



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Rodríguez Arocho, Wanda

EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA CRÍTICA DESDE EL ENFOQUE
HISTÓRICOCULTURAL

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 10, núm. 1, enero-abril, 2010, pp.
1-28

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA CRÍTICA DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICOCULTURAL

THE CONCEPT OF QUALITY EDUCATION: A CRITICAL LOOK FROM
THE CULTURAL HISTORICAL PERSPECTIVE

Volumen 10, Número 1
pp. 1-28

Este número se publicó el 30 de abril de 2010

Wanda Rodríguez Arocho

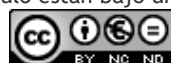
La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



**EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA:
UNA MIRADA CRÍTICA DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICOCULTURAL**
THE CONCEPT OF QUALITY EDUCATION: A CRITICAL LOOK FORM
THE CULTURAL HISTORICAL PERSPECTIVE

Wanda Rodríguez Arocho¹

Resumen: Este trabajo propone un examen crítico del concepto: "calidad educativa" desde la óptica históricocultural. A partir de la misma, se argumenta que la acepción técnica del concepto que domina el discurso educativo en la actualidad, según la cual la calidad se define a partir de parámetros derivados de una lógica empresarial, devela un origen asentado en el modelo neoliberal e impulsado por los procesos que caracterizan la globalización. Se plantea que tomar conciencia del origen sociocultural del concepto es una condición necesaria para construir significados alternos al término calidad y darle otros sentidos a su práctica. Se discute el rol que la pedagogía crítica puede desempeñar en la reflexión y la acción para el logro de esta meta.

Palabras clave: CALIDAD EDUCATIVA, ENFOQUE HISTÓRICOCULTURAL, PEDAGOGÍA CRÍTICA

Abstract: This work presents a critical analysis of the concept of quality education from a cultural-historical perspective. It is argued that the technical reference of the concept that dominates current educational discourse, form which quality is defined in terms of parameters drawn form a commercial logical, unveils its origin grounded in the neoliberal model and propelled by the processes that characterize globalization. It is also argued that the development of consciousness regarding the sociocultural origins or the concept is a needed condition for the construction of alternative meanings and making new senses for its transformation into practices. The role of critical pedagogy in this endeavor is discussed.

Keyword: QUALITY EDUCATION, CULTURAL-HISTORICAL PERSPECTIVE, CRITICAL PEDAGOGY

¹ Catedrática del Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Dirección electrónica: wcrodriguez@uprrp.edu.com

Artículo recibido: 15 de febrero, 2010

Aprobado: 26 de abril, 2010

Introducción

Una de las tesis centrales del enfoque históricocultural es que la conciencia se forma y se transforma en el curso de actividades humanas. Estas actividades, que se realizan socialmente, se caracterizan por estar mediadas por herramientas y signos que son productos de la cultura y por estar históricamente situadas. Desde su formulación original, este enfoque considera los conceptos científicos como un tipo particular de herramienta que no sólo sirve para comunicar las ideas, sino para dar forma al pensamiento y guiar la solución de problemas. A diferencia de los conceptos espontáneos, que se adquieren por vía de la experiencia cotidiana sin la mediación de instrucción formal, los conceptos científicos son generalizaciones fijadas en el conocimiento producido por la actividad científica a las que accedemos por vía de la educación formal. Estos conceptos pasan a ser parte del conjunto de herramientas que usamos para construir nuestra realidad y actuar sobre ella. Una vez que el sujeto se apropia de ellos, estos conceptos comienzan a mediar su pensamiento y su forma de solucionar problemas (Karpov, 2003). Por ello, el análisis de los conceptos científicos es una condición necesaria para una práctica reflexiva. Interrogarlos y hacerlos controvertibles es una forma de ejercer y promover el pensamiento crítico y la acción emancipadora (Freire, 1972). Este es el sentido que damos a las palabras de Vygotski (1934/1993) cuando señaló que: "*la toma de conciencia viene por la puerta de los conceptos científicos*" (p. 214). También lo entendió así Paulo Freire cuando propuso la problematización como método para promover la concienciación (Freire, 1972, 2002; Montero, 2007). Sobre la base de lo expuesto, el propósito de este trabajo es examinar el concepto de calidad educativa para problematizarlo y, con ello, abrirlo a discusión y debate. Nos interesa promover la reflexión sobre su origen sociocultural y proponer alternativas para replantear su significado y su sentido.

Este examen se apoya en un creciente cuerpo de literatura que analiza la forma irreflexiva en que los discursos sobre la calidad en contextos empresariales se han trasladado a la gestión educativa (Albornoz, 2005; Duhalde, 2008; Egido Gálvez, 2005; Laval, 2004; Ovejero Bernal, 2002; Pérez Gómez, 1997; Pulido Chaves, 2009; Sander, 1996; Santos Guerra, 1999ab, 2009). Albornoz (2005) sintetiza muy bien la conclusión general del análisis crítico de ese cuerpo al señalar que el concepto de calidad educativa: "*ha sufrido un cierto desdibujamiento en su significado, y sólo en la medida en que se debata lo que ella implica y el alcance que adquiere podremos arribar a planteos superadores y tratamientos adecuados*" (p. 1).

Comenzamos nuestro abordaje al tema con un esbozo del enfoque históricocultural para precisar lo que, a nuestro juicio, aporta el mismo a una mirada crítica del concepto de calidad educativa. Luego, pasamos a un análisis del concepto mismo con el apoyo de literatura contemporánea. Finalmente, argumentamos que la pedagogía crítica es una herramienta valiosa para interrogar y debatir los conceptos que conforman los discursos educativos. Concluimos con una síntesis de lo expuesto.

La mirada históricocultural

Aunque la consideración de la relación entre lo mental y lo social tiene una larga trayectoria en la historia de las ideas, no es hasta la década de 1920 que encontramos una teoría formal que se ocupa, particularmente, de dar cuenta de dicha relación. Las tesis fundamentales del enfoque históricocultural fueron propuestas por Vygotski (1927,1931, 1934), desarrolladas por sus contemporáneos (Luria, 1976, 1979; Leontiev, 1964/1983), y siguen siendo elaboradas por sus continuadores (Chaklin, Hedegaard y Jensen, 1999; Daniels, Cole & Werstch, 2007; Engeström, Miettinen, y Punamäki, 1998; Wertsch, 1985). No obstante, por complejas razones históricoculturales, cuyo análisis rebasa el alcance de este texto, la discusión de la ideas de Vygotski ha sido selectiva y ha sufrido un sesgo mediante el que se destaca la dimensión cognitiva de su propuesta, ignorando y restando importancia a otras dimensiones como la afectiva-motivacional y la sociopolítica (Daniels, 2001; Elhammoumi, 2001; Rodríguez Arocho, 2009a). Como ha señalado Baquero (2007), con frecuencia esa mirada sesgada ha resultado en reduccionismos al ámbito de lo interpersonal inmediato y de lo microsociales que terminan limitando la posibilidad de entender las dinámicas sociales mayores en donde se efectúan y se significan las acciones humanas. Es esa mirada compleja y más amplia del enfoque históricocultural la que nos interesa utilizar para enmarcar el tema de la calidad educativa.

Vygotski y un grupo de sus contemporáneos desarrollaron una propuesta teórica que, entendiendo las bases biológicas de la conducta y la singularidad de la subjetividad humana, reconoció que ambas tienen una historia, que en el curso de la misma sufren transformaciones y que estas transformaciones están mediadas por herramientas y signos productos de la actividad cultural. Así, el enfoque históricocultural tiene como premisa fundamental la idea de que para comprender la conciencia humana es necesario conocer las formas de actividad en las que se constituye, los instrumentos (concretos y simbólicos) con

los que realiza dicha actividad, y las formas sociales en que se aprende el uso de esos instrumentos y su valor para transformar el medio ambiente y las condiciones de vida. Lo que está planteado aquí es que la conciencia no es una propiedad inherente a la naturaleza humana sino el destilado de la vida en sociedad, de la apropiación y uso de las herramientas y símbolos compartidos para realizar las actividades que dan forma a la realidad. En la medida en que cambian las herramientas y los signos y el uso que se hace de ellos para operar sobre las condiciones de vida, cambian los motivos, las formas de actividad, la conciencia y la personalidad (Vygotski, 1931/1995). Estos cambios, a su vez, posibilitarán el desarrollo de nuevas invenciones y formas de actividad.

Al examinar la propuesta vygotskiana de la sociogénesis de la conciencia, Luria (1979), estrecho colaborador de Vygotski, señala que éste usaba tres nombres para referirse a su enfoque: psicología instrumental, psicología histórica y psicología cultural. De acuerdo con Luria, cada uno de estos términos destaca una dimensión distinta de lo que nos diferencia de otras especies. Señala que: "*instrumental se refiere a la naturaleza fundamentalmente mediada de toda función psicológica compleja*" (p. 44). Entre estas funciones Vygotski destacó la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento y la voluntad. Explicó que, distinto de los reflejos, que son respuestas inmediatas a estímulos específicos, las funciones mentales superiores incorporan estímulos auxiliares. El ser humano no sólo responde a su ambiente natural, sino a signos y artefactos que utiliza como instrumentos para realizar sus acciones. Estos signos y artefactos son creados en el curso de la historia humana y son producciones culturales. Por medio de ellos, la cultura proporciona las herramientas de que se dispone para realizar las actividades, condiciona el tipo de actividad y las formas de organizarlas. Luria destaca que una de las herramientas inventadas por los humanos es el lenguaje, al que Vygotski concedió particular énfasis en su explicación de la organización y el desarrollo del pensamiento. Por último, establece que esta dimensión cultural se funde con la histórica, porque las herramientas que el ser humano usa para relacionarse con su ambiente y regular su propio comportamiento no surgen por generación espontánea en un estado acabado, sino que son creadas y perfeccionadas en el curso de la historia social y cultural. Luria (1979) hace notar la capacidad transformadora de las producciones culturales al señalar que los: "*instrumentos culturales especiales como la escritura y la aritmética expanden enormemente los poderes del hombre, haciendo la sabiduría del pasado analizable en el presente y perfeccionable en el futuro*" (p. 45).

Un aspecto central en la propuesta históricocultural es el rol que concede a la educación y la relación de interdependencia que establece entre aprendizaje y desarrollo humano. Se considera a la educación la forma de mediación por excelencia, la que es indispensable para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Los humanos nos desarrollamos de modos distintos, porque aprendemos de forma distinta en contextos diferentes. El aprendizaje implica la apropiación y el dominio de instrumentos culturales disponibles en nuestro medio. El aprendizaje escolar, en todos sus niveles, facilita la adquisición de lo que Vygotski llamó: "conceptos científicos" para diferenciarlos de los "conceptos espontáneos" que se adquieren en la experiencia cotidiana no escolar. Los conceptos científicos son abstracciones, generalizaciones, que se insertan en un sistema lógico coherente (Vygotski, 1934/1993). Estos conceptos se utilizan para representar y manejar aspectos de la realidad. Dado que su apropiación depende de la escolarización, y ésta de la comunicación, se crea un vínculo entre formas de comunicación, de actividad y de pensamiento.

Para emprender el análisis del concepto de calidad educativa desde la perspectiva históricocultural, también es importante subrayar que, en su análisis de las formas de mediación de la actividad humana, Vygotski privilegió el lenguaje, al que concedió un rol de central importancia. Este rol también fue destacado por su colaborador Alexander R. Luria (Luria, 1982). Por medio de investigaciones en las que exploraron el desarrollo del lenguaje y su relación con las formas de pensamiento, la relación entre el lenguaje oral y el escrito, los efectos de problemas de comprensión y de producción de lenguaje en la conducta, entre otros temas, concluyeron que el lenguaje juega un rol fundamental en la formación de los procesos cognitivos y de la conciencia humana. En el curso del desarrollo humano el lenguaje se transforma y sirve a funciones cada vez más complejas. Al permitirnos nombrar, categorizar y generalizar, facilita la transmisión de información acumulada por generaciones y la organización de la acción en la consecución de sus fines. Al mismo tiempo, nos ofrece la posibilidad de: "*develar complejas conexiones e interrelaciones que no son accesibles a la percepción directa*" (Luria, 1982, p. 199).

En la siguiente cita vemos cómo Luria (1976) describe magistralmente el proceso mediante el cual el lenguaje se convierte en una herramienta del pensamiento

Desde el nacimiento, el niño vive en mundo de cosas que el trabajo social ha creado: productos de la historia. Ellos aprenden a comunicarse con otros a su alrededor y desarrollan relaciones con las cosas con la ayuda de los adultos. Los niños asimilan el

lenguaje -un producto del desarrollo sociohistórico- y lo usan para analizar, generalizar y codificar su experiencia. Nombran cosas, "denotando" las mismas con expresiones establecidas antes en la historia humana y, por lo tanto, asignan las cosas a ciertas categorías y adquieren conocimiento... El lenguaje que media la percepción humana, resulta en operaciones extremadamente complejas, el análisis y la síntesis de la información que nos llega, el ordenamiento perceptual del mundo, y la codificación de impresiones en nuestro sistema [psíquico]. De modo que las palabras -las unidades lingüísticas básicas- llevan no solo significado sino las unidades fundamentales de la conciencia que refleja el mundo externo... En otras palabras, la historia social ha establecido el sistema de lenguaje y códigos lógicos que permiten al ser humano dar un salto de lo sensorial a lo racional... Por lo tanto, la conciencia humana deja de ser "una cualidad intrínseca del espíritu humano sin historia" o indoblegable al análisis causal. Comenzamos a entenderla como la forma más elevada de reflexión de la realidad creada por el desarrollo sociocultural: un sistema de agentes con existencia objetiva le ha dado vida y el análisis causal histórico la hace accesible a nosotros. (Luria, pp. 8-10)

En su articulación de la perspectiva históricocultural, Vigotsky argumentó que la forma cómo los signos cambian la estructura y organización de la psiquis es análoga a la forma en cómo la herramienta cambia la estructura y organización del trabajo. Tanto la herramienta como el signo forman un vínculo intermedio entre el objeto y la operación, entre objeto y sujeto. Las operaciones laborales, como los actos instrumentales, son acciones mediadas en tanto involucran un tercer elemento que conecta al ser humano con la naturaleza. No obstante, Vygotski puntualizó diferencias entre las herramientas y los signos. Una diferencia fundamental, entre una y otra actividad, es que los signos están orientados al control de la psique y el comportamiento (tanto el propio como el de los otros), mientras que las herramientas son utilizadas para controlar la naturaleza y los objetos materiales. Otra diferencia fundamental es que los estímulos no se convierten en signos por sus propiedades inherentes, como es el caso de la herramienta que se selecciona por sus características materiales, sino por un proceso de significación (Van der Veer, & Valsiner, 1991).

El lenguaje, que es necesario para realizar las funciones conceptuales del pensamiento, también lo es para la comunicación. En las acciones comunicativas tanto el lenguaje como el pensamiento pueden transformarse. Las personas vinculadas al campo de

la educación podrán reconocer en estas ideas algunos de los argumentos para apoyar la importancia que han concedido al lenguaje en la formación y transformación de la conciencia, pensadores como Paulo Freire y sus continuadores (Freire, 1972; Macedo, Dendrinis y Gounari, 2003). El tema del lenguaje también ha sido central en sociólogos contemporáneos de la educación como Bernstein (1988, 1999), quien convoca a reflexionar sobre el conocimiento oficial y las identidades pedagógicas que se construyen mediante el manejo de discursos particulares (Bernstein, 1997).

El sesgo hacia lo cognitivo individual ha llevado a pasar por alto o a dar mínima atención a algunos aspectos del trabajo de Vygotski. No obstante, Vygotski resaltó la importancia de las emociones y la afectividad en los procesos cognitivos. Así se observa cuando señala:

El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva volitiva. Sólo ella tiene la respuesta al último "¿por qué?" en el análisis del proceso de pensar. (Vygotski, 1934/1993, p. 342)

Por ello, no es posible desligar en el estudio del pensamiento, y en el análisis de los diversos discursos, la dimensión motivación afectiva. La consideración de ella se torna indispensable para captar la elaboración del sentido, como se plantea en esta otra cita:

Para comprender el lenguaje ajeno nunca es suficiente comprender las palabras, es necesario comprender el pensamiento del interlocutor. Pero, incluso la comprensión del pensamiento, si no alcanza el motivo, la causa de la expresión del pensamiento es una comprensión incompleta. De la misma forma, el análisis psicológico de cualquier expresión solo está completo cuando descubrimos el plano interno más profundo y más oculto del pensamiento verbal, su motivación. (Vygotski, 1934/1993, p. 343)

La perspectiva históricocultural no sólo establece como unidad de análisis para el estudio del pensamiento el significado de la palabra, sino que establece como unidad de análisis para la comprensión de la acción humana la elaboración de sentido subjetivo al considerar los motivos, la afectividad y la emotividad implicados en los actos de pensamiento. Más aún, vista en su complejidad, esta perspectiva no sólo marca la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, como hemos visto. Marca, además, la dimensión

históricocultural en la construcción del sentido subjetivo, tanto de lo cognitivo como de lo afectivo. Esto se observa en lo que se propone para analizar la producción de conocimiento científico, según se desprende de la siguiente cita

La regularidad en el cambio y desarrollo de las ideas, la aparición y la muerte de los conceptos, incluso el cambio de categorizaciones, etc., todo ello puede explicarse científicamente si se relaciona la ciencia en cuestión: 1) con el sustrato sociocultural de su época, 2) con las leyes y condiciones generales del conocimiento científico, 3) con las exigencias objetivas que plantea al conocimiento científico la naturaleza de los fenómenos objeto de estudio en el estado actual de la investigación. Es decir, en último término, con las exigencias de la realidad objetiva que estudia la ciencia en cuestión. (Vygotsky, 1927/1991, p. 270)

En síntesis, la perspectiva históricocultural nos ofrece un conjunto de herramientas conceptuales para abordar el estudio de la conciencia y la actividad propiamente humana. Nos plantea la necesidad de considerar las dinámicas históricas, sociales y culturales para la comprensión de cualquier problema de estudio. Además, nos plantea, igualmente, la necesidad de examinar la relación entre lenguaje y pensamiento al plantear la organización semiótica de la conciencia. Recalca que los procesos cognitivos que asociamos con la actividad consciente son inseparables de los motivos, emociones y afectos de los actores sociales que los ejecutan. Finalmente, nos plantea la ciencia, y la investigación mediante la que se instrumenta, como actividades humanas que se realizaran desde posicionamientos epistemológicos, sociopolíticos y juicios de valor ético. Con estas consideraciones en mente intentamos una aproximación históricocultural al concepto de calidad educativa, que tiene una notable presencia en los discursos educativos contemporáneos.

El concepto de calidad educativa

El enfoque sociocultural nos conmina a mirar más allá de lo evidente, a situar las acciones humanas en su contexto histórico, y a examinar las condiciones que llevan a la producción de conocimientos. Sólo desde una óptica que presuponga lo dicho como sustrato de las producciones humanas podemos interrogar el significado de las palabras y las representaciones de la realidad que expresamos en conceptos. Desde otra mirada resulta difícil cuestionar el concepto calidad en su aplicación al ámbito educativo. ¿Bajo qué lógica puede justificarse interpelar el deseo por una educación que sea mejor que la que se

tiene o la aspiración a una de mejor calidad? ¿Tiene algún sentido que alguien pueda plantearse como meta u objetivo una educación que no sea de calidad o una educación que sea de mala calidad? Entonces, ¿por qué problematizar el concepto?

Desde la mirada que proponemos la necesidad de problematizarlo viene dada porque parece que no hay un cuestionamiento de lo que se entiende por calidad. Parece partirse del supuesto que todos entendemos lo mismo en referencia a ese concepto. No obstante, el concepto puede tener distintos significados para distintos actores sociales (Albornoz, 2005 y Pulido Chaves, 2009). Un ejemplo interesante de esta pluralidad de significados se observa en el *EFA (Education of All) Global Monitoring Report 2005*, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), subtítulo: "El imperativo de la calidad". El mismo examina la manera en cómo la calidad educativa es concebida y expresada desde el paradigma humanista, el paradigma conductista y el paradigma crítico. Plantea que cada aproximación llevará a observar indicadores distintos para determinar si la calidad está presente en el sistema y en qué niveles.

En otro sentido, también es importante reconocer que la literatura sobre el tema de calidad se ha tornado muy especializada y se establecen diferencias entre los niveles iniciales, intermedios, superiores y universitarios con respecto al énfasis en los indicadores de calidad.

No se justifica, por lo tanto, dar por sentado un solo significado, más aún si ese significado parece desconocer la dimensión sociohistórica del concepto y lo presenta como una categoría natural, acabada e indiscutible. Podemos argumentar que esto es lo que ocurre con la definición de calidad que nos presenta la versión electrónica vigente del *Diccionario de la Lengua Española* al definir la calidad como la propiedad o el conjunto de propiedades *inherentes* a algo, de tal modo que permite juzgar su valor, al tiempo que la identifica con superioridad y excelencia. Podemos comenzar a problematizar el concepto preguntándonos cómo se explica "la cualidad de inherente" que define la calidad, es decir, de dónde y cómo surge. ¿Quién o quiénes crean los criterios mediante los cuáles luego se juzgará su valor? ¿Qué mecanismos y procesos se utilizarán para determinar la superioridad y la excelencia y con qué consecuencias? Estas preguntas parecen estar ausentes en el tratamiento que comúnmente se da al tema de calidad educativa.

Para responder a estas preguntas hay que optar por la lógica de la problematización que nos propuso Freire (1972) como método, la cual implica indagar un tema controvirtiéndolo. Esta lógica, congruente con el enfoque históricocultural, resiste la

naturalización de los hechos humanos e insiste en la identificación de sus raíces históricas y socioculturales. Este método ha sido fundamento y herramienta de la pedagogía crítica, cuya pertinencia en el actual momento histórico no puede ser suficientemente enfatizada (Rodríguez-Arocho, 2009b). Autores como Laval (2004) en Francia, Duhalde (2008) en Argentina, Sander (1996) en Brasil, y Flecha (1997ab, 1998) en España, por mencionar algunas de las voces que hacen eco en esta exposición, han analizado la intrincada trama epistemológica, política, ideológica, económica y ética que se articula en la práctica educativa y su administración.

Desde esta perspectiva compleja, y apoyados en la relación entre pensamiento y lenguaje que establece el enfoque historicocultural, debemos empezar por reconocer el concepto calidad educativa tiene una historia. Angulo Rasco (1999) marca un cambio en la historia de la educación a partir de la crisis del estado benefactor y los procesos de transformación socioeconómica asociados (Alba Rico, 2007; Pérez Gómez, 1997). De acuerdo con este autor, la época dorada del estado benefactor se caracterizó por cuatro elementos: 1) altas tasas de escolarización obligatoria; 2) presencia de una administración educativa centralizada con una burocracia considerable encargada del control, seguimiento y distribución de los recursos materiales y humanos; 3) existencia de leyes de educación obligatoria, y 4) la introducción y generalización del proceso de incorporación de los futuros ciudadanos en una colectividad por medio de la autoridad simbólica que tradicionalmente han ejercido las naciones-estados sobre la escolarización masiva.

Según Angulo Rasco (1999), el giro a un énfasis en lo cualitativo comienza a notarse desde mediados de la década de 1960, coincidiendo con una crisis en el estado benefactor que da paso al neoliberalismo y con éste al desarrollo de iniciativas privadas y a una reestructuración generalizada de medios y formas de producción en la que jugaron un papel central las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Angulo Rasco denomina a esta nueva etapa: "ciclo cualitativo", porque se caracteriza por organizar los discursos: "desde el poder en torno a la idea de calidad en los sistemas de educación" (p.19). Sostiene que los discursos educativos comienzan a hacer referencia a aspectos más ideológicos e internos relacionados con la *calidad de la educación*. Otros autores coinciden en marcar el sello ideológico de este giro por su asociación con el neoliberalismo, la globalización y las tendencias postmodernas (Pérez Gómez, 1997, 1998; Pulido Chaves, 2009; Santos Guerra, 1999ab) que, de acuerdo con Sander (1996), caracterizan un nuevo orden económico y político internacional.

La relación entre neoliberalismo y mercado educativo ha sido detenidamente analizada por Angulo Rasco (1999) y por Santos Guerra (1999ab). Estos autores coinciden en que algunas de las características de este nuevo orden se reflejan en la escuela como institución social. Entre estas características destacan un marcado individualismo, y una obsesión por la eficiencia, la productividad, la competitividad, el pragmatismo y el eclecticismo. Argumentan que la escuela puede y debe tener otra orientación. Santos Guerra (1999) plantea que: *"la escuela ha de estar basada en la superación de las desigualdades, el espíritu de justicia, el respeto a la diversidad, el desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis"* (p. 78). Es evidente que ambos autores asumen y hacen explícitos sus juicios valorativos con respecto a los fines de la escuela y a sus posibilidades en el presente sociohistórico.

El tema relacionado con la globalización y su impacto en la educación y la construcción de subjetividades también ha sido objeto de análisis (Alba Rico, 2007; Ovejero Bernal, 2002; Pérez Gómez, 1997, 1998) por más de una década (Acín, 2000; Caballero Harriet, 2000; Didrikson, 2000; Schipani, 2000; Vélez Carmona, 2000). En términos generales, estos trabajos coinciden en su conclusión de que la ideología neoliberal y las prácticas culturales asociadas a ella han ido transformando las formas de pensar y de hacer educación. Conceptos provenientes de los campos de la economía y la administración de empresas se desplazan y penetran con fuerza los discursos educativos, transportando consigo una particular carga semántica (Albornoz, 2009; Laval, 2004; Pulido Chaves, 2009; Santos Guerra, 1999ab; 2009). Privatización, rendimiento de cuentas, énfasis en resultados, mejora de la competitividad, medidas estandarizadas, procesos de acreditación internacional para asegurar la calidad y calidad total son sólo algunos de los conceptos que han migrado de la administración de empresas a la administración escolar. El concepto de calidad total ha sido particularmente importante en la representación de los escenarios educativos como empresas (Laval, 2004). Dada su importancia, procede examinar su desarrollo.

González (2008) define la calidad total como: *"el estado más evolucionado dentro de las sucesivas transformaciones que ha sufrido el término calidad a lo largo del tiempo"* (p. 1). Según este autor, dichas evoluciones pasan por una serie de etapas, cada una de las cuales implica una resignificación del concepto en el contexto de transformaciones históricoculturales.

A la primera la denomina empresarial. Es interesante que en ella la calidad se define como: hacer las cosas bien, independientemente del costo y del esfuerzo demandado por

ello, y su finalidad se evalúa en términos de satisfacer al cliente y al artesano por el trabajo realizado y resultante en un producto único.

A la etapa empresarial sigue una segunda etapa, que se asocia con la revolución industrial, en la que la calidad se identifica simplemente con el aumento en la producción. Se dice que en esta segunda etapa la finalidad era satisfacer una gran demanda por bienes, obteniendo el mayor beneficio posible.

La tercera etapa se asocia con la Segunda Guerra Mundial, en donde una economía de guerra lleva a equiparar la calidad con la eficacia en la producción de bienes y servicios, en el menor tiempo posible, sin que el costo fuera un factor determinante. Esta calidad se evaluaba mediante la disponibilidad de bienes y de servicios relacionados con la actividad bélica, en la cantidad y en el momento en el que se necesitaban. En la post-guerra, de acuerdo con la narración de González (2008), se observará un cambio interesante cuando la calidad empresarial de Japón se comenzará a diferenciar de la del resto del mundo. Mientras en Japón el énfasis será hacer las cosas bien desde el primer intento con el fin de minimizar costos, satisfacer al cliente y ser más competitivo, en el resto del mundo la calidad se asociará con producir cuanto más, mejor. La finalidad será satisfacer la gran demanda por bienes y servicios generada por las carencias que marcó la guerra.

Según González (2008), a las formas descritas de aproximación a la calidad, siguen los tres movimientos más recientes. Primero, una fase identificada con el "control de calidad" en donde se destaca el empleo de técnicas de inspección aplicadas a la producción en la gestión empresarial. Luego, una fase en donde se habla de: "aseguramiento de calidad", y donde el énfasis es en mantener un nivel continuo en la garantía del producto. En esta fase se presta particular atención a los sistemas y a los procedimientos de organización para minimizar los riesgos de productos defectuosos.

Finalmente, llega la "calidad total" con una teoría de la administración centrada en la satisfacción de los deseos y de las expectativas del cliente. En esta fase se integran las dos anteriores y se resalta la importancia de la mejora continua para garantizar la competitividad. A la descripción de González (2008), hay que agregar el rol de la publicidad comercial y la propaganda de los medios de comunicación masiva que operan para que la calidad, definida en estos términos, se convierta en una condición de la empresa, al mismo tiempo que en una exigencia del cliente.

La detallada síntesis de la descripción de González tiene la intención de proveer algún material de reflexión. Por un lado, es posible observar transformaciones en el concepto

relacionadas con cambios históricoculturales. Las personas relacionadas con la docencia, la supervisión y la administración escolar podrán reconocer en los últimos tres movimientos descritos y en sus condiciones de existencia muchas de las guías de procedimiento que se utilizan actualmente.

Por un lado, se observa la sofisticación en los instrumentos utilizados para velar por el control de calidad, muchos de ellos orientados a la evaluación de la ejecución tanto de estudiantes como de docentes y de instituciones. Por otro lado, se reconocerá que las herramientas creadas para el aseguramiento de la calidad remiten a organismos de certificación y de acreditación a nivel nacional e internacional que deben crear mecanismos para minimizar las desviaciones de los estándares de calidad.

Por último, la idea de que la oferta educativa debe ajustarse a la demanda o exigencias del cliente y procurar la satisfacción de sus necesidades y deseos parece orientar la creación y el desarrollo de programas educativos. Al convertirse en el eje de la actividad esta demanda desconoce o minimiza su relación con las demandas y las condiciones de otros actores sociales involucrados en el proceso educativo. Algunos autores se han ocupado de examinar, de manera crítica, diferentes asuntos concernientes a la formación, a la profesionalización y a la ejecución docente como parte indispensable de la ecuación de calidad educativa (Braslavsky, 1999; Bustamante, 2006; Cardelli y Duhalde, 2001; de Lella, 1999).

Estos autores y otros, como Baquero, Diker y Frigerio (2007), se han ocupado de destacar las variadas y las complejas formas de lo escolar en la actualidad, y la dificultad por aproximarse a ellas de manera descontextualizada. Este es un tema que imbrica con lo ético cuando se consideran (o mejor dicho, cuando no se consideran) las consecuencias de la pobreza y la marginación en la calidad de la educación a la que se accede y los efectos de exclusión que muchos de los parámetros de evaluación del aprendizaje tendrán sobre individuos y colectivos (Álvarez Méndez, 2003, 2005; Baquero, 2001).

Santos Guerra (1999a) examina los riesgos que implica para los sectores menos favorecidos de la sociedad las fórmulas en las que deriva la significación de la calidad desde la lógica de la empresa. A juicio de este autor

Poner objetivos cuantificables, evaluar su consecución mediante pruebas estandarizadas, hacer clasificaciones elementales, realizar procesos atributivos interesados, distribuir los recursos mediante criterios coherentes con los resultados...

He aquí una forma de hacer triunfar una rigurosa racionalidad. La ciencia es neutra,

los números cantan. La calidad total, el control de calidad, los círculos de calidad: expresiones que dan vuelta en la órbita de la sociedad neoliberal y que se convierten en trampas mortales para "los desheredados de la tierra". (Freire, 1997, p. 79)

En su análisis de lo que llama las trampas de la calidad, Santos Guerra (1999a) plantea que algunas son intrínsecas y otras extrínsecas. La primera de las trampas intrínsecas señaladas es la *abusiva simplificación* del concepto de calidad educativa. Esta simplificación se observa cuando, primero, se equipara la calidad con el rendimiento o la productividad y, segundo, se la evalúa con "un tipo de pruebas escasamente significativas de las tareas intelectuales más ricas (comprender, analizar, comparar, opinar, crear...)" (p.79).

Como segunda trampa intrínseca el autor menciona la *confusión*. La misma se observa cuando se identifican algunas de las condiciones que posibilitan la calidad con la calidad misma. Entre estas condiciones se encuentran las buenas instalaciones, la baja relación alumnos-docente, los abundantes materiales y los medios didácticos, incluidas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A veces se pierde de perspectiva que todo lo mencionado configura condiciones de posibilidad para la educación las que, aunque pudieran entenderse como requisitos para la calidad, ni son las únicas condiciones necesarias ni se identifican con ella en términos absolutos.

La tercera trampa intrínseca, identificada por Santos Guerra (1999a), es la *distorsión* que deja al margen de la calidad elementos sustanciales a su definición, particularmente, los que tienen que ver con juicios éticos. ¿Quedan todos los valores subordinados al rendimiento? Si no es así, ¿cuáles se subordinan y cuáles no? ¿Cómo nos posicionamos ante los que quedan excluidos del proceso educativo por su bajo rendimiento?

La cuarta y última trampa intrínseca mencionada también tiene una dimensión ética. Se trata de lo que el autor llama "*la tecnificación de las evaluaciones de calidad*" (p. 80). Con respecto a este particular apunta que "*da la impresión de que solamente cuando hay un número y medida existe rigor y objetividad*" (p. 80). Plantea como un problema que "*los fenómenos complejos no pueden ser abarcados por mediciones simples*" (p.90). Este es un juicio que comparte, y sobre el que ha elaborado, ampliamente, Álvarez Méndez (2003, 2005) en trabajos recientes sobre evaluación educativa.

Este autor examina cómo las formas tradicionales de evaluación sirven para confirmar saberes o ignorancias y aportan poco o nada al desarrollo de la capacidad crítica de las

personas evaluadas. Estas formas de evaluación sirven para clasificar y, muchas veces, para excluir.

La primera de las trampas extrínsecas, según Santos Guerra (1999a), son las *comparaciones*. De acuerdo con este autor, existe un serio peligro al hacer comparaciones entre personas, experiencias y centros educativos. "*El peligro reside en la dificultad de comparar realidades que son incomparables pero, sobre todo, en tomar decisiones que sigan acentuando la desigualdad en detrimento de quienes eran inicialmente más pobres o más débiles*" (p.80). Este problema se confunde con la *manipulación* de datos para justificar decisiones administrativas que, frecuentemente, plantean problemas de injusticia social y con la trampa de la *perversión* de los mecanismos de análisis. Como ejemplo de esta perversión, el autor analiza las conclusiones a qué llega un alto funcionaria de un Ministerio de Educación quien se apoya en que las evaluaciones demuestran que la educación privada es de mejor calidad y, por ello, se justifica aumentar el apoyo a la misma. Ciertamente, la conclusión es razonable a partir de los datos que se examinan.

No obstante, hay datos que no se están considerando cuando la decisión de aumentar los recursos a ese sector implica restar recursos a la educación pública. Este tipo de decisión pone de manifiesto otra dimensión del quehacer educativo que también raras veces se discute abiertamente cuando se maneja el tema de la calidad. Se trata de la dimensión política con sus múltiples ramificaciones (Álvarez Méndez, 2003; Cardelli y Dualde, 2008).

De la discusión previa se desprende que el concepto de calidad puede interpretarse de diferentes formas. La evaluación de la calidad guarda estrecha relación con el marco referencial para su definición. La falta de entendimiento de la calidad como un concepto polisémico y complejo ha llevado a que se le defina estrechamente y se le evalúe sin considerar que su producción como cualidad es dinámica y multidimensional (Albornoz, 2005). Esta situación ha generado, recientemente, una incisiva crítica a las orientaciones y a las formas actuales de la evaluación en el campo educativo (Álvarez Méndez, 2003, 2005; Santos Guerra, 1990).

En su desplazamiento al contexto educativo, el concepto de calidad se ha orientado a formas de pensar y de hacer que equiparan la escuela con una empresa. En un libro titulado: *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Laval (2004), sociólogo y pedagogo francés, interpela la extrapolación del modelo empresarial a la escuela. Argumenta que el modelo que somete la educación a una lógica de mercado se sostiene en la idea de que la utilidad, la eficacia y la competitividad determinan las formas de

actividad. La fuerza orientadora de la gestión educativa pasa a ser el rendimiento. Según Santos Guerra (1999a)

la dirección de las instituciones escolares se asentará, consecuentemente, en una autoridad de corte empresarial, que responda a las exigencias de la cultura imperante: cumplir las órdenes, seleccionar la clientela, conseguir medios, encaminar la acción a la consecución de objetivos, mantener el orden, controlar el cumplimiento, eliminar a quienes no consiguen las metas propuestas. (p. 79)

El análisis de la situación descrita lleva a Laval (2004, p. 20) a concluir que la educación se está transformando en: *"un factor de atracción de los capitales, cuya importancia se va incrementando en las estrategias globales de las empresas y políticas de adaptación de los gobiernos"*.

Laval concuerda con Duhalde (2008) en que las reformas educativas actuales están impulsadas por una concepción del saber como utilidad en la actividad económica, con un rol destacado para el saber científico y el saber tecnológico, y por las exigencias de la competencia entre economías. Lo que no es tan evidente, y pocas veces se discute a profundidad, es que esta concepción de saber se instala en forma de prácticas educativas que terminarán produciendo subjetividades e identidades particulares (Acanda, s.f.; Daniels, 2001). Los autores mencionados coinciden con otros (Angulo Rasco, 1999; Pulido Chaves, 2009) en que las reformas educativas actuales se caracterizan por la descentralización, la estandarización de contenidos y métodos, por impulsar una gestión empresarial en las escuelas, y por una particular concepción de la profesionalización de los docentes (Braslavsky, 1999).

Sin que haya mucho debate sobre ello, porque se ha planteado que nuestra sobrevivencia depende de adaptarnos a las nuevas condiciones, estamos participando de una transformación importante. Un examen de transformaciones históricas en la educación lleva a Laval (2004) a plantear que, aunque el proyecto educativo de la Ilustración y la ingenuidad con que se construyó el ideal de la educación como la gran igualadora ha sido objeto de críticas, también se ha reconocido el valor social, cultural y político de la escolarización en la Modernidad. Pero, el presente nos confronta con una mutación de estos valores e ideales. La competitividad y el éxito individual se han convertido en los principales motivos que guían la actividad, mientras que valores alternos como la solidaridad y la colaboración se subordinan a éstos.

El problema es que asumimos esa subordinación como lo que debe ser porque esa competitividad se construye y se nos presenta como la única forma de prosperidad. Este es un punto importante que no debe subestimarse, porque en el proceso se crea la convicción de que están haciendo lo correcto por promover el desarrollo y la educación. Aún para quienes asumen una postura crítica frente a la transformación que estamos viviendo, la adjudicación de responsabilidades específicas se hace muy difícil por tratarse de un proceso difuso, que posee múltiples enlaces nacionales e internacionales, cuyos vínculos no se perciben a simple vista, y adopta vías a menudo técnicas y se oculta tras las mejores intenciones éticas.

La extrapolación del modelo empresarial a la escuela ha hecho de la eficiencia económica la brújula que guía las reformas, dando al concepto de calidad un rol central. Esto, a pesar de que, como señala Sander (1996), la fascinación con el concepto viene acompañada de falta de reflexión sobre su definición en la aplicación al ámbito escolar porque son diferentes *los fines* de las empresas comerciales, las escuelas y los hospitales.

Señala este autor que al interior de la universidad, por ejemplo, también tienden a ser diferentes los intereses de dirigentes, docentes y estudiantes. Apunta que, pese a que algunos teóricos del modelo de gestión de calidad total dan consideración a aspectos humanos, en su aplicación práctica el modelo ha mostrado un reducido espacio para la participación ciudadana y la equidad, resaltando, en cambio, el poder central de los dirigentes para inspeccionar y controlar el desempeño de docentes y estudiantes.

El examen que hemos realizado nos permite mirar el concepto de calidad, tanto en su acepción actual como en acepciones previas, como un producto de la actividad humana que está situado histórica y culturalmente. Entender el concepto de calidad, a partir del sustrato sociocultural de su época y conocer las condiciones generales en que se ha producido nuestro conocimiento del mismo, facilita responder a las exigencias a la realidad que se nos presenta como dada pero tenemos la capacidad de transformar.

La mirada históricocultural nos permite entender que, del mismo modo que se ha construido una significación gerencial del concepto de calidad que ha tenido impacto sobre la forma de pensar y práctica la educación, tenemos la capacidad de producir y de ejecutar significados alternos. Proponemos que **el pensamiento reflexivo y crítico** (Rojas Osorio, 2000) y **la pedagogía crítica** (Rodríguez Arocho, 2009b) son herramientas necesarias para esa resignificación.

El lugar de la problematización y de la pedagogía crítica

El planteamiento de que es necesaria una reflexión sobre los múltiples significados y sentidos que pueden atribuirse al concepto de calidad educativa, como a cualquier otro concepto científico, se fundamenta en el reconocimiento de que el concepto es producto de la actividad humana y que se ha transformado en el curso de la historia cultural. Al tomar conciencia de este hecho estamos en mejor posición para decidir si aceptamos que la calidad se defina en términos adaptados de otros contextos de producción de ideas, como es el campo de administración de empresas, o si nos interesa elaborar significaciones alternas desde el campo educativo. También, estaremos en mejor posición de decidir si nos aproximamos a la calidad desde un paradigma de simplicidad o desde uno de complejidad.

Desde un paradigma de complejidad, la calidad educativa es entendida de forma multidimensional y contextual. Más allá de los índices de matrícula, retención y aprovechamiento académico (éstos últimos la mayor parte de las veces determinados a partir de indicadores primordialmente cognitivos), debe entenderse el carácter multideterminado y dinámico de la calidad.

Al respecto, el *EFA Global Monitoring Report (2005)* menciona cuatro dimensiones básicas implicadas en la calidad. Estas remiten a las características de los aprendices (entre las que menciona condiciones de salud y motivación), los procesos educativos (entre los que menciona la formación y competencia de los educadores y la didáctica), los contenidos (en referencia al currículo) y los sistemas mismos (en referencia a la asignación equitativa de recursos y a las prácticas de administración de éstos). La forma en que estas dimensiones interactúan con dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales más amplias también debe formar parte de la ecuación mediante la que se pondera la calidad educativa.

La pedagogía crítica, apoyada en el legado de Paulo Freire, sostiene la idea de que, mediante el cuestionamiento y la indagación, podemos develar ideas y prácticas que orientan de forma particular nuestras acciones (Flecha, 1998). En la formación docente, la pedagogía crítica puede ser un potente instrumento para promover la reflexión sobre la propia práctica. En su propuesta de alternativas para enfrentar las trampas de la calidad antes mencionadas, Santos Guerra (1999a) plantea que: "*es preciso profundizar en el análisis para evitar simplificaciones abusivas que nacen frecuentemente de la ingenuidad, de los intereses y de las manipulaciones*" (p. 81).

Este análisis es una tarea que corresponde a los agentes en el campo educativo. En el contexto de la formación docente y la educación continua se impone la tarea de utilizar las herramientas que ofrece la pedagogía crítica para: *"ayudar a que las personas descubran las trampas a través de un proceso riguroso de análisis"* (p. 81). Este autor también plantea que hay que armar un discurso crítico ascendente, de manera que se pueda elaborar y coordinar entre sectores del campo educativo *"con rigor, con persistencia y con valentía"* (p. 81) Este tipo de acción debe combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad (Flecha, 1997a).

Este proceso implica un compromiso con *"la defensa de posiciones que, inevitablemente, tienen que ver con valores, con la mejora cualitativa de la sociedad"* (p. 81), con la producción de alternativas. Santos Guerra (1999) subraya que *"no se puede olvidar que la educación no sólo es una práctica moral sino que es una actividad política y que, por consiguiente, hay que plantearse la transformación de las situaciones de aprendizaje"* (p.81). Este es un asunto sobre el que se ha elaborado recientemente al ponderar las formas que toma lo escolar en la sociedad actual (Baquero, Diker & Frigerio, 2007). Finalmente, Santos Guerra (1999a), al igual que Álvarez Méndez (2003, 2005) aboga por un paradigma complejo de evaluación formativa en todos los niveles de los sistemas educativos. Apunta la necesidad de establecer procesos rigurosos de análisis sobre las iniciativas de transformación educativa: *"porque no siempre aquello que se pone en marcha con intenciones nobles acaba consiguiendo lo que se pretendía"* (p.81). Agrega que hay fuerzas en el propio sistema que producen mecanismos que desvirtúan lo que en un principio era: *"una buena estrategia y un buen fin"* (p. 81).

La aplicación irreflexiva de modelos de calidad educativa tiene consecuencias. Asumir que sólo hay un modo de entender la calidad, y que ese modo es el del balance costo-efectividad (entendida en términos estrictamente económicos) para satisfacer los deseos y las necesidades de un estudiantado convertido en clientela, puede llevar a consecuencias insospechadas. La demanda de esa clientela y del mercado por una preparación académica de corta duración, con énfasis técnico, implica recortes en contenidos y énfasis que, a fin de cuentas, producen determinados tipos de mentalidades. Esto legitima la enseñanza de materias sin alusión a las coordenadas históricas de su constitución como tales y sin consideración de los fundamentos filosóficos de los que deriva su sentido. La educación general se ve como un accesorio, un lujo del que puede prescindirse. En el proceso se limitan las posibilidades de un pensamiento complejo que pueda establecer relaciones

complejas. Desde esta perspectiva, se pierde de vista que en seres humanos los motivos, los deseos y las necesidades se crean en el curso de interacciones humanas y, por lo tanto, son susceptibles a transformaciones.

Como vimos, en el mundo de los negocios la calidad se define desde la satisfacción del cliente o del consumidor, pero en el mundo de la educación debe definirse desde los fines que persigue. La declaración de estos fines se hace, entonces, prioritaria. Debemos tomar conciencia que es de estos fines, y las estrategias para su consecución, que se construyen los deseos para ser satisfechos.

En su análisis del concepto de calidad educativa, Kumar (2004) plantea que el mismo puede reenfocarse desde la teoría social crítica. En sus reflexiones desde la India, señala que el proceso y los imperativos asociados con la competitividad globalizada en el contexto de rápidos cambios económicos e incertidumbre económica han pasado factura a los derechos de los niños y las niñas a educarse y desarrollarse en un *ethos* protector. Este autor señala que, aunque los problemas de la pobreza y la desigualdad social y su impacto en la educación no son nuevos, parecen agravarse por: "el uso del mercado como el único punto de referencia para juzgar el valor de una idea o política". Apunta a que estos problemas no son sólo de los países en vías de desarrollo.

Por su parte, Sander (1996) nos advierte que para construir un significado alternativo de calidad educativa lo primero que hay que hacer es rescatar la especificidad de la educación como: "*instancia de construcción y distribución de conocimiento socialmente válido y culturalmente relevante para la ciudadanía*" (p. 6). Se resiste, así, una noción universal y homogenizante de calidad. Vista de este modo, la calidad puede ser definida desde diversas perspectivas conceptuales y dimensiones analíticas. Este modelo complejo, también es avalado por Frigerio y Poggi (1994), quienes ven la calidad de la educación como la integración dinámica de calidad de la organización institucional, de los recursos humanos y fiscales, del programa curricular y la didáctica, de los procesos educativos y sus resultados en términos de aprendizaje.

Los autores críticos examinados destacan que la calidad es un valor y que, como tal, está anclado en posturas filosóficas y éticas. Señalan que la fuerte presencia del discurso empresarial, con sus metáforas distintivas, demanda de una cautela epistemológica al momento de definir y evaluar la calidad educativa.

Kumar (2004) argumenta que esta cautela es necesaria porque muchas de las prácticas actuales para promover la calidad han resultado en el debilitamiento de modelos

humanistas en el diseño curricular y un resurgimiento del conductismo por el énfasis en la cuantificación de indicadores observables. Propone que, más que por estos indicadores descontextualizados, la calidad debe definirse en contexto por los agentes que la hacen emerger en sus prácticas y debe ser abordada a partir de: "*un sistema de parámetros socialmente determinados sobre el nivel de conocimiento, destrezas, hábitos y valores que debe ser alcanzado en la escuela*" (p. 20). Este enunciado destaca la importancia de la conciencia de los fundamentos sociales de las prácticas educativas que parece estar ausente en la investigación y los debates contemporáneos sobre calidad.

Mucha de esta investigación se enfoca en indicadores de resultados que no permiten apreciar el rol del educador y de la educadora como juez de calidad y promueve una visión instrumental, y a veces trivial, del aprendizaje (Kumar, 2009). Una visión similar es argumentada por del Río y Álvarez (1997), quienes desde el enfoque históricocultural abogan por una mirada compleja a las prácticas educativas y subrayan la importancia de la consideración de: "*los problemas de la dirección de la acción, los sentimientos, la formación de autocontrol y de propósitos*" (p. 101) en la agenda educativa.

El punto que deseamos destacar aquí es que tras los indicadores cuantitativos de calidad, cada vez más suscritos a estándares de organizaciones internacionales, se encubre su dimensión subjetiva. De acuerdo con Egidio Gálvez (2005):

al hablar de calidad nos encontramos ante un concepto relativo, impregnado de valores, variable y diverso en función de las personas, del tiempo y del espacio. Como consecuencia, no puede decirse que en estos momentos exista un cuerpo de conocimientos unívoco y suficientemente consolidado sobre calidad educativa y sus procedimientos de evaluación. (p. 18)

Esta situación ofrece una oportunidad para la discusión y el debate sobre la problemática del sujeto de la educación (Acanda, s.f.) que hace necesaria la consideración de la totalidad de las estructuras e instituciones que condicionan la formación de identidades y subjetividades.

Al examinar los desafíos que se presentan a la teoría de la educación en la actualidad, Acanda (s.f.) concede pertinencia a cuatro tareas que Habermas, uno de los principales autores de la teoría social crítica, planteó. La primera es la necesidad de especificar el concepto de reificación. Aquí se marca la necesidad de desnaturalizar los fenómenos y desvestirlos del carácter construido de realidad inevitable. La segunda tarea es la realización del análisis de los potenciales de resistencia. En este trabajo hemos apuntado a la pedagogía crítica como una herramienta para potenciar la resistencia. En la tercera y la

cuarta tenemos la oportunidad de construir nuevas formas de acción. La tercera tarea es diferenciar los potenciales emancipatorios de los potenciales de resistencia y la cuarta la construcción de contrainstituciones que desarrollen esos potenciales. Señala Acanda que: "estas cuatro tareas giran en torno al problema de la cosificación de la realidad social y de la conciencia del sujeto, y la necesidad de establecer constelaciones de relaciones sociales que no se limiten a resistirse a la dominación, sino que sean capaces de enfrentarse adecuadamente a esta, estableciendo y ampliando espacios que, usando una terminología gramsciana, podemos calificar de *espacios de contrahegemonía*".

Desde la mirada históricocultural la pedagogía crítica es considerada una herramienta poderosa para pensar cualquier concepto científico. Con el ejercicio que hemos hecho en este trabajo hemos intentado demostrar que su puesta en práctica nos permite repensar el concepto de calidad educativa para transformar su significación y construir un sentido nuevo. Hemos pretendido demostrar que es posible interrogar el concepto y percatarnos de que hay otras definiciones alternativas a la que se busca consolidarse como definición única. Interrogar el origen del concepto, sus acepciones y las prácticas que lo convierte en actividad que regula la educación son una condición necesaria para la transformación de la realidad que ha conformado. El valor de esta reflexión fue particularmente resaltado por Vygotski (1934/1993) en su análisis de los conceptos científicos al señalar que "*percibir las cosas de otro modo significa al mismo tiempo adquirir nuevas posibilidades de actuación respecto a ellas*" (p. 213).

Conclusión

En esta exposición nos hemos aproximado al tema de calidad educativa desde una perspectiva históricocultural. Desde ésta mirada, los conceptos científicos y el lenguaje en que se expresan son concebidos como herramientas importantes para orientar el pensamiento y la actividad. Estos conceptos son entendidos como productos de la actividad humana que luego son naturalizados, quedando ocultas sus raíces históricoculturales. Un examen de estas raíces nos permite apreciar el sentido de la idea vygotkiana de que el cambio y el desarrollo de las ideas, la aparición y la muerte de los conceptos puede explicarse si se relacionan con el sustrato sociocultural de su época, con las condiciones de producción del conocimiento, y con las exigencias objetivas que plantea al conocimiento la naturaleza de los fenómenos objeto de estudio en el estado actual de la investigación.

Con el apoyo de varios autores contemporáneos, hemos visto en la globalización y el neoliberalismo el sustrato bajo el que se ha construido y difundido una particular significación de calidad y cómo reglas de producción de conocimiento institucionalizado en el momento actual han llevado una visión de calidad educativa como un asunto técnico, cuyas formas de evaluación han sido extrapoladas irreflexivamente de la gestión empresarial.

Así, la calidad educativa es definida a partir de un conjunto de especificaciones que deben ser cumplidas y cuyo grado de consecución puede ser medido objetivamente. Ante esta situación, la exigencia que se nos plantean es la de problematizar el concepto de calidad educativa, analizar críticamente los supuestos en que se sostiene y los procedimientos que se utilizan para darle validez, y proponer significaciones alternas. En ese proceso la perspectiva históricocultural y la pedagogía crítica nos ofrecen herramientas conceptuales y metodológicas para realizar esta importante tarea.

Referencias

- Acanda, Jorge Luis. (s.f.). La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación. Recuperado el 16 de abril de 2009 de <http://biblioteca.filosofia.cu>
- Acín, Alicia. (2000). Las diferentes caras de la globalización y la renovada vigencia del pensamiento crítico. En A.Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). **Actas del 10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación** (pp.130-141). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.
- Alba Rico, Santiago. (2007). Para una psicología del consumidor: En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga, S. & L. Zúñiga, L. (Eds.), **Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos** (pp. 3-20). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Albornoz, Marcelo E. (2005). **¿Calidad educativa significa lo mimos para todos los actores escolares?** Recuperado el 2 de abril de 2010 de <http://mayeruticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332>
- Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2001). **Entender la didáctica, entender el curriculum**. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2003). **La evaluación a examen: Ensayos críticos**. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2005). **Evaluar para conocer, examinar para excluir** (2a.ed.). Madrid: Ediciones Morata.

- Angulo Rasco, Félix. (1999). El neoliberalismo y el surgimiento del mercado educativo. En F. Angulo Rasco (Ed.). **Escuela pública y sociedad neoliberal** (pp.17-38). Miño y Dávila Editores. Madrid.
- Baquero, Ricardo. (2001). La educabilidad bajo sospecha. **Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año IV**, N° 9, 2001, pp. 71-85.
- Baquero, Ricardo. (2007). Los saberes sobre la escuela: Acerca de la producción de saberes sobre los límites de lo escolar. En R. Baquero, G. Dicker & G. Frigerio, G. (Eds.). **Las formas de lo escolar (pp. 79-98)**. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Baquero, Ricardo, Dicker, Gabriela & Frigerio, Graciela. (2007). (Eds.). **Las formas de lo escolar**. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Braslavsky, Cecilia. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, 19: 13-50.
- Bernstein, Basil. (1988). **Clases, códigos y control**. Madrid: Akal.
- Bernstein, Basil. (1997). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En J Goikoetxea Piérola & J García Peña, **Ensayos de pedagogía crítica** (pp.11-28). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Bernstein, Basil. (1997). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En J Goikoetxea Piérola & J García Peña, **Ensayos de pedagogía crítica** (pp.11-28). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Bustamante Rojas, Álvaro. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, 37 (4). Recuperado el 10 de febrero de 2010 de <http://www.rieoei.org/opinion16.htm>
- Cardelli, Jorge J. & Duhalde, Miguel A. (2001). Formación docente en América Latina: Una perspectiva político-pedagógica. **Cuadernos de Pedagogía**, 308, 38-45.
- Caballero Harriet, Francisco Javier. (2000). Estado de derecho y globalización. En A.Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). **Actas del 10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación** (pp.31-49). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.
- Chaklin, Seth, Hedegaard, Mariane & Jensen, Uffe Juul. (1999). **Activity theory and social practice: Cultural historical approaches**. Denmark: Aarhus University Press.
- Daniels, Harry. (2001). **Vygotsky and pedagogy**. New York: Routledge Falmer.
- Daniels, Harry, Cole, Michael & Werstch, James. (Eds.). (2007). **The Cambridge companion to Vygotsky**. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- de Lella, Cayetano. (1999). **Modelos y tendencias de formación docente**. Ponencia en el Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>.
- del Río, Pablo & Álvarez, Amelia. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En Amelia Álvarez (Ed.), **Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación** (pp.101-131). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Didrikson, Axel. (2000). La construcción de una estrategia de cambio en la educación de América Latina y El Caribe. En A.Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). **Actas del 10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación** (pp.50-56). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.
- Duhalde, Miguel Angel. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra, & A. Fernández de Alentar (Comp.), En publicación: **Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Egido Gálvez, E. Inmaculada. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. **Tendencias Pedagógicas, 10,17-28**.
- Engeström, Yrjö, Miettinen, Reijo & Punamäki, Raija-Leena. (Eds.). (1998). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elhammoumi, Mohamed. (2001). Lost-Or merely domesticated? The boom in socio-historicocultural theory emphasizes some concepts, overlook others. In S. Chaklin (Ed.), **The theory and practice of cultural-historical psychology** (pp. 200-217). Aarhus: Aarhus University Press.
- Flecha García, Ramón. (1997a). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. **Revista Interuniversitaria de Formación Profesional, 29**, 67-76.
- Flecha García, Ramón. (1997b). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En J Goikoetxea Piérola & J. García Peña, **Ensayos de pedagogía crítica** (pp. 29-40). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Freire, Paulo. (1972). **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1997). **A la sombra de este árbol**. Barcelona: El Rure.
- Freire, Paulo. (2002). **Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora**. Buenos Aires: Galerna.
- González, Carlos. (2008). **Conceptos generales de calidad total**. Recuperado el 22 de marzo de 2009 de <http://www.monografias.com/trabajos11/conge/conge.shtml>

- Karpov, Yuriy. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts: Its role for contemporary education. En A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Agueyev & S.M. Miller (Eds.). **Vygotsky's educational theory in cultural context** (pp. 65-82). New York: Cambridge University Press.
- Kumar, Krishna. (2004). **Quality of education at the beginning of the 21st Century. Lesons from India**. Recuperado el día 2 de abril de 2009 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146663e.pdf>
- Laval, Christian. (2004). **La escuela no es una empresa**. Buenos Aires: Paidós.
- Leontiev, Alexis. (1964/1983). **El desarrollo del psiquismo**. Madrid: Akal/Universitaria
- Luria, Alexander R. (1976). **Cognitive development: Its cultural and social foundations**. MA: Harvard University Press.
- Luria, Alexander R. (1979). **The making of a mind: A personal account of soviet psychology**. (M. Cole & S. Cole, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Luria, Alexander R. (1982). **Language and cognition**. New York: John Wiley.
- Macedo, Donald, Dendinos, Bessie & Gounari, Panayota. (2003). **Lengua, ideología y poder**. Barcelona: Editorial Graó.
- Montero, Maritza. (2007). La problematización como aspecto crítico en el proceso de liberación. En I. Dobles Oropeza, S. Baltodano Arróliga, S. & L. Zúñiga, L. (Eds.), **Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos** (pp. 216-229). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ovejero Bernal, Anastasio. (2002). Globalización, escuelas y nuevas formas de exclusión. **Aula Abierta**, **79**, 153-175.
- Pérez Gómez, Ángel. (1997). Socialización y educación en la época posmoderna. En J Goikoetxea Piérola & J. García Peña, 1997. **Ensayos de pedagogía crítica** (pp. 45-65). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Pérez Gómez, Ángel. (1998). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata.
- Pulido Chaves, Orlando. (2009). **La cuestión de la calidad educativa**. <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2009/09/la-cuestion-de-la-calidad-de-la.html>. Recuperado el 2 de abril de 2010.
- Rodríguez Arocho, Wanda C. (2009a). **Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski**. Conferencia Magistral en el Tercer Simposio de Desarrollo Humano y Tutoría, Universidad de Nuevo León, Monterrey, México.

- Rodríguez Arocho, Wanda C. (2009b). **Psicología de la liberación y pedagogía crítica: Unidad de acción y reflexión**. Conferencia dictada el 11 de septiembre de 2001 en las Quintas Jornadas Costarricenses de Psicología Social, Auditorio Ciudad de la Investigación, Universidad de Costa Rica.
- Rojas Osorio, Carlos. (2000). ¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos. En A.Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). **Actas del 10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación** (pp.23-30). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.
- Sander, Benno. (1996). **Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento**. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1990). **Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en centros educativos**. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1999a) Las trampas de la calidad. **Acción Pedagógica**, 8(2), 78-81.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1999b). Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas. F. Angulo Rasco (Ed.). **Escuela pública y sociedad neoliberal** (pp.83-112). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Schipani, Daniel S. (2000). La pedagogía de la liberación ante los retos de la globalización. En A.Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). **Actas del 10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación** (pp.13-22). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). **EFA global Monitoring Report 2005**. New York: UNESCO.
- Van der Veer, Rene & Valsiner, Jaan. (1991). **Understanding Vygotsky: A quest for synthesis**. Cambridge, MA: Blackwell.
- Vélez Carmona, Waldemiro. (2000). La educación superior frente a los retos de la globalización. En A.Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). **Actas del 10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación** (pp.68-79). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.
- Vygotski, Lev S. (1927/1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. En **L. S. Vygotski: Obras Escogidas**, (Tomo I, pp. 257-407). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, Lev S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En **L. S. Vygotski: Obras Escogidas**, (Tomo III, pp. 11-340). Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotsky, Lev S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En **L. S. Vygotsky: Obras Escogidas**, (Tomo II, pp. 9-348). Madrid. Aprendizaje Visor.

Wertsch, James V. (Ed.). (1985). **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge, MA: Harvard University Press.