos; siguen siendo hoy en día, en otros términos, una polémica actual, no por la escolarización en sí -al estar conseguida en los países más desarrollados- pero sí por la calidad de la enseñanza.

Una calidad que ha de valorar los enfoques de la enseñanza, sus funciones sociales, sus contenidos, sus fines explícitos y tácitos, su extensión, su riqueza, su accesibilidad, sus modos de selección, etc. y que, en las últimas décadas, ha hecho que el debate académico y político se desplazara desde la búsqueda y la lucha por la escolarización universal hacia la calidad.

Décadas en las que también ha ido virando el debate.

En los años sesenta y setenta, con la llegada de las políticas keynesianas, la educación pasó a considerarse más como un bien para los individuos, considerándose que facilitaría la movilidad social y se transformaría en un motor de prosperidad para la sociedad, haciendo que los países desarrollados concentraran sus esfuerzos en conseguir extender el periodo de escolarización y la edad escolar de toda la población.

En la década de los ochenta, por su lado, las teorías económicas del capital humano de Theodore Schultz y Gary Becker provocaron que de repente se empezara a hablar de que era necesario invertir en la formación de las personas para mejorar la producción y las ganancias de las empresas, por lo que era necesario invertir en educación tanto desde los presupuestos públicos como en los espacios privados, provocando que fuera natural, aumentar el gasto si lo que se esperaba era un producto de mayor valía, ya que invertir en ello iba a provocar mayor rentabilidad.

En los años 90, la aparición del pensamiento neoliberal y la caída del auge de las políticas keynesianas provoca que los gastos en educación vuelvan a bajar o por lo menos a analizarse desde una perspectiva directa entre inversión y beneficio, ya que según varios economistas y pensadores las inversiones no se correspondían con las ganancias o productos conseguidos, a pesar de que, si lo analizamos desde una perspectiva más educativa las instituciones educativas no sólo han de servir a la economía sino cubrir funciones sociales y culturales importantes (Delors, 1996). Pero, además, este cambio en la concepción de la relación entre economía y gasto en educación, no sólo cambia la perspectiva según la que se analiza el gasto público, sino que además desvía la dimensión pedagógica del debate sobre la calidad educativa, introduciendo en el sistema educativo un nuevo discurso sobre la calidad de la enseñanza.

I.2.1 Gestión técnica de la calidad versus acción práctica para la calidad

Antes de seguir hablando de la trasposición de la idea de Calidad que actualmente se maneja y que nace y se desarrolla en la empresa, tenemos que pararnos a reflexionar sobre el desarrollo del papel y de las funciones de la escuela en este devenir que vamos analizando ya que con la entrada en el análisis de otras organizaciones como la OCDE y su análisis de las necesidades reales de los trabajadores hace que el debate pase de la aspiración y reivindicación tradicional de la alfabetización del pueblo, a la identificación de nuevas funciones que van más allá de lo académico, como las de socialización, protección, especialización, etc.

Tareas que hacen de la escuela un espacio más complejo y que provocan que el debate sobre la calidad vaya avivándose y construyéndose no solo entorno a una idea de educación, sino, por un lado, por las preocupaciones economicistas de gestores y grupos interesados por la rentabilidad de los recursos y/o la productividad del sistema, y por otro, por las aspiraciones y exigencias sociales de índole didáctica y pedagógica, dando pie a *“los discursos de la calidad”*.

Esta dualidad de intereses e interpretaciones ha llevado a que cuando hablamos de calidad dos sean los planteamientos dialécticamente enfrentados con los que nos encontramos, que no solo chocan dialécticamente, sino que llevan a diferentes actuaciones en políticas y prácticas docentes, que Juan Fernández Sierra (2002) hace más de dos décadas y de forma muy acertada, definía como enfoque de la gestión técnica y enfoque de la acción práctica.

Así, por un lado, desde la primera de estas dos perspectivas, posiblemente mayoritaria, el tema de la calidad se convierte en un asunto gerencialista que focaliza su atención hacia lo directamente observable y medible, provocando que la enseñanza acabe considerándose de calidad cuando alcanza un determinado grado de consecución de los objetivos previamente marcados y estableciendo una relación directa tanto con la concepción tecnológica de los planteamientos curriculares (Torres-Santomé, 2017), como con modelos de evaluación que permitan medir los resultados de las actuaciones educativas de forma rigurosa y precisa, a través de la definición de indicadores capaces de evidenciar dicha calidad.

Por el contrario, desde la segunda de las perspectivas mencionadas, se plantea que a pesar de la envergadura técnica del tema, no es posible hablar de calidad sin tener en cuenta otras dimensiones - social, ética, política, ideológica, etc.- y sin pararse a reflexionar acerca del para qué y para quiénes de la misma, de los intereses y las interpretaciones de los participantes y de la percepción de los profesionales de la educación acerca de la misma, subrayándose así la necesidad de poner el énfasis en los procesos más que en los productos, prestando atención a variables menos observables y medibles y focalizando la atención en los datos relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, que permitan la interpretación del acto educativo, que impliquen a los participantes y que permitan la mejora real de la educación. Una evaluación entendida como un elemento que aporta información para comprender y orientar la práctica docente, inclinándose, su preocupación en este aspecto, hacia la puesta en marcha de estrategias que al mismo tiempo aporten datos relevantes e impliquen a los participantes en la mejora educativa. Un punto de vista de la calidad como práctica y que ha de ir inevitablemente unida a la innovación, el compromiso y la justicia educativa.

I.2.2 De la empresa a la realidad social: hacia la paradoja de la calidad única

El concepto que de calidad se maneja hoy en día en el entorno socioeducativo español en particular y europeo en general, es una directa trasposición de los enfoques empresariales que a lo largo del siglo pasado han ido evolucionando desde una concepción del concepto de calidad como de una propiedad propia e intrínseca al producto, hasta una filosofía fuerte y globalizadora que no sólo mira a la producción de un producto de calidad sino controla mide y plantea indicadores para todos los pasos del proceso y todos los implicados en el mismo.

De hecho, a pesar de que tradicionalmente la calidad se ha considerado como un atributo más del producto, ligándose más al concepto popular de la calidad como algo bueno, bien hecho y sin fallos de producción o montaje, tangible, observable y medible; a partir de los finales de los noventa el concepto de calidad ha evolucionado, transformándose más bien en una filosofía de empresa que traslada la responsabilidad de verificar la calidad del producto al cliente quién se transforma en el garante último de la misma.

Obviamente esto no significa que se deje de valorar y medir la calidad del producto en sí, o la relación calidad/precio sino que se pasa a hablar de una

“filosofía de dirección que busca continuamente mejorar la calidad de actuación en todos los procesos productivos y /o de servicios en una organización [...] y que ofrece los medios por los que las organizaciones pueden proporcionar una participación de sus empleados, satisfacción a los clientes, igual de importante, competitividad en la organización” (James, 1988, p. 33; citado en Fernández Sierra, 2002, p. 74).

Esta idea o filosofía, definida en el mundo anglosajón como Total Quality Management (TQM) y en castellano –aunque erróneamente a la hora de su traslación por la pérdida del término y del concepto management- como Gestión de la Calidad Total (GCT) se convirtió rápidamente en un reclamo publicitario que a pesar de no poder obviar la necesidad de una empresa de generar beneficios hace que el cliente se considere absolutamente en el centro del proceso de producción o dicho de otra forma quién pone la condición y define el nivel de exigencia a la hora de acudir a un servicio o comprar un producto.

A partir de ese momento las empresas rediseñan sus finalidades teniendo en cuenta todos y cada uno de los elementos de la misma haciendo que toda corporación deba replantear sus finalidades, y pasándose a hablar de las mismas en tres sentidos: las estratégicas (satisfacer al cliente); la comercial (la necesidad de competir con otros) y su fin último, el de incrementar los beneficios.

Si por el mundo de la empresa el acercamiento de la producción al cliente y su empoderamiento es probablemente beneficioso, es bastante evidente que su traslación al ámbito educativo es por lo menos discutible: en principio ni hay productores, ni productos y menos clientes. Sin embargo, parece ser que las políticas educativas tanto europeas como estadounidenses¹, han optado por hacerlo por lo que por lo menos nos vemos obligados a analizarlo en profundidad.

¿Podemos entonces trasladar la filosofía de GCT sin más al ámbito socioeducativo?

Antes de intentar contestar a esta pregunta tenemos que parar un momento y reflexionar sobre otros elementos importantes. De hecho, cuando hablamos de calidad en educación en general o de la calidad de la enseñanza en particular, no podemos olvidarnos que el mismo no es sólo un vocablo con un significante definido, sino que en el establecimiento de este último concurren multitud de intereses políticos, económicos, ideológicos, éticos, etc. que dificultan sobremanera su uso y manejo en el ámbito de las políticas socioeducativas.

Aunque posiblemente haya más cuestiones a debatir para que podamos entender la dificultad que existe a la hora de hablar de calidad en este espacio, tres son los núcleos de análisis y/o cuestiones acerca de las que debemos reflexionar, ya que de otra forma no seremos capaces de contestar a esa ambiciosa pregunta que nos acabamos de hacer o por lo menos acercarnos a ellas y debatir.

A) *Fines y objetivos versus medios y recursos*

Cuando se plantea un proyecto educativo, sea cual sea su ámbito de actuación, colectivo al que se dirige, duración y/o alcance, lo primero que se plantea o define –después de contemplar que se ajuste legislativamente a la normativa vigente- es el *para qué* de la acción o, dicho de otra forma, hay que establecer fines y objetivos del mismo.

¹ Para profundizar en este tema se pueden consultar los resultados de la evaluación posterior a la implantación de la Ley *No Child Left Behind* puesta en marcha en Estados Unidos entre el 2001 y el 2015.

Para hacerlo realidad, hay que conocer el entorno en el que se va a poner en marcha, estudiarlo y analizarlo, entender las necesidades de los involucrados y por último, plantear qué medios y recursos necesitaremos para su desarrollo. Finalmente, los solicitaremos, analizaremos presupuestos, haremos balances y, si todo va como creemos, empezaremos a trabajar.

Claro está que a pesar del marco normativo en el que todos nos debemos mover la selección o definición de los fines y objetivos de todo proyecto, variará en función de la persona que la defina dado que elegir entre una u otra meta educativa se relaciona sin duda con nuestro ser, irrepetible y único, pero a la vez socializado y encorsetado en ideas que nos definen más allá de nuestra profesión; sin embargo, somos personas que trabajamos con personas y por lo tanto será imposible no tenerlo en cuenta o presumir que todos actuemos de una misma forma, estandarizadas y rutinaria.

Por otro lado, las administraciones públicas o privadas que los financian directa o indirectamente necesitan poner en marcha un sistema de control con un doble objetivo: por un lado, verificar que la inversión se esté utilizando de la mejor forma posible; y por otro, rendir cuenta a una sociedad que, a raíz del auge neoliberal y del cambio de valores en esta sociedad postmoderna, ha pasado a ser posible cliente y por lo tanto, los ciudadanos a ser interesados al que rendir cuenta de los invertido.

Así, cuando se plantea la evaluación de un proyecto o servicio para definir su calidad o para comprobar su idoneidad en relación a lo previamente esperado, se deben definir indicadores de calidad comunes y repetibles, en aras de que se puedan compararse para que el inversor (administraciones públicas o privadas), el ciudadano (posible cliente o interesado) y el usuario del servicio (cliente) tenga conocimiento de cuáles son los centros con servicios de mayor o menor calidad.

Sin embargo, como fácilmente entenderá el lector es muy complejo plantear indicadores que definan a gran escala la subjetividad e idiosincrasia que debe definir la selección de las metas educativas, tanto que si nos fijamos en los indicadores que se han venido estableciendo (Postman, 1999; Pérez-Juste, 2005; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010; Fernández-Sierra, 2011) nos daremos cuenta de cómo realmente lo que se está valorando tiene más que ver con los medios y recursos que los fines y objetivos.

Esta realidad, que en la empresa no se presenta al no existir esta subjetividad moral y ética en la selección del *para qué* de la producción de un producto, dificulta que podamos trasladar sin más, el concepto de control de calidad que se está manejando actualmente al ámbito socioeducativo y escolar.

B) *La personalización del acto educativo y la necesidad de la pertinencia social de programas y proyectos*

Si bien es verdad que la calidad en educación está ligada a la calidad de la meta educativa, cuando pensamos en la labor de los docentes y educadores no nos podemos olvidar tampoco de que además del *hacia dónde ir* para formar de forma integral al ser humano, hay que atender a “*las circunstancias del aquí y ahora, de lugar y tiempo*” (Pérez-Juste, 2005, p. 15) que inevitablemente hace que resulte necesario hablar de la necesidad de la personalización y la pertinencia social como principios a tener en cuenta a la hora de valorar la calidad de la misma.

Cuando pensamos en la educación de un ser humano, de hecho, no sólo podemos pensar en lo que necesita la sociedad de él o en qué recursos tenemos para atenderle sino que la prioridad de todo docente debe ser pensar en cómo atender de la mejor forma posible a su individualidad, llevando a cabo un proceso continuo de planificación y revisión, en aras de acompañar a los seres humanos hacia un desarrollo integral que les permita ser aquello que pueden o quieren ser. Una educación de calidad, además que intencionada, planificada y apoyada con recursos por parte de las administraciones competentes, debe perseguir unos objetivos respetuosos con la persona, su libertad y dignidad, debe respetar el entorno en el que cada individuo se desarrolla y desenvuelve; debe ser pertinente, no sólo respondiendo a lo que la sociedad o las corrientes neoliberales exigen en la actualidad sino con las personas; y finalmente, debe ser flexible y abierta al diálogo con políticos, necesidades sociales, entorno, otros planes o programas, etc.

Los proyectos o programas que se diseñan y ponen en marcha por parte de los docentes deben desarrollar y promover proyectos vitales, ser socialmente valiosos, potenciar la autonomía y favorecer la toma de decisiones razonadas y sólo cuando todo esto se consiga con todas y cada una de las personas con las que estamos llamados a trabajar –independientemente del nivel o ámbito- podremos hablar de una educación de calidad.

C) *Calidad educativa y justicia social*

A pesar de que en las sociedades democráticas del siglo XXI pocos discutan ya el principio de igualdad de todos los ciudadanos y ciudadanas² cuando éste se tiene que utilizar para hablar de educación, definir, planificar y poner en marcha proyectos o programas, aclarar presupuestos, o definir metas y recursos no resulta tan fácil como parece.

El problema real reside en que la utilización del concepto de igualdad lleva implícita la idea de igualdad de oportunidades y justicia social, que sin embargo, si analizamos a partir de las medidas legislativas que se han ido promulgando, nos hacen dudar de si realmente podemos hablar de justicia social o menos dada su posibilidad de interpretación. Como ya afirmaba Fernández Sierra (2002) a principio de este joven y recién estrenado siglo la trampa conceptual en la que se desenvuelven igualdad y justicia social reside en que la línea que definía garantizada dicha justicia estaba en que ésta

solía interpretarse como la posibilidad de acceso al sistema educativo [...] pero sin tener en cuenta las limitaciones producidas por otras circunstancias socio-políticas, personales o históricas que imposibilitan el éxito [...] consiguiendo una mejora de las condiciones [...] pero no la igualdad como un derecho humano inalienable (p.19).

De hecho, y como ya decía Aristóteles (384 a.c-322 a.c) cuando resaltaba que “*no debemos olvidar que lo que buscamos no es sólo lo justo sin más sino lo justo político*” (1970, p. 25-26), tratar a los individuos con igualdad no significa repartir a todos lo mismo, potenciando el individualismo discriminatorio, sino pensar en actuaciones y ayudas de compensación dirigidas fundamentalmente a aquellas personas que más lo necesiten.

Sin embargo, en el ámbito político-administrativo, en ocasiones y a lo largo de muchas décadas, se ha hecho referencia al término de igualdad de oportunidades desde su sentido más estricto llegando incluso a utilizarse erróneamente como sinónimos, los términos igualdad y equidad y potenciando que las interpretaciones gerencialistas que analizan la realidad educativa en términos de ganancias y recompensas acabaran favoreciendo y estableciendo medidas extras paradójicamente para aquellos que más tenían, habían tenido o tenían las herramientas para acceder a ello³.

Finalmente, y después de haber reflexionado sobre estas cuestiones todavía es posible que tengamos dudas a la hora de contestar a aquella pregunta con la que venimos trabajando a lo largo de estas últimas páginas, ya que resulta bastante evidente que la variedad de interpretaciones posibles que existen del término calidad, de su medición y de la posibilidad de trasladar su control al ámbito socioeducativo desde la empresa complica sobremanera definir si es o no posible. De hecho, a pesar de ser necesario mantener un control de la calidad en todos los ámbitos es preciso recordar que cuando hablamos de educación deberíamos de hablar de personas y no de números, pero que también es verdad que, en función de cómo entendemos los conceptos de equidad, justicia, pertinencia social, o según qué

² No vamos a pararnos aquí a debatir sobre las implicaciones y modificaciones que sufre el significante del término igualdad cuando entran en juegos cuestiones raciales, culturales, xenófobas o discriminatorias ya que la base sobre la que se construye la educación, deberían evitar *a priori* los espacios excluyentes y ofensivos.

³ Cuando hablamos de aquellos que más tenían no nos referimos sólo económicamente. Por ejemplo, proporcionar becas para el aprendizaje del inglés a aquellos que mejores resultados obtienen en un test de nivel, parece ser equo, justo y respetar la igualdad; sin embargo, y aunque aparentemente lo parezca, no se está teniendo en cuenta que –probablemente y si sólo utilizamos ese como indicador- nos encontremos que los beneficiarios de la misma sean aquellos que previamente habían podido ir a academia privadas pagadas por sus padres; mientras que los excluidos aquellos que nunca pudieron llegar a tener ese nivel.

importancia prestemos al establecimiento de las metas educativas y del *para qué* de lo que hacemos, nos encontraremos con ideas bien distintas sobre lo que significa realmente para el que habla y escucha el término calidad, haciendo que no podamos que admitir por lo menos una dualidad irresoluble –técnica vs práctica (Fernández Sierra, 2002)- que por cuanto intentemos acotar, analizar o debatir hará que resulte imposible.

I.2.3 Los riesgos de la calidad total en educación

Tomando como referencia lo dicho en el apartado anterior, así como lo escrito en otros textos (Álvarez-Méndez, 1999; Fernández-Sierra, 2011; Rodorigo, 2017) resulta evidente que esta traslación del modelo empresarial a la escuela que algunos defienden en pro de la calidad educativa entraña más riesgos que virtudes. De hecho, a continuación, y siguiendo la clasificación que ya hacía hace más de dos décadas Fernández-Sierra (2001), intentaremos desgranar esos riesgos a los que acabamos de hacer referencia, no solo de cara a una reflexión teórica, sino en aras de que los docentes sean capaces a raíz de su lectura de repensar la realidad en la que desempeñan su labor.

Así, en primer lugar Fernández-Sierra (2002) nos advierte que trasladar el modelo de Gestión de Calidad Total al sistema educativo *“entraña un doble ataque a su función niveladora o compensatoria”* (p. 96) , por un lado, porque en línea con el funcionamiento de una empresa las estrategias de mercado se dirigen principalmente a clasificar profesorado y alumnado; y por otro, porque en vez que hacerse vehículo de la idea de libertad y posibilitador de toma de decisiones, restringe el papel de sus actores al de electores. En segundo lugar, la traslación de este modelo, *“provocaría inevitablemente una extrema “sectorización” como consecuencia de la múltiple competitividad entre escuelas pública/privada, privada/privada, pública/pública”* (p. 96) sobre todo al segmentar la población transformándola en clientes idóneos para consumir determinados productos. En tercer lugar, significaría *“renunciar a la educación como elemento de compensación de las desigualdades sociales de origen, reinterpretando la igualdad bajo una perspectiva meritocrática”* (p.96); en cuarto lugar, desde este modelo la clasificación del alumnado no solo se permitiría por edades, sino por niveles adquisitivos y clases sociales, inhibiendo y frenando la posibilidad de una integración escolar real. En quinto lugar, si se permite al sistema educativo perder su función educativa y se inhibe su anhelo por la consecución de una sociedad más justa y solidaria, se acabarán pervirtiendo sus fines educativos. En sexto lugar, en vez que proponer un proyecto educativo, lo que acabaría ofreciendo la escuela tendría que ver con la venta de expectativas falsas, porque exhibe una propuesta atractiva para las familias que piensan pueden elegir, incidir o colocar a sus hijos en los centros “mejores”, y que por tanto los podrán situar en ventajosas posiciones de salida para enfrentarse a esa sociedad competitiva que les están mostrando, defendiendo y vendiendo como la mejor y la única posible (Fernández-Sierra, 2002, p. 97). En séptimo lugar, además de potenciar el curriculum tecnológico provocando un paso atrás en la disciplina pedagógica, *“vuelve a recuperar la antigua separación del trabajo jerarquizado entre los diseñadores del currículum, los investigadores y los prácticos”* (p. 98), provocando que, aquellos que mandan, se vean una vez más en una situación ventajosa. Finalmente, al aprovecharse de las desilusiones de los profesionales –puede considerarse una propuesta altamente atractiva para quienes no ven alternativas-; *“pervierte el sentido progresista de la participación y el compromiso profesional para conseguir una educación de calidad para todos y todas”* (p. 99).

I.2.4 Otra forma de entender la calidad en educación: hacia una calidad integral y justa

En línea con lo que hemos dicho hasta el momento, como profesionales de la educación y como docentes, no podemos dejar de pensar que las propuestas que ciertos profesionales hacen de la gestión de la calidad en educación, no solo se aleja de la función educadora que ha de tener la escuela, sino que nos convierte en partícipes de una escuela que prepara al alumnado para enfrentarse a una sociedad competitiva y segregadora. De hecho, como profesionales, debemos luchar antes todo por ser capaces de ofrecer una escuela o una opción de escuela, que se guíe por los principios de la igualdad, la justicia social y la equidad, trabajando para ello desde el compromiso y el trabajo en equipo de sus profesionales.

La defensa de este tipo de sistema educativo, no solo exige alejarse de la concepción economicista descrita anteriormente, sino que necesita del compromiso real de unos profesionales que han de apostar por una educación que por un lado, abarca “*todos los aspectos, dimensiones y elementos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y todos los ámbitos y niveles de decisión y ejecución del sistema educativo*” (Fernández-Sierra, 2002, p. 30); y por otro, buscan con sus acciones dirigir su labor hacia la “*corrección, nivelación y restitución educativa de las diferencias socio-económicas, personales y culturales de origen*” (p. 30); provocando que podremos hablar de una enseñanza de calidad cuando esta se construya desde la defensa de principios educativos propios de la democracia.

No obstante, para que esta acabe siendo una realidad –a pesar de su justificación dialéctica y epistemológica- para que los profesionales de la educación seamos capaces realmente de reorientar la calidad, acercándola a la escuela, tenemos que repensar la escuela en su conjunto y haciendo hincapié en tres dimensiones: a) la político-administrativa; b) la de gestión institucional; y c) la pedagógica.

Así, en primer lugar, para hablar de calidad educativa justa e integral, los políticos y las administraciones tendrán que prestar atención a que las indicaciones emanadas a través de las políticas educativas se basen en principios democráticos y de justicia social; potencien altas cotas de integración e inclusión de todo el alumnado; permitan el diseño de curriculum que tengan en cuenta y respeten los valores de todos así como las diferencias culturales; se respeten la autonomía tanto de docentes como de instituciones educativas como garantes de los derechos democráticos de todos los ciudadanos; potencien la posibilidad de alcanzar niveles similares para estudiantes de diversos ámbitos sociales; proporcionen recursos suficientes –materiales y profesionales- y permitan la formación permanente del profesorado en función de las necesidades reales de cada entorno.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta que consideramos que una institución educativa es mucho más que un edificio en el que se instruye al alumnado en aulas separadas entre ellas, será responsabilidad de los equipos directivos y de sus trabajadores que la gestión sea participativa y democrática, a través de la puesta en marcha de proyectos educativos que respeten las peculiaridades del alumnado, apuesten por la democracia como principio básico, potencien la obtención e investigación rigurosa de las fuentes objetos de estudio, se coordinen e impliquen en la resolución de los problemas.

En tercer lugar, y enfocando el análisis ya en la dimensión pedagógica, los procesos de enseñanza y aprendizaje serán de calidad solo cuando el alumnado sea capaz de manejar los saberes esenciales para ejercer como ciudadano; comprender la relación entre la teoría y la práctica, en aras de que estos puedan incidir en su vida tanto profesional como social; tomar decisiones autónomas y argumentadas; reinterpretar la sociedad en la que viven; comprometerse con la defensa de la igualdad, la justicia social y la libertad de los seres humanos; así como trabajar en equipo y sentir satisfacción por el saber, el conocer y el buen hacer.

Finalmente, y para concluir, una idea de calidad que no puede ser objetivizada y medida desde enfoques propedéuticos del rendimiento, sino que ha de ser estudiada, apoyada y entendida por parte de los profesionales socioeducativos, en aras de buscar modelos interpretativos capaces de explicar la naturaleza y complejidad de los actos educativos, así como de ayudar a los y las docentes a enfrentarse a los retos educativos actuales.

I.3 Las acreditaciones y los indicadores de calidad

En línea con la idea de calidad imperante hoy en día, que se aleja de lo que hemos auspiciado para la educación y las escuelas en el último apartado de este escrito, políticos, administradores, consejeros y legisladores e incluso algunos directores de centros educativos han apostado en los últimos años por organizar, definir, objetivizar y medir las instituciones educativas y su calidad, trasladando por ello el modelo de control y gestión de la calidad que se estaba utilizando en el mundo de la empresa y la producción al ámbito socioeducativo sin más.

De hecho, si analizamos los programas actuales de evaluación de la calidad socioeducativa nos damos cuenta de que la mayoría de los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de valorarla tienen más que ver con medios y recursos –humanos, funcionales, materiales– que con aspectos realmente educativos como a los que hemos apuntados en el apartado anterior, tanto que si tomamos como referencia los dos modelos que se usan en la actualidad para medir la calidad educativa en su sentido más amplio, es decir desde la escuela hasta los programas o proyectos de intervención social –las normas ISO y el modelo EFQM–, nos damos rápidamente cuenta de que ambos responden más bien a la filosofía de la Gestión de la Calidad Total (GCT) que a la práctica educativa real.

Así por un lado, las Normas ISO (International Standardization Organization) tienen un planteamiento que busca asegurar la calidad analizando y haciendo hincapié en la gestión, es decir, se centran fundamentalmente en cómo se controla y gestiona una organización socioeducativa midiendo variables concretas - $A+B$ es igual a C - y dando por hecho que la relación es siempre causal, es decir, por ejemplo si al evaluar la calidad de un proceso educativo, a grandes rasgos se han superado los objetivos y las partes interesadas están o menos satisfechas, éste será de calidad, haciendo hincapié sin embargo en numerosas ocasiones, en cuestiones que más allá de ser claramente importantes y deseables para la acción socioeducativa, lamentablemente no plantean o analizan la idoneidad o la relevancia de las mismas. Por otro lado, el modelo EFQM (Modelo Europeo de Excelencia Empresarial) a pesar de tener otra rutina de certificación que centra la atención en la autoevaluación, promete al cliente *“realizar un análisis objetivo, riguroso y estructurado de la actividad y los resultados que está obteniendo dicha organización, y así permite elaborar un diagnóstico de su situación”* (EFQM, 2024, p. 3), lo que deja patente que no modifica su naturaleza, ya que en ningún momento hace referencia a la esencia de la calidad en el ámbito socioeducativo, centrando toda su atención en el funcionamiento mecánico y técnico de las organizaciones y en la equidad que ha de establecerse entre inversiones y beneficios tanto para el productor como para el cliente.

Si bien es verdad que parte de la comunidad educativa, así como parte de la ciudadanía, celebra esta equiparación, probablemente en pro de los valores neoliberales y la gubernamentalidad neoliberal (Foucault, 1978) que definen el desarrollo social del siglo XXI, esta tendencia no deja de ser peligrosa y engañosa ya que, sobre el papel, es capaz de camuflar los peligros que conlleva trasladar la filosofía de la GCT al mundo socioeducativo sin más, dado que como resulta patente del análisis que venimos llevando a cabo, el afán por medir y cuantificar actuaciones, intervenciones o proyectos educativos; y la necesidad de hacerlo de la misma forma en todos los espacios/ámbitos en los que la acción socioeducativa acontece, hace que en muchas ocasiones se pierda de vista la esencia real de la calidad, sus fines y pertinencia y se acabe midiendo algo que realmente no puede darnos ni una respuesta fiable ni ayuda para modificar y mejorar la realidad.

Los y las docentes están llamados entonces a reflexionar sobre esta realidad y más allá que seguir buscando estrategias para sistematizar y organizar su labor en esta línea, pararse a pensar que la labor docente no solo ha de ser instructiva, sino también educativa y de apoyo al desarrollo y la promoción de la cultura (Pérez-Gómez, 2009). No sólo ha de establecer rutinas y poner en marcha protocolos para los procesos de enseñanza y aprendizaje para rendir cuentas *a otros*, a los que cuantifican, financian, buscan beneficios, etc.; sino que como profesional es llamado replantarse no sólo aquél “cómo” del que hablábamos con anterioridad sino también aquél *para qué*, aquellas metas educativas que a pesar de haber sido olvidadas en las últimas décadas son, han sido y siempre deberán ser el foco de atención principal de la acción socioeducativa para que ésta, acabe siendo de calidad.