



Julio César Herrera, *sin título*, fotografía, 2004.

**LA EQUIDAD SOCIOEDUCATIVA COMO  
DETERMINANTE DE LA CALIDAD  
EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS**

**Antoni J. Colom Cañellas**

RESUMEN

LA EQUIDAD SOCIOEDUCATIVA COMO DETERMINANTE DE LA CALIDAD EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

En este artículo se critica el concepto *calidad educativa*, siempre que no vaya acompañado por el de equidad social del sistema educativo. Un sistema educativo de calidad debe ser siempre un sistema equitativo en cuanto a la igualdad de oportunidades y al éxito escolar. No introducir la equidad es plantear la calidad para unos pocos, lo que es una contradicción, pues un sistema educativo de calidad debe generalizar la calidad sin exclusión de raza, sexo, confesión o clase social.

RÉSUMÉ

L'ÉQUITÉ SOCIO ÉDUCATIVE, CAUSE DÉTERMINANTE DE LA QUALITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Dans cet article on prend une position critique face au concept de qualité éducative tant qu'il ne soit pas accompagné par celui d'équité sociale du Système Éducatif. Un système éducatif de qualité doit toujours être un système équitable quant à l'égalité de chances et de réussite scolaire. Ne pas introduire l'équité, veut dire, proposer la qualité pour quelques-uns, ce qui devient une contradiction, car un système éducatif de qualité doit généraliser la qualité sans exclusion de race, sexe, croyance ou couche sociale.

ABSTRACT

SOCIOEDUCATIVE EQUITY AS A DETERMINANT OF THE QUALITY ON EDUCATIONAL SYSTEMS

In this article there is a criticism of the concept of educational quality as long as it is not accompanied by the concept of social equity of the educational system. An system of quality education must always be an balanced system in regards to equality of opportunities and to the success of schools. To leave out equity is to establish quality for a small group, which is a contradiction because an educational system of quality must generalize the quality without exclusion in relation to: race, sex, confession or social class.

PALABRAS CLAVE

Calidad educativa, equidad en educación, educación universitaria  
Educational quality, equity in education, university education

# LA EQUIDAD SOCIOEDUCATIVA COMO DETERMINANTE DE LA CALIDAD EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Antoni J. Colom Cañellas\*



**S**abemos que el tema de la calidad es, en estos momentos, objeto de debate en el amplio campo de las ciencias de la educación, y sin duda, la bibliografía que generosamente se ha escrito sobre ello, así como los congresos y reuniones que a tal cuestión se han dedicado, viene a confirmar, de alguna manera, nuestra afirmación (Etxeverría, 2003). Sin embargo, y en general, el abordaje de que es objeto la *calidad educativa* es fruto de un pensamiento neoliberal y tecnocrático que olvida con frecuencia una variable que para nosotros resulta imprescindible en el análisis de tal temática, y es la necesaria equidad que debe darse como paso previo a cualquier debate sobre la calidad educativa. Es decir, la tesis que pretendo sustentar al respecto es que no puede existir verdadera calidad educativa si previamente no se da una situación de equidad educativa y, por tanto, social, en el seno de aquella población cuya educación es objeto de análisis cualitativo.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

Para nosotros, la *equidad* es una situación que determina verdaderamente la calidad educa-

tiva, pues sin equidad es absurdo hablar de calidad en el campo de la educación. O si se quiere decir de otra manera, nunca puede haber calidad educativa si previamente no se da una situación de equidad social. La calidad no puede ser un vértice de un sistema educativo, un punto que sobresalga de la norma a modo de excepción o de característica de algunos centros del sistema. La calidad debe ser, en todo caso, una cualidad generalizada en todo el sistema, lo que supone, y asimismo exige de hecho, la necesidad de la equidad entre todos los integrantes del sistema educativo.

Sin embargo, el tema de la equidad no aparece apenas en relación con la calidad, considerándose "otra" cuestión que no tiene porque emparejarse con las cotas de calidad que pueda alcanzar un sistema educativo dado. El olvido no es baladí, ni mucho menos, máxime si tenemos presente que el interés por la calidad de la educación se origina en la década del ochenta, cuando los gobiernos conservadores, fundamentalmente del Reino Unido y de Francia, al donar mayores niveles de autonomía a las universidades, consideraron sus derechos a evaluar los resultados de sus inversiones. También en España, y a partir de la reunión de Almagro de 1991, se inició el inte-

\* Profesor de Universidad de las Islas Baleares.  
E-mail: vilanova65@ono.com.

rés por la evaluación de la calidad de nuestras universidades. Calidad educativa y evaluación de las instituciones de educación pueden considerarse dos caras de la misma moneda que el pensamiento conservador europeo ha ido propiciando en estos últimos años, dejando de lado, empero, de tal empeño, la cuestión de la equidad que, como decimos, consideramos básica y esencial en las políticas educativas acerca de la calidad.

Desde la universidad, la tendencia hacia la calidad ha invadido también la esfera de los otros niveles educativos, máxime cuando tal cuestión viene auspiciada por los efectos de las políticas europeas, las necesidades de la sociedad del conocimiento, las nuevas tecnologías de la información, así como por los cambios continuados en la cultura, en la sociedad y en el mundo del trabajo; por otra parte, en el caso de España, el proyecto político-educativo del partido conservador necesitaba ejercer una crítica a la labor realizada en materia de educación por los anteriores gobiernos socialistas, y para ello no vio mejor posibilidad que denunciar la falta de calidad del sistema educativo heredado. Ello ha hecho que la cuestión de la calidad sea objeto de debate en las comunidades educativas y en los medios de comunicación de masas, principalmente.

Fruto de tales críticas ha sido la formulación y aprobación de una nueva ley educativa —Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) (2003)— que no queremos entrar a analizar porque nuestro objetivo es, en esta ocasión, de carácter pedagógico y no de crítica política. No obstante, sí que queremos plantear algunas cuestiones que demuestran que realmente el objetivo de la LOE no es tanto el logro de la misma, cuanto dar por finalizada la anterior política educativa. Fundamentamos tal afirmación porque realmente no es la cultura del examen el mejor acicate para mejorar la calidad educativa; es decir, no se puede aceptar como calidad en educación la

mera transmisión de conocimientos. Por otra parte, el control de la calidad no requiere de grandes cambios y menos aun de continuadas leyes orgánicas; son mucho más efectivas las pequeñas reformas a nivel de centros y de comunidades autónomas ya que, por lo general, los fracasos vienen por no controlar los procesos. Uno de los mayores expertos en estas cuestiones, Coombs, hace ya años afirmaba que era fundamental bajar desde el nivel colectivo a las realidades locales, de tal manera que no se tenía que ir hacia grandes reformas educativas, sino implementar cambios parciales (modificar algo para algunos) (1985).

Además, el concepto *calidad* no nos aporta un significado de logro cerrado, definitivo; es, en todo caso, un eufemismo, o si se quiere, una categoría, que tiende, además, a la confusión y a la falacia. En primer lugar, la calidad cultural no se corresponde con la calidad educativa, que aporta una perspectiva mucho más amplia por su vertiente humanística de formación, o por el sentido de socialización, madurez personal, emotiva, etc., que lo educativo requiere y contempla. Por otra parte, un sistema obligatorio de enseñanza, por el hecho de ser obligatorio, siempre evidenciará cotas inalcanzables de calidad, es decir, siempre se dará fracaso escolar.

El caso español no es una excepción; antes de la legislación educativa de los gobiernos socialistas existían aun mayores cotas de fracaso escolar —según la Organización de cooperación y desarrollo económico (OCDE) (Comunidad Económica Europea —CEE—, 2002: 7), España ha pasado del treinta al décimo octavo lugar en comprensión lectora y matemáticas, al amparo de la legislación recién derogada—; sin embargo, con la aplicación de la nueva normativa, no hay duda de que también se seguirá dando fracaso escolar, máxime cuando la situación de la educación en un país está acorde con la inversión económica realizada y, en este sentido, la situa-

ción en España no se escapa a tal relación.<sup>1</sup> En definitiva, la calidad, si bien no depende en exclusiva de la inversión económica, se hace necesaria, al menos como soporte de la implementación de las auténticas políticas de calidad.

## **SOBRE EL CONCEPTO**

### ***CALIDAD EDUCATIVA***

Como se sabe, la cuestión de la calidad nace en el seno del mundo empresarial, y como mencionábamos, su desliz hacia la educación se debe a raíz de las políticas económicas de los conservadores europeos en la década del ochenta. Por tanto, y con estos precedentes, cabe ser cuidadosos y prudentes a la hora de valorar y analizar el sentido de calidad que debe ser objeto de aplicación en nuestras escuelas y, en general, en todo el sistema educativo.

Mi planteamiento personal es que no se puede aplicar, en el campo de la educación, el sentido que de calidad se posee en el mundo empresarial. Creo que, a lo máximo que se puede llegar, hoy por hoy, y más en nuestro contexto cultural, es a una aproximación o relativización de los significados que encierra el logro de la calidad, de tal manera que centraremos nuestro objetivo en evidenciar cómo la calidad en educación, más que un concepto riguroso, debe ser un término orientativo

y flexible que muestre los niveles de mejora alcanzados a nivel institucional a través de un proceso evaluativo permanente. De alguna forma se trataría de implementar un modelo autorregulativo, o de autocontrol de las propias acciones, en relación con sus propias metas y objetivos institucionales.

En cambio, en el mundo empresarial, que es desde donde se ha difundido el concepto *calidad*, el nivel de exigencia que encierra es tal, que difícilmente puede ser aplicable a los procesos y productos educativos. La propia organización y dinámica empresarial, las diferencias en los estilos de dirección y en las culturas, las motivaciones de los trabajadores, el concepto *cliente*, y el hecho de producir objetos materiales, o servicios contrastables, alejan enormemente el concepto *calidad* de la realidad educativa. Por otra parte, el sentido de la calidad en la empresa se desvía aún más de los objetivos de la evaluación educativa porque supone el control sobre las funciones, el tiempo, el personal, los medios, las relaciones, los clientes, e incluso, el grado de satisfacción de los sujetos implicados.<sup>2</sup>

El mundo escolar dista mucho de aceptar tales propuestas, ya que es inviable mantener un control exhaustivo que abarque todo el sistema, desde la satisfacción de los clientes hasta la calidad de las fotocopias que se realizan, por lo que creemos, a pesar del parecer de algunos autores (Doherty, 1997; Schargel, 1997), que el objetivo de calidad de nuestro sistema educativo debe plantearse con realismo, o si se quiere, como un camino para co-

1 Críticas bien sistematizadas y fundamentadas a la nueva LOCE pueden leerse en: *Informe del Consejo Escolar de Euskadi sobre el documento de "Bases para una Ley de Calidad de la Educación" del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes*, 24 de abril de 2002, así como en *Quaderns d'educació*, mayo, 2002, Palma de Mallorca, p. 4.

2 Cabe aquí, para ilustrar tal requisito, plantear el cambio de paradigma que supone la calidad en el contexto de la empresa; hasta ahora se decía que el objetivo de una empresa era el accionariado, o sea, el aporte de beneficios, que se conseguía a través de los clientes y mediante los empleados, por lo que los niveles de importancia se establecían así: accionistas, en primer lugar; clientes, en segundo, y por último, los empleados. En cambio, la calidad total supone incidir en el empleado, como elemento más importante de la empresa —el factor o capital humano—, ya que sólo de esta manera serán capaces de elaborar buenos productos —por tanto, se ampliará la clientela— que posibilitará la generación de beneficios para los accionistas.

nocerse, o sea, para controlar sus acciones, e iniciar cambios considerados positivos, lo que al fin y al cabo supone, como decíamos, asumir procesos de evaluación.

Evaluar la calidad es también mucho más complejo que simplemente evaluar, por la mera razón de que se requieren los denominados *indicadores de calidad* o descripción de las características que debe tener todo proceso de prestación de servicios, lo que en todo caso se debe lograr por consenso, como fruto de acuerdos mutuos de todos los implicados. Lo que, teniendo en cuenta los millones de personas que se relacionan con el sistema educativo (administración, profesores, alumnos y padres), no nos parece tan sencillo. Una cosa son indicadores que abarquen la totalidad del sistema, incluyendo las diversas expectativas de la comunidad educativa, y otra, acentuar el sentido de la calidad en función de unas competencias básicas de sentido actitudinal, procedimental y cognitivo, que sólo afectan a los alumnos.

En consecuencia, hoy por hoy, y al menos en una primera etapa, el concepto *calidad* sería suficiente que estuviese en relación con:

- la mejora de la calidad de la institución o centro escolar (mejor docencia, disminución del fracaso escolar, mejores resultados académicos, organización dinámica y flexible con capacidad de adaptación, adecuado funcionamiento de los servicios subsidiarios del centro, etc.);
- la mejora de la gestión, a fin de lograr el adecuado funcionamiento del centro y un buen nivel de relación con la administración y supervisión educativa, así como con las demás instituciones de la comunidad.

O como afirma León: “la evaluación institucional debe concebirse como un proceso continuo y sistemático sobre la dinámica institucional” (1990: 128), lo que debe servir para generar información para el cambio y que ayude, además, a la toma de decisiones y al desarrollo del proceso educativo e institucional.

Estaríamos entonces ante un caso de *evaluación formativa*, en donde el proceso de evaluación ayudaría al perfeccionamiento y mejora de los implicados y evaluados, lejos entonces de las pretensiones cuantificadoras propias de las evaluaciones de calidad norteamericanas, realizadas bien con base en la denominada *acreditación*, o valor numérico que se da a los recursos docentes, económicos, físicos, planes de estudio, organismos administrativos, alumnado, egresados en el mundo del trabajo, etc., o bien con base en la eficacia económica —análisis de rendimientos económicos de acuerdo con los resultados (Schargel, 1997: 165 y ss.)— Por otra parte, criticamos el control exhaustivo de todas las acciones escolares basado en tablas de observación que pueden llegar a incluir la capacidad de manejar los clips de una oficina educativa (75 y 76).

Por el contrario, si analizamos con cierto detenimiento lo que se pretende con las políticas de calidad en la Unión Europea (UE, 2001: 6 y ss.), vemos que se parte de principios muy genéricos, de tal manera que se insiste, en todo caso, en las siguientes variables:

- Mejorar la calidad del aprendizaje, lo que supone mejorar la formación inicial y en servicio de profesores y formadores. Se detectan, además, necesidades generalizadas de aumentar la alfabetización y la formación aritmética elemental.
- Acceso al aprendizaje permanente, lo que implica hacer más atractivo el aprendizaje y flexibilizar el sistema educativo.
- Innovación de las capacidades básicas, vistas las necesidades de actualización de la sociedad, cada vez más mediatizada por las tecnologías informáticas que deben estar al alcance de todos.
- Abrir la educación y la formación al entorno local, a Europa y al mundo.
- Mejorar y ampliar la enseñanza de idiomas.

- Aumentar la movilidad y los intercambios.
- Intensificar las relaciones entre el sistema educativo y las empresas.
- Adaptar los recursos a las necesidades, a fin de aprovecharlos al máximo.

Es evidente que en este listado también se incluyen aspectos que se refieren más a la calidad de las políticas educativas que a las meras acciones de mejora de los centros escolares. Pues bien, y a pesar de las prevenciones ya enunciadas, intentaremos aproximarnos a lo que bien podría ser un primer modelo de calidad aplicado a un sistema educativo; se trataría de evaluar:

- las características y preparación de alumnos y profesores
- los programas de estudio
- los niveles de innovación educativa
- los procesos
- el equipamiento y su utilización
- el clima institucional
- la organización
- la administración y demás servicios (suministros, centros de documentación y la atención a los alumnos) (adaptado de Michavila y Calvo, 1998, 165).

Lo anterior, retraducido al ámbito educativo, supondría iniciar los procesos evaluativos en pro de la calidad educativa a nivel institucional. Es decir, que cada escuela, cada centro escolar, en función de sus objetivos y pretensión de logros, sometería a exámen las siguientes variables:

- *Área del currículo*, que estaría asociada a la calidad de las enseñanzas (evaluación del profesorado) y a los resultados del aprendizaje (evaluación de los alumnos con base en los diversos tipos de competencias bá-

sicas). También incluiríamos aquí, la evaluación de los procesos, del equipamiento didáctico y de su uso, así como las experiencias de innovación implementadas. Hay que mencionar que, según la actual normativa vigente en el Reino Unido, se deben mirar no sólo el nivel de los contenidos, sino también los resultados formativos (Koch y Reuling, 1998).

- *Área de la familia*, o evaluación mediacional, que nos informaría del nivel de la reputación o aceptación del centro por los padres e incluso por los líderes de opinión de la comunidad, es decir, las diferentes audiencias sociales sobre la calidad de la institución.
- *Área económica o de resultados*, que contempla la calidad en cuanto a la disponibilidad de recursos y en cuanto al logro de objetivos. Busca la calidad del producto —eficacia— y la economía de la producción —eficiencia—. A nivel evaluativo supondría analizar la tasa de ingreso/egreso y el coste por graduado.
- *Área de la satisfacción de los usuarios*, concebido como uno de los componentes de calidad más importantes por su alto grado de definición del rendimiento de un centro. Su capacidad de análisis reside en la relevancia estudiantil y aun profesional alcanzada en los distintos campos laborales por los ex alumnos (por ejemplo, en las notas logradas en las otras enseñanzas postsecundarias, si se trata de alumnos de tales centros, o en el éxito de los alumnos de primaria en sus estudios secundarios o los niveles laborales conseguidos, si hablamos de alumnos de formación profesional).
- *Área de la organización*, o dirección, de la que interesaría conocer su capacidad de adaptación a las nuevas demandas y servicios, por lo que la toma de decisiones ocuparía aquí un lugar relevante y definitorio.

- *Área de la administración*, cuestión ésta realmente compleja y peliaguda porque normalmente, cuando se desarrollan evaluaciones del sistema educativo, no se suele tener en cuenta la calidad de la gestión administrativa y de los servicios burocráticos externos a la escuela. En el caso de la evaluación de la calidad educativa, esta situación se complica aún más, pues sólo sería evaluable la calidad en un sistema de administración y gestión educativa de calidad. O sea, que ya hubiese logrado previamente cotas evaluadas de calidad. No se puede solicitar calidad a un centro si este depende de un sistema de administración que se halla fuera de los parámetros de calidad que se le exigen al mencionado centro.

Completando los puntos anteriores, cabe referirse al diagnóstico que Sarramona ha hecho últimamente (2002) con respecto a los puntos clave de la calidad de la educación. En concreto, se refiere a la importancia que posee la familia, ya que de acuerdo con la teoría del capital social, no sólo es el nivel socioeconómico el que incide en el logro de la calidad sino, más bien, el sentido de la interacción entre los padres y los hijos; así, cuestiones como la cohesión familiar, la atención de los padres por los asuntos escolares, el respeto que éstos demuestran hacia la escuela y los profesores, el contacto con ellos, la motivación que aportan a sus hijos... en definitiva, “el grado de participación de los padres es considerado como uno de los elementos constitutivos de la calidad de un sistema educativo” (Sarramona, 2002: 32).

Además de la estrategia de la evaluación, determinante en la definición de la calidad educativa, el mismo autor nos habla también de la importancia que posee la administración local o municipal como elemento reforzador de la calidad, ya que supone un compromiso público y social hacia las escuelas, así como la dirección de los centros, ya que de ellos de-

penden toda una serie de funciones —liderazgo, organización, canales de comunicación, resolución de conflictos, gestión, motivación, supervisión, etc.— que son determinantes para la buena marcha de los procesos escolares.

Todos estos puntos en los que se debe centrar la evaluación supone prever toda una serie de estrategias, ya que en caso contrario se daría al traste con el procedimiento que se quiere implementar. Nos referimos, por ejemplo, a que los objetivos de evaluación deben corresponderse con los planes de desarrollo institucional del centro, de la comunidad y de la entidad política responsable; que la metodología evaluativa utilizada sea de carácter formativo e integrador, por lo que se aconseja la autoevaluación de los propios implicados. Al mismo tiempo, los instrumentos a utilizar deben ser complementarios y elaborados en el contexto donde se van a utilizar; por último, el proceso debe estar vigilado por expertos, por lo que se propone un plan mixto de evaluación con inclusión de evaluadores externos (León, 1991: 128).

Cabe insistir en las bondades de la autoevaluación, por los beneficios coligados que de ella se desprenden, pues adaptando la opinión de Balbas y otros (1990: 15), vemos que:

- hace aportes estructurales y funcionales en la institución,
- es una buena base para futuras planes institucionales;
- proporciona, a los órganos de gobierno y al personal, una visión más amplia y completa de sus funciones y competencias;
- contribuye a orientar las actividades de innovación y desarrollo;
- promueve el diálogo entre los distintos sectores de la comunidad escolar;

- fomenta, en consecuencia, la comunicación;
- fomenta el desarrollo profesional del personal de la institución;
- contribuye a la revisión de objetivos, estrategias, planes, programas, procedimientos y normas.

Últimamente ha habido, a pesar de todo lo mencionado, algunos intentos de aplicar modelos de calidad empresarial a centros docentes, mediante una aplicación, o mejor dicho, una readaptación de los requisitos propios del modelo de calidad que formula el ISO 9000 (Martínez, 2002), aunque hay autores que se muestran bastante reticentes respecto de tales prácticas (Berghe, 1998: 29). De todas formas, esta aplicación “empresarial” se reduce, de alguna manera, a calibrar las variables hasta aquí mencionadas, enfatizando, en todo caso, en la dirección del centro, y en la necesidad de consolidar un organismo que oriente los procesos de calidad y que potencie la autoevaluación para, en función de los resultados, implementar las correcciones pertinentes, teniendo en cuenta, además, la auditoria externa del funcionamiento del sistema.

Cabe añadir, ahora ya como valoración general de los beneficios de la evaluación, la información y orientación que se da a la sociedad, la racionalización en las políticas de asignación de recursos, y el efecto formativo que realiza sobre los propios centros escolares que tienden hacia la mejora y perfeccionamiento de sus actividades, procesos y resultados.

Consideramos pues que la calidad de la educación debe verse ligada a la que bien podríamos denominar *evaluación institucional* (Álvarez y Lázaro, 2002: 103 y ss.), cuya característica más importante es que abarca la tota-

lidad de la institución, o de la unidad objeto de evaluación; por otra parte, plantea un tipo de evaluación que atiende tanto a la eficacia como a la eficiencia, pues toma en consideración los *inputs* y *outputs* así como los procesos (Consejo de Universidades, 1997: 12). Además, esta evaluación se liga a un tipo de evaluación formativa orientada a la mejora de las acciones, pero también a la mejora de las personas.

No hay duda de que formar para la calidad es un factor motivador hacia la autonomía personal, hacia la perfección del sujeto implicado. Incluso puede considerarse como una herramienta para un verdadero rearme moral, porque, hoy en día, la calidad se basa en el logro de altos niveles morales de las personas implicadas. Si la calidad se basa en hacer bien las cosas, el sentido del deber, la responsabilidad, la conciencia de actuar éticamente, de cumplir con sus obligaciones laborales, etc., son requisitos básicos e indispensables en el logro de la calidad. Sin calidad humana no hay calidad,<sup>3</sup> por lo que cualquier programa de evaluación fracasará si no pone en juego fuertes estímulos de automotivación. Y esto, por lo general, no lo solucionan ni lo aportan las legislaciones aprobadas parlamentariamente.

Apostamos, pues, por un concepto de *calidad* que supere la gestión de la misma orientada exclusivamente al producto, que parece ser es la que propugnan los Ministerios de Educación, por otro que incluya otras perspectivas de calidad tales como las centradas en los procesos, o en el sistema, o en el desarrollo, lo que supone la optimización y mejora de todas las funciones y personas implicadas, en un *continuum* evolutivo que debiera concluir en la calidad orientada a la *excelencia*, definida aquí como el logro de los objetivos propuestos.

3 En este sentido, es interesante la consulta de un documento que incide exactamente en la calidad convivencial de los centros entre las personas que lo conforman, a fin de lograr lo que bien podríamos denominar *clima de calidad*. Véase en concreto: Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado (2001).

## LA CALIDAD SOCIAL O EL SENTIDO DE LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

Hasta aquí hemos visto algunas cuestiones básicas referidas a la calidad de la educación; ahora bien, como sabemos, los sistemas educativos no son abstracciones al uso, sino realidades que obedecen a políticas de implementación que llevan consigo una forma de realización práctica, de aplicación a una población determinada. La educación es, pues, un fenómeno del que no podemos separar su idiosincracia política y social. Lo político-educativo tiene consecuencias directas en lo social pues, de hecho, las políticas educativas se incardinan en la estructura social de los países y comunidades. De ahí que no nos extrañe que a concepciones sociales diferentes se alumbren políticas educativas asimismo diferenciadas.

Desde esta perspectiva, el sentido del término *calidad* se debe matizar profundamente. En un Estado de derecho, la educación es un bien democrático que debe afectar a toda la ciudadanía de forma justa e igualitaria; es decir, la educación debe ser equitativa entre todos los ciudadanos; es más, la educación debe servir para abrir posibilidades a las clases que por motivos económicos o de otra índole evidencian dificultades en sus posibilidades de mejora y ascenso social. Por tanto, hablar de calidad en un sistema educativo debe ser sinónimo de calidad para todo el sistema, o lo que es lo mismo, debe garantizar por igual la calidad de la educación a toda la población. De ahí que hablar de calidad educativa debe ser consecuente y coherente con el logro de la equidad social. Es decir, sin equidad no hay calidad, simplemente porque, en vez de mejorar, lo que haríamos sería alumbrar un nuevo sistema de injusticia social, lo que por cierto no puede entenderse como una cota de calidad.

La calidad de los sistemas educativos sólo puede contemplarse con la igualación cualitativa del propio sistema a todos sus niveles y para todas las clases sociales. La calidad debe iluminar a todo el sistema y no sólo a un tipo de centros específicos o a unos centros al alcance de unas clases sociales privilegiadas. En este sentido, podríamos decir que la diferenciación de oportunidades es la primera prueba de falta de calidad en un sistema de educación. En consecuencia, se deben primar políticas de calidad y su implementación generalizada, a fin de que sea real el principio básico de igualdad de oportunidades y de posibilidades ante la educación.

Es decir, la equidad en educación es consecuencia del desarrollo del principio de la igualdad de oportunidades formativas y, eso —el procesamiento de la equidad en la educación— evidentemente, no ha sido flor de un día, sino una conquista que ha tenido su campo de acción a lo largo del siglo XX. La política educativa, puede decirse, ha posibilitado a lo largo del tiempo aproximarse a la equidad social atravesando diversas *etapas* hasta llegar a la situación actual. Siguiendo a Colom y Domínguez (1997), podemos hablar de las siguientes:

- Una primera, propia del siglo XIX y de los primeros años del XX, en la que se consideraba que la inteligencia, en tanto que generadora de las aptitudes y, por tanto, causa básica del éxito escolar, era una cualidad herencial (reproducción biológica), por lo que, factores de tipo socioeconómico o de raza, eran determinantes a la hora de facilitar oportunidades formativas. De esta manera, se propiciaba una formación en una sociedad que se pretendía inmóvil, estructurada en clases sociales bien definidas e impermeables, en donde la escuela tenía como misión conservar y mantener este orden cerrado y, por tanto, consolidar

un determinado modelo social. Obviamente, en tal situación, no se daba el principio de igualdad de oportunidades.

- Una segunda etapa se inicia gracias al desarrollo económico y los éxitos conseguidos por el primigenio capitalismo, que hizo que, poco a poco, se profundizase en los valores democráticos, y desde una perspectiva política, se dotase a la escuela de más posibilidades funcionales, máxime cuando ahora se intuía una vertiente socioambiental en el tema de las aptitudes escolares. El desarrollo capitalista requería, cada vez más, de gente capacitada, por lo que se intuyó que la escuela podría ser un elemento propiciador a nivel formativo, lo que a la postre suponía mantener una posición más ambientalista de las aptitudes intelectuales; éstas ya no eran la cualidad de una clase o de un nivel económico, por lo que se hacía necesario roturar aquel sistema escolar, hierático y reproductor, a fin de lograr un funcionamiento escolar que fuese compensador y corrector de las diferencias sociales.

Este enfoque, que se mantuvo hasta la primera posguerra mundial, entendía el principio de igualdad de oportunidades de una forma aun bastante innatista, si bien más suavizada respecto de la anterior. Desde tal perspectiva, las aptitudes de los educandos seguían dependiendo básicamente de la herencia; sin embargo, a partir de ahora, la política educativa del momento obligaba a la escuela a despertar las aptitudes de todos sus alumnos, independiente de su origen, a fin de no caer en ninguna hipotética injusticia; de ahí entonces que fuese misión de los sistemas estatales de educación aportar un tipo de formación conveniente a cada inteligencia y adaptarse así a las posibilidades de sus alumnos. Por tanto, la escuela debía reaccionar y orientar

su labor de acuerdo con las aptitudes del alumnado.

Pues bien, este planteamiento ideológico o de creencia de la función escolar, dio lugar a un modelo político-educativo claramente distinguible en su aplicación, por el bicefalismo que conllevaba, ya que aportaba posibilidades formativas muy diferenciadas en cuanto a logro de niveles de educación. En España se refrendó de nuevo a través de la Ley de Educación de 1950 y tuvo plena vigencia entre nosotros hasta 1970, cuando se formuló la Ley General de Educación. Se distingue por una enseñanza primaria desigual, que en el caso español concluía, para unos, a los diez años, siempre que se iniciasen estudios de bachillerato, y a los doce, para los demás, o sea, para aquellos niños que ya debían incorporarse al mundo adulto del trabajo.

Como fácilmente puede entenderse, esta forma de comprender la igualdad de oportunidades era totalmente falaz, pues no incidía en la modificación de la situación propiciadora de la desigualdad; sólo se daban dos posibilidades, en donde optar por la que propiciaba mayor formación no se conseguía de modo exclusivo por el nivel de aptitud del alumnado, por lo que, una vez más, lo que se hacía era utilizar el sistema educativo para incidir de nuevo en la reproducción de las diferencias sociales, tal como denunciaron, para el caso de Francia, Baudelot y Establet en 1974.

- Podemos hablar de una tercera postura que llamaremos *liberal*, y que fue típica de los países industrializados, más o menos hasta la década del sesenta, o inicios de la del setenta. En España, no obstante, se aplicó cuando sus planteamientos ya eran rechazados en los países más desarrollados, puesto que la ya mencionada Ley General

de Educación que se aplicó a partir de 1970 y cuya vigencia total perduró hasta la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1991, pertenecía a este segundo modelo político-educativo.

Esta nueva forma de entender la igualdad de oportunidades presupone una visión más amplia del problema de las diferencias sociales y del papel de la educación en la sociedad, ya que incidía particularmente en el intento por abolir los obstáculos exteriores que pudiesen menoscabar la posibilidad educativa de los distintos miembros de la sociedad (Kieran, 1981). Ahora bien, cuando se habla de *obstáculos*, se hace referencia, por lo general, a los directamente relacionados con el sistema escolar y no con la condición socioeconómica familiar de los alumnos. Ello hace que su preocupación se centre y consista en ofertar educación a todos los miembros de la sociedad, por lo que sus acciones, básicamente, irán encaminadas a la abolición de los obstáculos geográficos que impidan tal objetivo. Así, bajo este modelo de política educativa, se propiciarán las construcciones escolares, se dotará de infraestructura pertinente para solucionar el transporte escolar, y en suma, se pretenderá la escolarización obligatoria. Por otra parte, su objetivo se centrará en intentar que el sistema educativo logre que todos los alumnos saquen partido de sus aptitudes, por lo que, a nivel interno, se pretenderá aportar también algunas ayudas, fundamentalmente en forma de becas o aportes económicos, ampliando y unificando las enseñanzas en un cuerpo único y básico, a fin de que el inicio de la diferenciación aptitudinal se prolongue en el tiempo; de esta manera, todos los alumnos pueden beneficiarse durante más años del sentido igualatorio y compensador que aporta la educación.

Con ello lo que se pretendía conseguir era que los alumnos originarios de situaciones sociales y económicas deficitarias pudiesen tener, con el aumento de la escolaridad, con una misma escolaridad obligatoria y con la facilitación de la asistencia a los centros escolares, mayores oportunidades para su autodesarrollo y formación, con lo cual, y al aumentar los niveles de ayuda económica —becas— podían aspirar a continuar sus estudios y lograr así mayores niveles académicos. De todas maneras, la crítica más repetida que se realizó a este modelo es que, en el fondo, lo único que conseguía era alargar la posibilidad de elección entre el mundo del trabajo y la continuidad en los estudios hasta los catorce años, o sea, cuatro años más tarde que en el modelo anterior. No obstante, cabe también afirmar que la facilitación de medios —construcciones escolares y sistemas de transporte— a fin de extender y lograr fielmente la obligatoriedad de la enseñanza, fue una de las mayores y más revolucionarias aportaciones de este enfoque.

- Por último, cabe hablar de un cuarto modelo en cuanto a planteamientos propios de la política educativa en relación con el principio de la igualdad de oportunidades o de equidad social. Es el que podríamos denominar *modelo sociológico*, que, fundamentalmente, se basa en la creencia, ahora ya sin ningún género de dudas, de que la inteligencia y, por tanto, las aptitudes escolares, son de índole sociocultural, por lo que su desarrollo y actualización dependen exclusivamente de los estímulos de ambientes favorables y de las expectativas de los propios alumnos, que, a su vez, vienen marcadas por los condicionamientos socioambientales. Este último modelo es el que encuentra la calidad educativa en la equidad social.

Este nuevo planteamiento presupone cambios en las tradiciones y costumbres escolares, ya que si bien el sistema educativo seguirá captando diferencias entre sus alumnos, éstas ya no estarán determinadas por la mayor o menor oferta educativa. Se tiene ahora el convencimiento de que la educación, en la actual sociedad, debe ser un elemento igualitario, compensatorio y equitativo, por lo que todos los alumnos deben tener las mismas oportunidades educativas, independiente de su capacitación. Se pretende pues, acaso por vez primera, un sistema educativo que no diferencie la cantidad de educación a recibir por sus alumnos en función de las aptitudes que evidencian para el estudio. Ello conlleva a extender la enseñanza secundaria a todos los sujetos, sin que el sistema escolar utilice ningún mecanismo de filtraje o de separación, al mismo tiempo que plantea un concepto de *enseñanza secundaria* que contempla, a la vez, materias de corte intelectual y profesional; de esta forma, el éxito del sistema escolar no estriba ya en preparar y formar a los alumnos más capacitados, sino que se centra en responder a las necesidades de todas las clases y de todos los individuos. La igualdad de oportunidades se plantea entonces como la estrategia para solventar las desigualdades.

Normalmente, estas políticas educativas centradas en el logro de la equidad son de índole tan compleja —al igual que la problemática que pretenden solucionar— que difícilmente logran su implementación mediante normativas generales, ya que aquí lo general va en contra de la casuística específica y particular que son, por otra parte, las que se pretenden solucionar. Por tanto, antes que de leyes generales, se suele echar mano de dos estrategias básicas, de carácter específico, a fin de plantear políti-

cas igualitarias; nos referimos a las reformas educativas y a las innovaciones pedagógicas.

Las reformas educativas pretenden, de forma flexible, diseñar la estructura de los sistemas educativos mediante aportaciones específicas, a fin de lograr la igualdad educativa en la sociedad, por lo que generalmente se incide sobre el sexo, las diferencias económicas, las razas (programas de educación intercultural), las lenguas, etc., que son, hoy en día, los vectores clave que determinan las diferencias aptitudinales de los educandos. A nivel de estrategias más concretas, se intenta implementar la educación en la primera infancia (sustituyendo la educación preescolar), prolongar la enseñanza obligatoria (contemplando incluso la secundaria), extender la enseñanza superior (facilitando la entrada de los adultos, o flexibilizando el sentido de la universidad, mediante la enseñanza abierta o a distancia) y, por último, incidiendo en la educación permanente.

En cambio, las innovaciones pedagógicas van más orientadas al logro de la escolarización de los más incapacitados, a fin de que logren las cotas de aprendizaje que puedan asumir y cumplimentar el verdadero sentido de la equidad; así, la no discriminación, las políticas de compensación educativa, la ampliación de la optatividad, la implantación de nuevas tecnologías, o las políticas de integración, son algunos jalones demostrativos de las funciones que se pretenden conseguir mediante los planteamientos innovadores.

En definitiva, se trata de lograr un sistema educativo eminentemente social que esté, en consecuencia, al servicio de cualquier miembro de la sociedad, teniendo en cuenta que coartar algunas de estas medidas

—tanto de las reformistas como de las innovadoras— es ir en contra de la calidad educativa porque se abjura de la equidad social.

Parece ser que, en educación, hemos olvidado el verdadero sentido de lo que suponía y debe suponer la calidad. En latín, *qualitas* significaba cualidad, manera de ser, dando lugar en castellano a dos adjetivos: *cualidad*, que mantiene de alguna forma el clásico significado de la palabra latina, y *calidad*, en la que prima el significado comparativo, es decir, poseer un conjunto de propiedades que permiten apreciarse como igual, mejor o peor que otras cosas de su misma especie. Si nos asimos al inglés, la cosa empeora aún más, ya que en tal idioma *quality* es sinónimo de *clase*, o incluso de *categoría*; es decir, parece ser que olvidamos el auténtico significado de calidad en tanto que cualidad, para aproximarnos a un sentido comparativista, o diferenciador, que puede desembocar en que se den diferentes “clases” de educación en función de su calidad.

La igualdad de oportunidades debe primar la calidad entendida como equidad, es decir, como un instrumento de políticas socio-igualitarias; para ello se debe entender la calidad educativa como el máximo desarrollo de las potencialidades de cada individuo; esto es, la calidad no se encuentra en hacer llegar a todos al mismo sitio, sino a cada uno al lugar al que pueda llegar; bajo estas premisas, el concepto y el sentido del fracaso escolar cambia por completo y se relativiza. Es decir, las políticas de calidad deben asentarse en el logro del desarrollo individual, por lo que habría que profundizar en las políticas de reformas e innovaciones que ya apuntamos y no en marcos generales de carácter orgánico como son las leyes educativas.

La educación en una democracia debe ser algo más que la mera asistencia obligatoria escolar, ya que ha de coadyuvar a la equidad,

a la compensación y a la justicia social, pues su misión ha de ser el logro de una “escuela comprensiva”, es decir, una escuela que logre la igualación de las diferencias sociales y culturales de las poblaciones. Decimos esto porque atender a la diversidad de intereses, de capacidades y características de las personas en edad escolar sólo será posible con fórmulas flexibles, con adaptación de programas y técnicas, con mayores ofertas educativas y con mayor autonomía de los centros para poder llevar a cabo sus propias políticas de equidad y de compensación social. En este sentido, la autonomía de los centros es piedra de toque para entender verdaderamente el sentido de la calidad educativa que, como vemos, ha de plantearse subjetivamente, en función de las diversas realidades educativas e individuales que se dan en cada uno de los centros escolares.

Por tanto, el logro de los objetivos educativos no es ni debe ser una responsabilidad individual atribuible a la mayor o menor capacidad de esfuerzo o inteligencia —esta etapa ya vimos que hace años está superada—, sino que ha de ser una responsabilidad colectiva; hay que ir hacia la seguridad de que la diversidad es un valor social, no un *handicap*; sólo así tiene sentido la evaluación de la calidad entendida como cualidad; sólo así puede entenderse la evaluación continua institucional como evaluación formativa, pues de esta forma se instituye una cultura de revisión permanente y constante de la acción educativa que debe tener como finalidad la discriminación positiva para los alumnos con dificultades. Efectivamente, un sistema de calidad será aquel que permita los refuerzos educativos, los desdoblamientos de clases, las agrupaciones flexibles, los programas de adaptación y diversificación curricular, el estudio asistido, la orientación, la mediación cultural, los equipos de atención temprana, los profesores de apoyo, los trabajadores sociales, etc.

Un sistema escolar que no esté dotado de tales perspectivas difícilmente será un sistema de calidad, y ello con independencia de los resultados alcanzados en unas pruebas realizadas a los alumnos como culminación de un tramo de su proceso educativo; además, tales pruebas sólo vendrían a valorar una pequeña parcela del complejo mundo educativo, cuya pretensión no debe centrarse exclusivamente en la cultura, sino también en la maduración personal y cívico-social. El tiempo escolar no es sólo, o no debe ser sólo, tiempo de aprender conocimientos. Cuando los políticos comprendan esto, sus planteamientos de calidad estarán indudablemente más asentados en la cualidad de los estudiantes que en la comparación entre ellos.

Es evidente que la calidad tiene también una vertiente profesional significativa. Son los profesores los que deben estimular y ser, en todo caso, protagonistas de la calidad educativa. Para ello se debe aportar una formación inicial y en ejercicio que sea a su vez de calidad y que esté impregnada de la idea pedagógica de la equidad como mayor servicio que la escuela puede ofertar a la sociedad de hoy en día.

Ahora bien, también cabría hablar aquí de la equidad en el trato con los niños en el seno del aula; muchos fracasos escolares se deben a atribuciones que los profesores dan a sus alumnos, de tal manera que el niño aprende a fracasar; equidad es, pues, afectividad compartida, y no marginación o discriminación en las preferencias de los profesores. El papel de la afectividad y de las relaciones en el aula son de vital importancia para la creación de un clima de calidad en ella. De esta manera, el alumno no sólo aprende, sino que se forma intelectual al mismo tiempo que emocional y sentimentalmente, a fin de que logre su maduración, su propia identidad, ser quien realmente puede llegar a ser, tanto en lo individual como en lo social, ciudadano responsa-

ble de sí mismo y de sus actos. Por tanto, la calidad, además de ser equitativa en lo social, debe ser completa y equilibrada en lo individual. Educar equitativamente es contemplar lo social y lo individual al mismo tiempo, pues el desarrollo personal debe ser también equitativo en todos sus aspectos.

Además, se está viendo que la colaboración y, en consecuencia, los contactos continuados entre el profesorado y la familia son fundamentales para el logro de la equidad, lo que nos lleva a plantear una cuestión de vital importancia: la responsabilidad social con respecto a la educación. Es decir, en la calidad educativa, no toda la responsabilidad es de la escuela. Efectivamente, la socialización y la formación en valores no puede ser tarea exclusiva de los centros, sino que debe presuponer el compromiso y la complicidad de toda la sociedad; es, pues, necesaria una responsabilidad social con respecto a la educación, lo que es lo mismo que decir que es necesaria la participación de la comunidad educativa. Si se está interesado por el desarrollo de la calidad educativa, al menos como aquí la planteamos, no hay duda de que es necesario establecer un pacto por la educación entre familias, agentes sociales, fuerzas políticas y miembros del sistema educativo, con el apoyo de los medios de comunicación: una educación de calidad, en último término, sólo es posible en una sociedad de calidad.

La calidad requiere, lo hemos dicho ya, de buenas políticas, de buenos profesores, de buenos medios, de buenos contenidos, pero también de familias implicadas, de políticos responsables y, en general, de una valoración social de la educación. En definitiva, vemos la equidad desde diversas perspectivas:

- la equidad de las políticas educativas con base en las estrategias de reforma e innovación educativa;

- la equidad social con base en compensaciones sociales, económicas y laborales;
- la equidad profesional con base en la formación continuada de maestros y profesores;
- la equidad técnica o acceso a los mismos instrumentos, materiales y medios educativos;
- la equidad formativa o actualización de todas las capacidades de cada uno de los alumnos.

Sin duda, cumplimentar tales aspectos de la equidad es ir desarrollando un sistema educativo de calidad. O sea, entendemos la calidad desde la perspectiva social de la equidad, por lo que defendemos unos criterios de calidad subjetivos, en tanto que cualidad, propios de cada persona y de cada centro, y en tanto que mejora continuada de los mismos.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, V. y LÁZARO, A., coords., 2002, *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Málaga, Aljibe.
- BALBAS, M. y otros, 1995, *Estudios sobre evaluación educativa de instituciones universitarias*, Madrid, ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R., 1975, *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- BERGHE, W. Van Der, 1998, "Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y a la formación", *Formación profesional. Revista europea*, CEDEFOP, N.º 15, (dic.), pp. 21-29.
- CEE, 2002, *Informe del Consejo Escolar de Euskadi sobre el documento de "Bases para una Ley de Calidad de la Educación" del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes*, 24 de abril.
- COLOM, A. J. y DOMÍNGUEZ, E., 1997, *Introducción a la política de la educación*, Barcelona, Ariel.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES, 1997, *Plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Guía de evaluación*, Madrid, Secretaría General, (Sin fecha de edición, si bien se intuye el año de su publicación).
- CONSEJOS ESCOLARES DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y DEL ESTADO, 2001, *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. XII Encuentros de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado*, Santiago de Compostela, 2001, 22 pp.
- COOMBS, Ph, 1985, *La crisis mundial de la educación, Perspectivas actuales*, Madrid, Santillana y UNESCO.
- DOHERTY, G., 1997, *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*, Madrid, Editorial La Muralla.
- ETXEBERRÍA, F. coord., 2003, *Calidad, equidad y educación*, Erein, San Sebastián.
- KIERAN, S., 1981, *Ética y política educativa*, Madrid, Narcea.
- KOCH, R. y REULING, J., 1998, "El control público de la calidad de la formación profesional en Alemania, Francia e Inglaterra", *Formación profesional. Revista europea*, CEDEFOP, N.º 15, (dic.), pp. 7-13.
- LEÓN, A. de, 1990, "La evaluación institucional. Propuesta metodológica", en: CONSEJO DE UNIVERSIDADES, *Primeras jornadas nacionales de didáctica universitaria. Ponencias y comunicaciones*, Madrid, Secretaría General, pp. 122-129.
- MARTÍNEZ MUT, B., 2002, "Calidad en las organizaciones y formación", en: PINEDA, P., coord., *Pedagogía laboral*, Barcelona, Ariel, pp. 173-200.
- MICHAVILA, F. y CALVO, B., 1998, *La universidad española hoy*, Madrid, Síntesis.

SARRAMONA, J., 2002, *Desafíos a la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Octaedro.

SCHARGEL, F., 1997, *Como transformar la educación a través de la gestión de la calidad total*, Madrid, Diez de Santos, edit.

UE, 2001, *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, 31 de enero, COM (2001) 59 final.

## REFERENCIA

**C**OLOM CAÑELLAS, Antoni J., "La equidad socioeducativa como determinante de la calidad en los sistemas educativos", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, N.º 40, (septiembre-diciembre), 2004, pp. 75-89.

Original recibido: febrero de 2004  
Aceptado: agosto de 2004

**Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.**

