

REVISTA IBERO —AMERICANA

de Educación

de Educação



Organización
de Estados
Iberoamericanos
para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

NÚMERO 23

Monográfico: ¿Equidad en la Educación? / *Eqüidade na Educação?*

Mayo - Agosto 2000 / Maio - Agosto 2000

TÍTULO: La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa.

AUTOR: Jorge R. Seibold, S.J.

LA CALIDAD INTEGRAL EN EDUCACIÓN. REFLEXIONES SOBRE UN NUEVO CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA QUE INTEGRE VALORES Y EQUIDAD EDUCATIVA¹

Jorge R. Seibold, S.J. (*)

SÍNTESIS: Las respuestas a preguntas como ¿a qué calidad educativa aspiramos?; ¿qué equidad educativa sostendremos? y ¿qué valores impregnarán nuestra tarea docente?, le permiten a Jorge R. Seibold, S.J. proponer una redefinición del concepto de calidad educativa.

La misma refleja la necesidad de que todo proceso educativo incorpore las que el autor considera sus tres condiciones necesarias y trascendentes: la calidad, la equidad y los valores.

Una discusión de cada uno de estos elementos, de su integración en la idea de 'calidad integral en educación' y de sus consecuencias sobre la trama y el contexto del sistema educativo formal, conforman los temas centrales de este artículo.

SÍNTESE: As respostas a perguntas como: a qual qualidade educativa almejamos?; que equidade educativa susteremos? e que valores impregnaram nossa tarefa docente?, estas questões permitem a Jorge R. Seibold, S.J. propor uma redefinição do conceito de qualidade educativa.

A mesma reflete a necessidade de que todo processo educativo incorpore as que o autor considera as suas três condições necessárias e transcendentais: a qualidade, a equidade e os valores.

Uma discussão de cada um destes elementos, da sua integração na idéia de 'qualidade integral em educação' e das suas consequências sobre a trama e o contexto do sistema educativo formal, conformam os temas centrais deste artigo.

215

¹ Este trabajo fue presentado en un panel en el marco de las «Segundas Jornadas Internacionales sobre Ética y Educación», organizadas por la Cátedra UNESCO «Ética y Política», con sede en el Senado de la Nación, y realizadas en Buenos Aires entre el 30 y el 31 de marzo de 2000.

(*) Jorge R. Seibold es director del Programa de Doctorado en Filosofía de la Facultad de Filosofía (área San Miguel) de la Universidad del Salvador; además es director del Centro de Reflexión y Acción Educativa (CRAE) perteneciente al Centro de Investigación y Acción Social (CIAS) de Buenos Aires, Argentina.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra contribución a este panel sobre «La familia, la sociedad y los medios de comunicación: trama y contexto del sistema educativo formal» se hará desde la perspectiva de la calidad educativa.

No cabe duda de que todos los esfuerzos que puedan hacerse en un país por la educación serán siempre pocos si se contempla la magnitud de la tarea. Es por ello por lo que debe mirarse bien dónde se pone la mayor parte del esfuerzo para que el resultado sea acorde con las expectativas, que brotan de un proyecto consensuado.

Son innumerables las variables que pueden ser activadas y desplegadas en orden a mejorar el servicio educativo, y en particular a vincular los logros de la institución escolar con la familia y la sociedad. Todas esas iniciativas pueden encontrar enconados defensores y razonables argumentaciones.

Nuestro aporte reflexivo se inscribe en un nivel previo a estas iniciativas del todo convenientes para una buena planificación. El interés que nos mueve está ahora en introducirse en tres tópicos íntimamente unidos en el ámbito educativo, a saber: la calidad, la equidad y los valores, que son como las condiciones necesarias y trascendentales que acompañan cualquier cambio o proceso de transformación educativa. No tenerlas en cuenta o no calibrarlas convenientemente sería un error de óptica lamentable, que tarde o temprano comprometería cualquier intento serio de transformación educativa. Por eso, en nuestro acto de reflexión no deben obviarse las tres preguntas esenciales que acompañan y orientan todo proceso de transformación educativa: ¿A qué calidad educativa aspiramos? ¿Qué equidad educativa sostendremos? ¿Qué valores impregnarán nuestra tarea docente? Las respuestas que demos a estas preguntas conformarán un nuevo concepto de calidad educativa en el que estén integrados tanto la equidad como los valores de nuestra propuesta educativa. A este nuevo concepto lo llamaremos «calidad integral».

Nuestra breve reflexión tendrá tres apartados. El primero se refiere al concepto que manejamos habitualmente de «calidad educativa», ponderando sus logros y sus límites. El segundo describe los nuevos avances del concepto de calidad educativa a partir de la idea de «calidad total», de contextura socioeconómica. También aquí consideramos sus aportes y sus límites. Finalmente, describiremos la noción aquí propuesta de «calidad integral», que introduce en la «calidad» educativa los

conceptos de «equidad» y de «valores». Esto nos permitirá apreciar mejor la continuidad de la educación con la familia, la sociedad y los medios de comunicación social, ya que ellos forman la trama y el contexto del sistema educativo formal.

2. EL CONCEPTO TRADICIONAL DE «CALIDAD EDUCATIVA»

El concepto de «calidad educativa» es relativamente reciente en la literatura pedagógica. Desde el siglo XVIII, para no remontarnos más atrás, las mejoras en la educación se han ido sucediendo sin solución de continuidad, gracias en gran parte a las políticas educativas implementadas y a la variedad de métodos pedagógicos empleados². En todo ello no se buscó solamente lo cuantitativo al crear más escuelas y facilitar el acceso a nuevas poblaciones escolares, sino se intentó favorecer lo cualitativo mejorando los niveles de enseñanza. La «mejora» de la educación, así se decía, debía cubrir ambos aspectos.

A partir de la segunda guerra mundial se produce en los países centrales, que tenían asegurada una buena infraestructura educativa para toda la población, un movimiento para impulsar una mejora cualitativa de la educación, considerando los nuevos desafíos de la sociedad. Esto hizo que se impusiera en la literatura pedagógica y en las políticas científicas el tema de la «calidad educativa».

Si el tema se había impuesto, no lo estaba el concepto. De ahí el problema que todavía se debate. ¿Qué entendemos por «calidad educativa»? Una extensa bibliografía a la que aquí no podemos hacer referencia se dedica a esclarecer este problema. Para nosotros, como lo sostendremos en este ensayo, el concepto de «calidad educativa» es complejo y entraña diversas dimensiones que lo articulan en una unidad verdaderamente integral. A esta integridad nos referiremos más adelante. Ahora nos interesa la noción más tradicional de calidad educativa, que la consideraba como el resultado de la introducción de más amplios y actualizados contenidos y de mejores métodos pedagógicos. Era el «reformismo pedagógico», que suponía un poco ingenuamente que con

² Cfr. COLOM CAÑELLAS, A. J.: «La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia», *Bordón*, vol. 40, nº 2, pp. 163-175, 1988.

una simple «modificación de planes» o de «prácticas pedagógicas» se iban a obtener mejores resultados. En realidad esta orientación estaba ligada a evaluaciones con fuertes connotaciones reductoras, centradas en la obtención de resultados relacionados casi exclusivamente con la esfera de lo cognitivo.

Un ejemplo de tal perspectiva puede verse entre nosotros en las evaluaciones que periódicamente rigen en el Sistema Nacional de Evaluación, a fin de controlar la eficacia y la eficiencia del proceso educativo argentino³. Por lo general, en nuestro medio dichas evaluaciones han consistido en pruebas de rendimiento realizadas en las áreas de matemática-ciencias y lengua⁴. En los últimos años se han introducido en estas evaluaciones modernas tecnologías que en substancia no han variado su óptica, la cual ha permanecido ligada a evaluar sólo los resultados cognitivos de los aprendizajes. Por eso, al privilegiar estos aspectos se dejaban de lado otros no menos importantes como son los que pertenecen a otras áreas del conocimiento, y, lo que es más grave, se ignoraban otras dimensiones del ser humano ligadas al conocimiento como son el saber valorar, el saber decidir, el saber hacer, el saber actuar, y que afectan también a los pilares de la educación⁵.

Este reduccionismo de la evaluación tradicional permitió establecer rápidas correlaciones entre el aprendizaje y el contexto socioeconómico de los alumnos. Con ello, y sin examinar otras correlaciones, se atribuyó a causales socioeconómicas el éxito o el fracaso escolar, condiciones que ciertamente afectan al nivel de calidad educativa que esos centros pueden ofrecer, pero que de ningún modo lo determinan si se atiende a otras causales⁶.

³ Cfr. LLACH, J. J., MONTOYA, S. y ROLDÁN, F.: *Educación para todos*, IERAL, Buenos Aires, 1999, pp. 419 y ss.

⁴ *Ibíd.*, pp. 90 y ss.

⁵ Esto también lo reconocen Llach y otros al decir: «*Es muy importante tener en cuenta que en este tipo de pruebas (principalmente en el área de matemática-ciencias y lengua) sólo se detectan algunas habilidades cognoscitivas de los estudiantes. Quedan totalmente excluidas, en cambio, las capacidades no cognoscitivas, tales como los valores éticos, la motivación, la iniciativa o la valoración del logro...*» (*Ibíd.*, p. 94).

⁶ Esta fuerte correlación entre calidad educativa y factores socioeconómicos, tan señalada en la literatura después de los estudios de Coleman (1966), sin ser absolutamente desmentida fue ciertamente atemperada y redefinida sobre todo en países en desarrollo, tal como el mismo Llach lo señala (*Ibíd.*, p. 102).

Dichas evaluaciones de calidad tampoco alcanzan por lo general a los «resultados externos» de la educación, como pueden ser aquellos que reflejan la inserción del educando en la sociedad, tanto en su vida familiar y local como en la laboral o de política ciudadana, según haya recibido tal o cual orientación educativa⁷. Tampoco ha sido objeto de estas evaluaciones el impacto que la educación produce en el imaginario social o en la cultura del pueblo, ni el rico acervo cultural que, como conjunto de saberes provenientes en su mayor parte de tradiciones familiares, acompaña a cada educando cuando ingresa a la escuela, y que con su presencia afecta al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela está íntimamente ligada a la cultura y no se la puede evaluar sin hacerlo simultáneamente con la cultura de sus protagonistas.

El «Informe Delors» de la UNESCO, de 1996, subraya que la educación tiene como fundamento cuatro grandes pilares o aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser⁸. Todo esto significa que la calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola de sus áreas. Tal parcialidad de las pruebas evaluativas afecta al resultado, por más que la escuela tenga un espectro más amplio de expectativas en cuanto a su calidad, y por más que esos limitados indicadores puedan dar alguna idea de niveles de calidad objetiva y dar pie a correlaciones con otros índices educativos o con causales que la producen⁹. Correlaciones y causales que, por otro lado, suelen ser muy útiles en la diagramación de las políticas educativas.

Eso hace que, sin dejar por el momento de lado dichos procedimientos tradicionales, deba avanzarse hacia estrategias más «integrales», en correspondencia con una «calidad» más integrativa de aque-

⁷ LLACH, J. J. y otros, *Op. Cit.*, p. 94. Se reconoce también aquí la limitación de estos estudios: «Es claro, sin embargo, que dados los objetivos proclamados del sistema educativo, el estudio de estos resultados cualitativos debería incluir también la formación ciudadana, la capacidad de educar a los hijos y el aprendizaje de valores que hacen a la formación integral de las personas humanas. La carencia de estudios sistemáticos acerca de estos aspectos de la educación y, más aún, de su posible influencia en las variables que sí se estudian, es una limitación seria de la literatura de las últimas décadas» (Ibíd, p. 95).

⁸ DELORS, J. y otros: *La Educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, 1997, cap. 4, pp. 56 y ss.

⁹ Así lo afirman LLACH y otros, *Op. Cit.*, p. 94: «Sería un grave error, sin embargo, descalificar totalmente a las pruebas estandarizadas en función de sus limitaciones».

Los aspectos fundamentales que afectan al fenómeno educativo en cuanto tal.

3. LA «CALIDAD TOTAL» EDUCATIVA

En los últimos años se ha introducido en el mundo empresarial un nuevo concepto de «calidad» denominado «calidad total»¹⁰. Este concepto de «calidad total» surgió en la postguerra como una exigencia de elevar los valores estandarizados de calidad que regían las producciones de bienes y servicios en la década de los 30, en orden a satisfacer una mayor demanda. Dicha idea, elaborada primero por americanos y japoneses, y luego, a partir de los 80 por europeos, se ha ido enriqueciendo con el tiempo. Aquí nos basta sintetizarla con la enumeración de las cuatro características o condiciones que deben ser cumplidas para poder hablar con propiedad de «gestión de calidad total» (Total Quality Management=TQM)¹¹.

Su primera característica pone énfasis en la satisfacción del «cliente» con sus demandas tanto explícitas como ocultas, que pueden llegar a ser descubiertas y satisfechas por una oferta inteligente. La «calidad total» exige, en segundo lugar, la «mejora continua» de la gestión empresarial y de sus procesos. Unida a esta exigencia está, en tercer lugar, la necesidad de una «participación» gratificada y gratificante de todos los agentes intervinientes en la producción empresarial. Ya no se trata, como era antes, de una gestión específica del «departamento de calidad» de la empresa. Ahora todos, desde el presidente hasta el último empleado, están involucrados en la mejora de la calidad, para lo cual deben asumir una función de creciente liderazgo sustentada en la competencia y la motivación, que no están exentas de valores¹². Por

¹⁰ Cfr. ÁLVAREZ, M.: *El liderazgo de la calidad total*, Ed. Praxis, S.A., Barcelona, 1998, cap. 1; LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *La gestión de calidad en educación* Ed. La Muralla S.A., Madrid, 1997, pp. 39 y ss.

¹¹ Cfr. SHIBA, S., GRAHAM, A. Y WALDEN, D.: *A new american TQM*, Productivity Press, 1993.

¹² López Rupérez señala tres valores centrales a modo de «racimos éticos» que acompañan la calidad total empresarial. Estos son la «adhesión personal a un ideal de perfección», la «consideración del otro en tanto que persona» y la «identificación con un proyecto colectivo» cfr. *Op. Cit.*, pp. 63-64.

último, se exige que haya un nivel de «interrelación» de las empresas, que transforme la tradicional competitividad empresarial en acuerdos cada vez más francos, que garanticen una máxima calidad de oferta y un acceso leal al mercado.

Este concepto empresarial de «calidad total» ha tenido su versión o sus versiones en el campo educativo¹³. Para ello ha debido sufrir profundas transformaciones tanto en su nomenclatura técnica como en sus conceptos. Pero su nueva versión no ha podido disipar las desconfianzas que todavía se suscitan en el ámbito educativo por su proveniencia empresarial. Por más aportes que pueda suministrar al ámbito educativo un modelo «empresarial» de gestión, no puede contener de ningún modo los principios últimos que inspiran un modelo «personalizado» de gestión educativa.

En el modelo de calidad total educativa el «foco» se pone también en el «destinatario» del quehacer educativo, que es ante todo el educando, llamado «beneficiario»¹⁴, que ocupa el lugar del «cliente» en el ámbito empresarial. Tal posición central del «educando» es coincidente con los avances de la nueva pedagogía, que ha desplazado la importancia que en otros tiempos tuvieron los «contenidos» o los «docentes» y que ahora posee el mismo sujeto de la educación que es el educando, pero sin descuidar el rol del docente ni el de los contenidos educativos.

Pero para poder centralizar el acto educativo en el sujeto es preciso, en segundo lugar, mejorar y optimizar «la gestión educacional de un modo continuo»¹⁵. Para ello la escuela necesita tener bien claro su proyecto educativo, sus propuestas didáctico-pedagógicas, sus estructuras institucionales y sus propios procesos de gestión. Las reformas en calidad total son de naturaleza continua y deben ser llevadas con

¹³ Cfr. ÁLVAREZ, M.: *Op. Cit.*, cap. 2, pp. 29 y ss.; véase también el excelente texto de S. Schmelkes *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Interamer, Washington, 1994, donde se aplican a la vida escolar «las nociones fundamentales de *la filosofía de la calidad total*» (p. 5, la cursiva es nuestra).

¹⁴ Cfr. SCHMELKES, S.: *Op. Cit.*, p. 13. Los segundos «beneficiarios» de la escuela son, en terminología americana, los «stakeholders» (los «sustentantes» o «sostenedores») de la misma, como son los «padres, el Mercado y la Sociedad en general» (Cfr. CRAIG JOHNSON, E. y GOLOMSKI, WILLIAM A. J.: «Quality concepts in education», *TQM Magazine*, vol. 11, nº 6, 1999, pp. 467-473).

¹⁵ Cfr. Schmelkes, S.: *Op. Cit.*, pp. 31 y ss.

constancia por toda la comunidad educativa. Vale más una acción continua que muchas esporádicas. Esto implica, en tercer lugar, tener en cuenta la «participación» de todos los docentes de una institución educativa y de todos aquellos que son parte de la comunidad educativa como los directivos, padres y personal no docente¹⁶. Por último, también es necesario arbitrar los medios para que las instituciones escolares no entren en la «competencia» escolar a fin de ganar «matrículas», práctica que lamentablemente ya está instalada entre nosotros en los más diversos niveles. La situación educacional es de tal gravedad que exige de todos un gran acuerdo¹⁷.

Son innegables las ventajas que los análisis de la «calidad total» han introducido en la práctica educativa. Su actitud sistémica permite ver la escuela como un todo unido a su medio socioeconómico. Pero este parentesco tan estrecho con la cultura de la globalidad imperante hace que la calidad total endiose a la efectividad y a la eficiencia como las supremas categorías del funcionamiento escolar correcto¹⁸. De este modo el proyecto educativo queda reducido a la simple correspondencia funcional entre objetivos planificados y rendimientos constatados dados en un proceso de continua adecuación, como lo ejemplifica el ciclo de Deming¹⁹. A esta perspectiva le falta el impulso de los «fines», que más

¹⁶ Cfr. *Ibid.*, pp.35 y ss.

¹⁷ Cfr. TEDESCO, J.C.: *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Ed. Grupo Anaya, Madrid, 1995. En esta obra Tedesco, ante las tendencias individualistas del mercado y el centralismo planificador del Estado, propone instaurar la concertación de un nuevo pacto educativo.

¹⁸ Un ejemplo de ello son las llamadas «escuelas eficaces», que, sin embargo, han alcanzado logros interesantes. En esa línea una escuela es «eficaz» cuando consigue sus objetivos. Para tal orientación sólo habrá calidad cuando pueda evaluarse el objetivo. Aquí hay una definición «operativa» de calidad. Sólo es verdad lo que puede medirse. El establecimiento de «objetivos», no de «fines» que no podrían evaluarse, es un requisito de la eficacia. Para las escuelas eficaces lo fundamental es la «enseñanza y el aprendizaje», por lo cual la función social o cualesquiera de las otras finalidades que se han adscrito tradicionalmente a la escuela están de más. La escuela será eficaz para esta orientación cuando se dedique a lo suyo, es decir, a enseñar y a aprender, y nada más. cfr. LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *Op. Cit.*, pp. 93 y ss.).

¹⁹ Cfr. LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *Op. Cit.*, pp. 60-63. El ciclo de Deming, en apretada síntesis, implica cuatro operaciones: Planificar, Hacer, Revisar, Actuar (Plan-Do-Check-Act), en continua sucesión hasta alcanzar el objetivo. Es el ciclo PHRA, donde «Planificar significa hacer planes de mejoramiento en las prácticas actuales a partir de datos sólidos. Hacer significa la aplicación del plan. Revisar significa ver si se ha producido la mejoría deseada. Actuar quiere decir prevenir la recurrencia o institucionalizar el mejoramiento como una nueva práctica para mejorarse» (Cfr. SCHMELKES, S.: *Op. Cit.*, p. 66).

allá de los «objetivos» inmediatos anima con sus valores trascendentes el «ideario» del proyecto educativo de una institución. Tal carencia de «fines» hace que muchas veces la perspectiva de la calidad total esté también reñida con los más elementales principios de la equidad. Aquí es donde el concepto de «equidad» debe introducirse e integrarse en el concepto de «calidad».

La «equidad» en educación tiene que ver, en general, con la igualdad de oportunidades y con el respeto por la diversidad. Pero esta «equidad» educativa, más que «igualdad aritmética», es «igualdad proporcional», ya que tiene en cuenta la asignación de sus recursos a los más desprotegidos y débiles del Sistema Educativo, que son los pobres y los sectores marginales de la sociedad. En ese sentido la búsqueda de calidad educativa «implica justicia»²⁰. Esta «justicia», para ser plena, debe focalizar acciones en favor de los más pobres en dos líneas complementarias. La primera es la que provee «recursos materiales» para posibilitar la enseñanza-aprendizaje de esos sectores pauperizados de la población, como pueden ser los recursos de infraestructura, de materiales didácticos, los refuerzos alimentarios, la vestimenta, la salud, etc. La segunda es la que provee «recursos formales», que son más importantes aún que los anteriores, ya que atañen al apoyo directo de las propias prácticas pedagógicas que tienen lugar en ese marco. De nada valdría enviar libros de lectura («recursos materiales») a esos sectores, si no se les proporcionara a los maestros los medios didáctico-pedagógicos («recursos formales») que son imprescindibles para que los alumnos puedan progresar en la lectura comprensiva de esos textos. Si no se les facilita esta última ayuda las estadísticas mentirán, porque el auxilio material no basta para elevar el nivel cultural de la población. Y también sería del todo irracional promover escuelas de «alta calidad» en función de sus elevados ingresos, como hacen algunos, sin ver o sin querer ver que al lado hay escuelas que no pueden alcanzar un mínimo de calidad por lo exiguo de su presupuesto, que no sólo no alcanza para pagar a sus maestros con dignidad, sino que ni siquiera pueden proveerse de lo mínimo requerido para su equipamiento tecnológico. El requisito es, pues, aspirar a una escuela de calidad integral para todos. Y este principio no vale únicamente para la política educacional del Estado, sino que debe tener vigencia en la sociedad civil y entre los particulares.

²⁰ Cfr. SCHMELKES, S.: *Op. Cit.*, p. 82: «Igualdad es dar lo mismo a todos. Justicia es dar más a los que tienen menos».

4. LA «CALIDAD INTEGRAL» EDUCATIVA

Nuestra idea de calidad educativa integral²¹, como hemos visto, incorpora a la equidad, que es un valor, pero también a los restantes valores en su más completa amplitud y profundidad. No debe olvidarse que los valores son tanto «extensivos», es decir, que alcanzan a los más diversos aspectos de la realidad, como «intensivos», o sea, que poseen un grado de profundidad dependiente de la comprensión y de la preferencia humana que los constituye²².

Los valores se hallan así presentes de doble manera en todos aquellos contenidos que deben ser evaluados. En la actual reforma educativa argentina se ha reconocido que los contenidos de la educación no son, como lo eran antaño, meramente cognoscitivos. Hoy en cualquier currículo de la Educación General Básica, por tomar un ejemplo, los contenidos son de naturaleza triple: cognoscitivos, procedimentales y actitudinales, en plena concordancia con los cuatro fundamentos de la educación recomendados por el Informe Delors.

Y los valores no solamente permean a los contenidos actitudinales —entre los que se encuentran los valores morales, tan capitales para comprender el concepto de persona—, sino también a los cognitivos (¡pensemos sólo en el valor de «verdad» en una ecuación matemática!) y a los procedimentales (¡pensemos en los valores de «solidaridad» y «honestidad» puestos de manifiesto en cualquier trabajo grupal o en un simple juego!).

²¹ Años atrás, en 1982, García Hoz introdujo el término «integridad», junto a los de «eficacia» y «coherencia», para caracterizar una de las tres propiedades o rasgos básicos que debía poseer la calidad educativa. En esta perspectiva la «integridad» indicaba el desarrollo de las «aptitudes y posibilidades de cada persona en particular en tanto que individuo inserto en una comunidad» (cfr. GARCÍA HOZ, V.: *Calidad de educación, trabajo y libertad*, Ed. Dossat, Madrid, 1982). En este sentido nuestro concepto de «integridad» es más amplio que el de García Hoz, e incluye a la eficacia y la coherencia, a los valores y a los otros aspectos que miran no sólo al educando, sino también a la institución educativa. Nuestra comprensión de la «integridad» ha asumido y sobrepasado la crítica de la calidad total educativa a los enfoques tradicionales de la calidad centrados únicamente en el currículo y en el alumno.

²² Sobre el concepto de «valor» véase nuestro trabajo «Ciudadanía, transformación educativa e imaginario social urbano. La problemática actual de los valores ante el desafío de la regionalización y el impacto de la globalización», *Stroinata*, año LV, 1999, pp.54-59.

Formar en valores tiene una trascendencia que va más allá de la escuela. No se forma para pasar un examen, sino para la vida. Una educación de calidad en valores debe plasmar la vida de los niños, de los adolescentes, de los jóvenes, del hombre y de la mujer, asumiéndolos siempre como personas en el sentido más profundo de su significación espiritual, es decir, dotados de la dignidad de ser libres y revestidos desde dentro por las virtudes más insignes, tales como eran la «virtud» o «excelencia», la «areté» de los antiguos griegos, que imprimían en el hombre un sello auténtico de humanidad, más allá de las competencias a que esa virtud los habilitaba²³.

Esa formación invita así a entrar en el tejido humano de las relaciones sociales, que se entretrejen en la familia, en las sociedades intermedias, y luego, con nuevas competencias, en la vida laboral y política²⁴. Esa formación tampoco deja de imprimir sus huellas en un sujeto abierto a valores y realidades trascendentes y por eso mismo absolutas.

En una palabra, puede afirmarse —coincidiendo con Max Scheler²⁵—, que los valores en su más variada gama, como son los valores sensibles, útiles, vitales, estéticos, intelectuales, morales y religiosos, atraviesan de lado a lado la institución escolar, junto con sus estructuras y protagonistas, e igualmente al «imaginario social» en el cual está inscrita. Los valores resultan así consubstanciales a la sociedad y a las instituciones que la integran. Esto hace que cada institución educativa deba ser muy consciente de los valores que asume como propios y de los antivalores a los que está expuesta.

Tal conciencia de valores debe explicitarse en el ideario del Proyecto Educativo Institucional (PEI), y testimoniarse mucho más en el compromiso diario de su personal directivo, de sus docentes y no docentes, de los alumnos, de las familias, y también debería ser visible en las estructuras administrativas, en las metodologías y contenidos

²³ Cfr. JAEGER, W.: *Paideia, los ideales de la cultura griega*, FCE, México, 1957.

²⁴ Cfr. nuestros últimos trabajos sobre este tema: «Imaginario social, trabajo y educación», *Stroinata*, año LIII (1997), pp. 119-149; «Ciudadanía, transformación educativa e imaginario social urbano. La problemática actual de los valores ante el desafío de la regionalización y el impacto de la globalización», *Stroinata*, año LV (1999), pp. 53-89.

²⁵ Cfr. SCHELKES, M.: «Ética», *Revista de Occidente*, Madrid, 1941.

curriculares y en las prácticas de enseñanza-aprendizaje que afectan al «acto» concreto educacional de cada día. La calidad integral educativa debe impregnar, por lo tanto, la totalidad del proceso educativo, y la evaluación, en correspondencia con este proceso, deberá ayudar a consolidar y no a encubrir la transformación educativa en marcha en cualquier institución escolar.

Todo eso nos hace presentir que esta «calidad integral» no será fácil de evaluar por los métodos actuales. Una evaluación de calidad sensible sólo a los modelos economicistas de educación va a favorecer ciertos perfiles que respondan a tales tipos de demandas. Por ejemplo, se evaluará la gestión educativa en cuanto sea capaz de formar sujetos con competencias para resolver problemas o con capacidades solicitadas ahora por las empresas para innovar en un mercado altamente competitivo. Sus resultados tenderán a mejorar las performances de la institución educativa en esa línea empresarial. La calidad integral no se niega a enfrentar estos desafíos, pero rehusa someterse a la lógica meramente economicista que se le ofrece. Es por ello por lo que para evaluar en términos de calidad integral se debe apelar a nuevas formas de evaluación y de autoevaluación, no sólo de los alumnos sino de todos los agentes que intervienen en la gestión educacional, incluidos la familia y la sociedad.

226

La evaluación, al igual que la calidad educativa, es una realidad compleja²⁶. Depende de varios factores y no se deja acotar solamente por el indicador de un solo resultado. Sin querer describirla de un modo exhaustivo, podríamos decir que la calidad educativa de una institución escolar —para tomar una referencia concreta— puede ser evaluada de un modo integral si se tienen en cuenta, al menos, tres «factores» que inciden en su conformación: el sociocultural, el institucional-organizativo y el didáctico-pedagógico, que forman como su «contexto» concomitante. A este triple contexto nos referiremos ahora brevemente. Un estudio más detallado debería enumerar y precisar los diversos indicadores de calidad integral, a fin de evaluar lo más objetivamente posible la calidad integral de una institución escolar.

²⁶ Cfr. BERTONI, A., POGGI, M. y TEOBALDO, M.: *Evaluación: Nuevos Significados para una Práctica compleja*, Kapelusz, Buenos Aires, 1997.

4.1. EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA CALIDAD INTEGRAL

El primer factor es el «contexto sociocultural» en el cual la institución escolar vive y se desarrolla. Ella no vive en el aire. Necesita un «hábitat» o marco cultural-axiológico y socioeconómico en el que esté inscrita y con el cual mantenga un permanente flujo y reflujo de dar y recibir. Es en este medio donde se descubren las aspiraciones y necesidades más elementales de la familia y de la comunidad. Los alumnos serán vivos portadores de un imaginario social rico en determinaciones tradicionales, modernas y postmodernas que introducirán en el aula, y que será responsabilidad del docente descubrir, reconocer y alentar a fin de reelaborarlo con nuevos y significativos saberes. Así se formará un «clima» inculturado propicio para el reconocimiento de las identidades personales y para el acrecentamiento de la calidad educativa.

Es también en este imaginario social donde anidan las demandas y las problemáticas más acuciantes que agitan a los jóvenes y conmueven a la comunidad, como son la pobreza, la exclusión, la violencia, el desempleo, el consumismo, el SIDA, la contaminación ecológica, etc., y que de un modo u otro deberán ser asumidas como «temas transversales» en el currículo inculturado de esa institución escolar. Esta realidad compleja del «contexto sociocultural» abre toda una serie de nuevos indicadores, no reducibles a lo meramente económico, y que serán de vital importancia para comprender de un modo más integral las correlaciones que se dan entre «contexto sociocultural» e institución escolar en cuanto a calidad educativa, tanto en el impacto de la sociedad sobre la escuela, como de ésta sobre aquélla.

227

4.2. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL-ORGANIZATIVO DE LA CALIDAD INTEGRAL

El segundo factor que afecta a la calidad educativa de una escuela lo proporciona su propio «contexto institucional-organizativo», que la sostiene en un complejo entramado donde se entrecruzan variados procesos articulados por el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que le da su espíritu y su forma institucional²⁷. Es en este vértice donde se

²⁷ Cfr. ROSSI, M. y GRINBERG, S.: *Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela*. Ed. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1999.

sitúan los grandes principios rectores de la institución y su base axiológica, de la que dependerá intrínsecamente el deber ser de su calidad educativa. Aquí se abreviarán diariamente tanto los directivos como los docentes, el personal administrativo y de servicios, los padres y, en general, toda la comunidad educativa.

Una escuela sin Proyecto Educativo Institucional elaborado y compartido por toda la Comunidad Educativa, al que se remite constantemente en su propio accionar, se parecerá más bien a una máquina que funciona sin ton ni son, sin norte ni motivaciones profundas que alienten su quehacer. De ella no se podrá esperar ninguna excelencia ni búsqueda constante para mejorar su oferta de calidad educativa.

Centrados por el PEI se vertebran al menos tres procesos convergentes en una unidad coherente dentro del «contexto institucional-organizativo»²⁸. El primero alude a la dirección de los órganos de gobierno de la institución escolar. El segundo al nivel operativo, donde es importante tanto el docente como los alumnos y la infraestructura necesaria para que se pueda ejercer la función propia del establecimiento educativo, como es la función enseñanza-aprendizaje. El tercero, finalmente, se refiere al nivel de apoyo, imprescindible también en toda escuela, y apunta a los servicios administrativos y auxiliares que complementan toda la labor educativa del centro.

Cada uno de estos procesos es rico en indicadores de calidad educativa. Así, uno podría evaluar, por ejemplo, el grado de compromiso que los directivos tienen en relación con el PEI y su contenido axiológico. Los indicadores habituales suelen medir sólo eficacias y eficiencias a un nivel meramente pragmático. Los indicadores de calidad integral son más exigentes, porque están calibrados en valores y no en actividades pragmáticas. Es aquí donde el liderazgo de los directivos tiene un ancho margen para crecer indefinidamente y evitar cualquier aburguesamiento prematuro. Otros indicadores podrán traducir la competencia profesional de los docentes, su actualización permanente, su relación con otros colegas para compartir con ellos la gestación y puesta en práctica del currículo anual, etc.

²⁸ Cfr. DE LA ORDEN, A.: «La calidad de la educación», *Bordón*, vol. 41, nº 2, pp. 156-157, 1988.

De modo semejante se podrían diseñar otros indicadores para reflejar otras muchas funciones que el docente pudiera desempeñar para elevar la calidad educativa del centro. Un indicador muy pertinente a este respecto es el grado de adscripción y dedicación que el docente tiene con la institución escolar a la que pertenece. Hoy, por su precaria situación económica, muchos docentes deben estar adscritos a varias instituciones simultáneamente, cumpliendo en cada una de ellas funciones a tiempo parcial, pero sin estar vinculados a fondo con ninguna en particular. Esta lamentable situación afecta sin duda a la calidad educativa del centro. Otros indicadores deberían reflejar el uso adecuado de nuevos recursos tecnológicos en la escuela. La existencia del mero recurso, digamos de una sala de computación, no es garantía de calidad educativa. El indicador debe reflejar no el recurso aislado, sino el buen uso del recurso. Y esto está también ligado a los valores y a los fines y objetivos del proceso educativo.

4.3. EL CONTEXTO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO DE LA CALIDAD INTEGRAL

El tercer factor que afecta a la calidad educativa lo proporciona el inmediato «contexto didáctico-pedagógico» propiamente dicho. Aquí está en juego el arte de todo el proceso educativo, ya que en su irrepetible inmediatez tanto el docente como los alumnos deben poner en acción todo lo que está previsto en los niveles previos y más alejados tanto del «contexto sociocultural» como del «contexto institucional-organizativo». Aquí se indican planteamientos didáctico-pedagógicos que tienden a presentar el nuevo rol del maestro, que deja la tradicional función de ser mero transmisor de conocimientos para convertirse en acompañante de sus alumnos, quienes ahora tienen la tarea de construir con su conducción, con la ayuda de toda la comunidad educativa y la provisión de medios tecnológicos adecuados, no sólo nuevos conocimientos sino también habilidades y actitudes valorativas de excelencia²⁹. Igualmente,

²⁹ Para la nueva comprensión «constructiva» y no «transmisiva» del saber y el nuevo rol del maestro, véase TONUCCI, F.: *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*, Ed. Rei Argentina, Buenos Aires, 1992. Para la revalorización actual del maestro, por su sentido de humanidad, calidez y empatía, que no suple el mejor currículo, véase JAIM ETCHEVERRY, G.: *La tragedia educativa*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1999, pp. 156 y ss. Hacia el final de su libro llega a decir: «el éxito en la educación depende de esta relación singular, inexplicable, que se establece entre ellos (el maestro y sus alumnos) en la intimidad del aula» (Ibíd., pp. 214-215).

el «currículo» efectivizado paso a paso en el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje desempeña un rol muy importante para crecer en calidad educativa.

Diversos indicadores deberían reflejar las distintas virtualidades de los maestros y de los alumnos, como también del currículo, en orden a alcanzar la excelencia educativa. Algunos indicadores tendrían que apuntar a los contenidos, otros a la metodología. Ninguno de ellos debería estar privado de alguna referencia a los valores que impulsa el PEI y que actualizan el currículo anual para los diversos niveles y cursos de la escuela. Los contenidos, como hemos mencionado más arriba, deben estar abiertos a lo conceptual, a lo procedimental y a lo actitudinal, tal como se despliegan en las actividades del aula, en la escuela y en su contexto sociocultural. Esta triplicidad de contenidos garantiza una comprensión integral de la calidad educativa que se quiere implementar. Otras iniciativas pedagógicas, como la de los «temas transversales», podrían enriquecer esta perspectiva en valores³⁰. Del mismo modo, las modernas pedagogías personalistas y constructivas del conocimiento, que dan amplio campo a la iniciativa del alumno bajo la conducción del docente, son también un fuerte incentivo para crecer en calidad educativa por los resultados y valores que despliegan. Todo esto conduce a forjar nuevos indicadores que reflejen tanto cualitativa como cuantitativamente esas nuevas posibilidades de la calidad educativa.

230

Una evaluación integral deberá atender cuidadosamente los tres factores fundamentales que afectan el resultado final del hecho educativo. De lo contrario caerá en falsas apreciaciones, como las que pueden surgir cuando se comparan ciertos logros con la trama sociocultural que ella manifiesta en sus alumnos, sin el debido discernimiento. Estas evaluaciones, hechas con franqueza y verdad, ciertamente ayudarán a mejorar la institución escolar, las performances en calidad de los alumnos, y devolverán con creces a la sociedad lo que ésta ha invertido en la educación. La evaluación debe dejar de ser un instrumento del Estado para controlar el nivel educativo de la población estudiantil. Es preciso que los procedimientos evaluativos se conviertan en un medio que ayude a las propias escuelas a mejorar su calidad educativa. Así,

³⁰Cfr. YUS, R.: *Temas transversales: hacia una nueva escuela*, Ed. Graó, 2ª edic., Barcelona, 1998.

algunos de estos métodos permitirán conocer mejor las experiencias de los alumnos, que son la base de la adquisición de nuevos saberes realmente significativos en la escuela.

De tal manera podría eliminarse la brecha existente actualmente entre cultura popular y cultura escolar o ilustrada, presentadas muchas veces como culturas antagónicas y contradictorias. También podrían comenzar a comprenderse mejor los «desniveles» en calidad educativa en escuelas situadas en lugares con culturas propias. En esta perspectiva no sería extraño que una escuela de la quebrada de Humahuaca o de Tierra del Fuego tuviera índices de calidad integral superiores a otra de la Capital Federal, ya que la evaluación educativa deberá tomar en cuenta ahora otros factores que afectan a la integralidad del hecho educativo. Avanzar en esa dirección hacia una calidad integral será, sin lugar a dudas, uno de los más grandes desafíos de la educación de nuestro siglo XXI.