

Por una educación de calidad: referencias para la formación y el trabajo docente

Alípio Casali*

Recibido: 29/07/2013

Aceptado: 05/09/2013



Resumen

El presente estudio busca responder, en sus fundamentos, a la pregunta sobre qué es una educación de calidad. Para ello, se rastrea el concepto de calidad en algunas de sus bases críticas y en su aparición en los principales documentos internacionales de interés para la educación de las últimas décadas. El texto concluye proponiendo una relación de precondiciones, condiciones, prácticas y resultados de una educación de calidad, con el propósito de hacer referencia a políticas y programas de formación de profesores.

Palabras clave

Educación, calidad, formación y trabajo docente.

For an education of quality: References for the formation and the teaching profession

Abstract

The present study pretends to answer, in its foundations, the question: what is an education of quality? For this purpose, the concept quality is explored from its critical basis and in its appearing in the main educational documents of interest for education in the last decades. The text ends up proposing a relationship of the preconditions, conditions, practicum and the results of an education of quality, with the purpose of making reference to politics an programs of teacher formation.

Key words

Education, quality, formation and teaching profession.

* Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Brasil. *E-mail*: a.casali@uol.com.br

Introducción ¹

El tema de la calidad nos remite a la cuestión del valor intrínseco de la vida humana. Esto ha de elucidarse; y ha de hacerse *con calidad*. Enfrentaremos este desafío adoptando los criterios convencionales del pensamiento crítico que resumen los objetivos principales de los emprendimientos históricos de la filosofía; a saber: buscar un enfoque *radical* (ir a la raíz histórica de lo que se está pensando), un enfoque *universal* (pensar el tema dentro de sus parámetros más amplios y, por tanto, universalmente validables), un enfoque *riguroso* (coherente, congruente, consecuente), un enfoque *práctico* (que origine nuevas referencias, más consistentes y más críticas, para la acción). Todo ello significa tratar este concepto en su extraordinaria amplitud, profundidad y densidad.

La educación es vital: la supervivencia y el desarrollo de la vida son imposibles sin educación. Es la educación lo que garantiza la calidad de vida. La afirmación inversa es, evidentemente, también verdadera: la calidad de vida confiere calidad a la educación. Esta pista nos permite elucidar buena parte de nuestra cuestión: la explicitación de las calidades posibles de la vida puede darnos la mejor relación de indicadores de calidad de la educación. No obstante, sabemos que *una parte* de lo que podemos considerar calidad de vida no se corresponde enteramente con indicadores objetivos y materiales: *es intangible*. La calidad de la educación, igualmente, en parte, *es intangible*. No se mide, no se controla; entretanto, *es factible*. No se debe confundir lo factible con lo controlable. Hay muchas experiencias de vida que son factibles, aun no siendo mensurables, tangibles, controlables. La intangibilidad de la calidad siempre conlleva el riesgo de vaciar el discurso acerca de la calidad, por la alegación de «imposibilidad de resolver definitivamente la cuestión». Es un hecho de que es imposible resolver definitivamente esta cuestión; es interminable. Pero así son también la ciencia, el arte, la sabiduría, el amor, el desarrollo de los talentos, etc., y no por eso dejamos de anhelarlos.

La misma intangibilidad e interminabilidad está presente en la calidad de la formación de profesores, pero eso no exime a los programas de formación docente de las mismas exigencias que deben hacerse para su práctica futura; al contrario: aquí tales exigencias se proponen a modo de condición previa. Por ello, en el presente texto, trataremos de la calidad de la formación de los profesores desde la perspectiva de sus resultados prácticos anhelados. De esta forma, proponemos una inversión de las referencias históricas: sin reducirnos al idealismo, trataremos de los requisitos para una formación de profesores con calidad por medio de la elucidación de la educación de calidad que debe estar en el horizonte de su futura práctica.

1. El concepto de calidad

Tratar de calidad implica el riesgo de una retórica exacerbada, por el hecho de que lo mejor de la calidad nunca puede decirse de un modo directo y objetivo: ésta se suele situar precisamente en lo que más escapa a la objetividad y a la materialidad. Su intangibilidad exige contornos, lenguaje metafórico, sinuosidades e insinuaciones del discurso (Lakoff y Johnson, 1980). En última instancia, la esencia de la calidad es, además de intangible, indecible; y esto también explica porque el tema no se agota jamás. Cada formulación que se presente permanecerá insatisfactoria, y este presente texto que ahora escribo tampoco

1 El presente texto es una adaptación de un artículo del mismo autor, publicado en una antología (MANHAS, 2011), que tenía como objetivo proporcionar fundamentos conceptuales a la elaboración del segundo Plan Nacional de Educación de Brasil.

escapar a esa contingencia. Entretanto, seguiremos pronunciando esta palabra, como seguiremos nombrando la existencia humana, el arte, el deseo, sin que sea posible su agotamiento semántico y su sentido histórico.

La larga y vasta tradición filosófica nos enseña que es erróneo afirmar la existencia de conflicto entre cantidad y calidad. Por el contrario, ambas dimensiones se implican recíprocamente, constituyendo una distorsión ontológica relativa a su separación. El sentido común, en la cultura moderna (cultura del mercado, de la acumulación material, del hiperconsumo), tiende a sobrevalorar la cantidad. A propósito de ello, nuestra pregunta es: ¿Qué hay más allá de *toda la cantidad*? Tenemos la noción clara de que cantidad se refiere a la *extensión* y calidad se refiere al *modo*. Y también que no hay calidad sin cantidad, ni viceversa. Cotidianamente, lidiamos con ambos conceptos y, casi siempre, de un modo articulado: de todo lo que es *bueno* (calidad) deseamos *más* (cantidad) y *mejor* (más calidad). En el campo de la educación, particularmente, ambos conceptos son indisolubles (Beisiegel, 1981; Demo, 1994), pero la cantidad es siempre, por sí misma, parte de la sustancia de la calidad, porque la educación es un derecho universal que debe *extenderse* (extensión = cantidad) *a todos*. El filósofo italiano Antonio Gramsci demarcó con notable claridad esta cuestión: “*Dado que no puede existir cantidad sin calidad ni calidad sin cantidad (economía sin cultura, actividad práctica sin inteligencia y viceversa), cualquier contraposición de los dos términos es, racionalmente, un contrasentido*”. Al respecto concluye:

Afirmar, por tanto, que se quiere trabajar sobre la cantidad, que se quiere desarrollar el aspecto «corpóreo» de lo real, no significa que se pretenda olvidar la «calidad», sino, por el contrario, que se desea exponer el problema cualitativo de la manera más concreta y realista, es decir, que se desea desarrollar la calidad a través del único modo en que tal desarrollo se puede controlar y medir.

(Gramsci, 1978: 50)

Todo educador tiene en mente algunas referencias por las que puede afirmar qué es una «buena educación» y qué es una «mala educación». Las opiniones pueden variar y contraponerse, pero la posibilidad de tal distinción existe. Esta distinción se refiere a «calidades»: buena calidad–mala calidad. Pero las calidades de los seres, afirmaba Aristóteles, son categorías objetivas por las que logramos identificarlos, independientemente del valor que esas identificaciones tengan para nosotros. A pesar de que resulte más fácil afirmar esto con relación a cosas de la naturaleza: «el cielo es azul», «este paisaje es plano», etc., porque pueden sernos indiferentes, no ocurre lo mismo con los acontecimientos de la cultura, de la sociedad, de la historia. Estos acontecimientos suelen estar asociados a nuestros intereses más básicos: la supervivencia, la convivencia, la seguridad, el bienestar, el placer, etc., y los manifestamos en expresiones como éstas: «aquel líder es un tirano», «la democracia está viéndose amenazada», «esa religión está engañando a las personas humildes», «hay inseguridad en las calles», «la escuela no está funcionando», etc. Por otro lado, hay escuelas que pueden «funcionar bien», pero, a pesar de ello, nosotros no las consideramos de *buena calidad*. Por ejemplo, las escuelas nazis (o las organizaciones de la juventud nazi) *funcionaban* muy bien dentro de sus objetivos, pero para nosotros sus procesos y resultados son inaceptables. Esto se debe a que tenemos como valores sociales, culturales y políticos, entre otros, el Estado de derecho, la democracia, el respeto a la dignidad inherente a todo ser humano, la equidad y el valor inviolable de la libertad.

Las calidades de los fenómenos sociales, culturales y políticos son el resultado de construcciones históricas. Por ejemplo: reconocimos, *a posteriori*, los grandes valores que movilizaron el pensamiento crítico y las luchas sociales, culturales y políticas de la llamada modernidad desde el siglo XVI en Europa. Fueron éstos la libertad (hoy educada al liberalismo), la igualdad (hoy reconocida como incapaz de haber percibido la equidad), la individualidad (hoy reducida al individualismo), la democracia (hoy percibida como meramente formal) y la propiedad (antes considerada como derecho «natural», hoy reconocida como una construcción histórica, reducida únicamente al derecho de propiedad privada). Los dispositivos predominantes en los procesos educativos encargados de hacer la transmisión de estos valores eran la *vigilancia* y la *punición* (Foucault, 1987).

El desarrollo histórico, en todas sus dinámicas (económica, social, cultural, política) produjo, desde entonces, a lo largo de los aproximadamente cinco siglos de la economía de mercado, de políticas liberales, de la sociedad burguesa, de la cultura moderna, nuevos problemas y nuevas demandas de solución. La conciencia de estos problemas y la formulación de nuevas soluciones se dan a través de la identificación de nuevos valores, derechos y obligaciones emergentes (nuevas *calidades* de la vida social) que pueden relacionarse aproximadamente en términos de diversidad biológica y sociocultural; dignidad y respeto a la vida en todas sus formas y manifestaciones; libertad, responsabilidad, consecuencia; justicia y equidad, derecho pleno a la vida para todos; igualdad, diferencia, diversidad; solidaridad intra -e inter- géneros, edades, etnias, pueblos, grupos de identidad, etc.; intersubjetividad, interculturalidad, internacionalidad; derecho y función social de la propiedad; democracia real, representativa y participativa: ciudadanía plena para todos; sostenibilidad: derecho de las generaciones presentes y futuras a la vida plena.

Afirmamos que, en los procesos educativos actuales, los principales dispositivos aptos a hacer la transmisión de estas calidades sociales, de un modo constructivo, re-creativo y efectivo, más allá de los modos modernos de vigilancia y punición, deben ser la afirmación de la *dignidad personal* (que genera el sentimiento de *honra*, que cumple y exige *respeto*) y de la *conciencia* moral y cognitiva acerca de las *responsabilidades* comunes.

2. Cerrando un balance crítico preliminar sobre el contexto contemporáneo del concepto de calidad: los equívocos y los beneficios de la «calidad total»

Sostener el proyecto de una educación de calidad, al día de hoy, exige una deconstrucción histórica preliminar del mal uso de este concepto, que se procesó en el movimiento de la llamada «calidad total», cuyo epicentro fue la economía japonesa, principalmente a partir de la década de 1970, y que se propagó por el mundo empresarial con notable rapidez y alcance para llegar posteriormente a la educación (Gentili y Silva, 1994). El objetivo originario era el de una completa reingeniería de los procesos de producción, que se flexibilizarían en lo sucesivo. El primer requisito para que la estrategia funcionase era el de la calidad de los recursos humanos. La clave era capacitar a la fuerza de trabajo para adquirir un cierto abanico de *competencias* cognitivas y operativas (entendidas como capacidades técnicas orientadas), pero flexibles y adaptables. Los procesos productivos, controlados minuciosamente, derivarían en productos y servicios de excelencia. La «calidad» podría considerarse «total» —denominada así mismo, sin escrúpulos semánticos, porque supuestamente, una mejor productividad generaría una mayor competitividad y permitiría una mayor rentabilidad— y el nuevo «clima organizacional» de éxito garantizaría a los trabajadores, además, el placer de trabajar.

Admitamos que el argumento contenía un fuerte componente de razonabilidad, entendido en su generalidad abstracta. Al fin y al cabo, la idea filosófica de búsqueda de la perfección, búsqueda de la excelencia, más que una idea meramente metafísica, siempre fue un imperativo ético incuestionable. Está claro que al modelo japonés le faltó situar la calidad en una perspectiva de universalidad efectiva. Pero eso jamás podría haber sido postulado por el mercado ya que, como sabemos históricamente, aquel era el proceso de interés de *una clase*. El agravante ideológico de la retórica de la «calidad» estaba en el desvío de la atención sobre los trabajadores amenazados por el desempleo estructural y sobre los pobres y los miserables de la humanidad para, a cambio, centrarse en los clientes y consumidores. Era un juego de intereses, no una cuestión de derechos.

La «era de la calidad» se presentó con una retórica ideológicamente tan exaltada como la de Francis Fukuyama al proclamar *“el fin de la historia y el último hombre”* (1992). Se afirmaba que, por medio de ella, los conflictos resultantes de la intensificación de la competitividad serían «armónicamente» resueltos por la solución de la «calidad total» impresa en los procesos y productos: una solución «limpia» para la guerra de los mercados, que impulsaría en última instancia, una nueva etapa en el desarrollo civilizatorio. La retórica del concepto iba más lejos aún al afirmar, conclusivamente, que el resultado de esa «reingeniería» económica sería el alcance de la deseada «calidad de vida», naturalmente orientada hacia el *más-consumo*, administrada por el *marketing*. Por una mezcla de ingenuidad y cinismo, se suponía que todos los seres humanos podrían llegar a participar en ese proceso. Los programas de «calidad total» se atribuían a sí mismos aires mesiánicos. No es exagerado decir que estuvimos ante un gigantesco «secuestro» del concepto de calidad (Assmann, 1996).

No tardaron en surgir heraldos de la «calidad total» en el campo de la educación. Bajo un discurso irrefutable en su aspecto formal y abstracto, muchos educadores (y no menos, claro, empresarios de la educación) pasaron a defender también una reingeniería de la escuela. Entendiendo la educación a partir de la misma lógica del mercado, sostuvieron el lema de la «Pedagogía de la Calidad Total» (Ramos, 1994). Se evidencia, de este modo, la línea de continuidad existente entre el Programa de Calidad Total en la Educación y la clásica Teoría del Capital Humano, de los años 60' (Schultz, 1971), dado que lo que siempre estuvo y está en cuestión —desde el punto de vista del mercado— es el valor estratégico (instrumental) de la calidad como función de *más competitividad* y, en consecuencia, de *más rentabilidad*.

No obstante, a pesar de todas las limitaciones y distorsiones ideológicas de los proyectos de «calidad total», es imperativo reconocer que el movimiento contribuyó a algunos avances sociales. Al menos, por ejemplo, ayudó a considerar a la educación básica como prioridad de las políticas públicas. No fueron pocos los líderes empresariales que, aunque fuese preocupados por el aprieto de la falta de mano de obra *calificada* para garantizar el ritmo de crecimiento de sus negocios, dieron la cara para exigir a los gobiernos políticas educativas más efectivas y más universales. En lo que se refiere al nivel superior de capacitación, las grandes empresas resolvieron la demanda con sus propias manos al instituir universidades corporativas. Todo esto representó, sin duda, una mayor efectividad del derecho al conocimiento. En la medida en que las críticas al concepto de «calidad total» se generalizaban, y el ciclo estratégico de aquella reingeniería se agotaba, las organizaciones de mercado pasaron a adoptar otro concepto, menos arrogante: el de la «búsqueda de la excelencia». Además de estos aspectos, otra marca de ese emprendimiento en pro de la

calidad permaneció en los mercados, en aquellas corporaciones que, ante la agudización de la crisis ambiental, y en un escenario de hipercompetitividad, pasaron a invertir en un modelo de conducta empresarial «más confiable», frecuentemente llamada de «ética», supuestamente más comprometida con un desarrollo sostenible. Los efectos indirectos positivos de esta reconfiguración de los mercados sobre las prácticas escolares son incuestionables. La crisis en el mundo corporativo en los años 2000 impuso una nueva agenda ambiental, social y cultural, la cual, esta vez, no dejó de ser benéfica para las propias corporaciones, tampoco viene dejando de atenuar maleficios a trabajadores, proveedores, clientes, consumidores, comunidades del entorno y a la sociedad en general.

El movimiento de la «calidad total» logró imprimir algunos referentes de *competencias* («cualidades»/«calidades») por los cuales los trabajadores pasaron a ser efectivamente evaluados en sus procesos de reclutamiento y admisión, así como posteriormente de ascensión en sus jerarquías profesionales. Por ello, aunque sea desde la perspectiva que registramos, la escuela no puede desconocer esos requisitos de competencias establecidos por el mercado, bajo apercibimiento de comprometer uno de los resultados indispensables del proceso escolar: el de preparar para el *mundo* del trabajo; lo que implica, como mínimo, no ignorar las demandas del *mercado* de trabajo, incluso para poder posicionarse críticamente frente a ellas.

3. Un marco histórico: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la ONU (1948)

La construcción de parámetros para lo que hoy denominamos *calidad de la educación* tiene, a partir del año de 1948 —fecha en que las Naciones Unidas firman la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*— un marco histórico.

La *Declaración* representó una toma de conciencia civilizatoria de las naciones del mundo, en el sentido de evitar en lo sucesivo, que se repitiesen las trágicas experiencias anteriores del nazifascismo y de las dos guerras mundiales. Su valor más importante, sin embargo, sobrepasa ese sentido de arrepentimiento y de prevención. Se trata de un documento cuyo vigor está en el valor universal de sus afirmaciones, lo que lo mantiene actual y positivamente orientado hacia el futuro. Su lógica es la del desarrollo de la conciencia y de la responsabilidad de la humanidad frente a los derechos humanos. Sus interlocutores primarios son estados y gobiernos, pero no se excluye a las instituciones (religiones, familias, escuelas, etc.) y a las organizaciones (empresariales y de la sociedad civil) del papel de destinatarios. En ese mismo sentido, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* también es una apelación a la escuela y a los educadores, y representa un conjunto de referencias indispensables para lo que llamamos «educación de calidad». Su artículo 1º, establece el principio fundamental de nuestra cuestión: “*Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros*” (ONU, 1948: 2).²

Todos los demás apartados y temas de la *Declaración* pueden considerarse derivados de tal principio fundamental de todos los derechos: la afirmación de la libertad, la igualdad, la dignidad, la razón, la conciencia, la fraternidad. Una educación que se rija por estos conceptos tiene las condiciones preliminares para garantizar lo principal de una educación de calidad. Pero eso requiere dar un nuevo paso de elucidación en la trayectoria de la construcción histórica del concepto.

² La numeración de página corresponde a la edición de la revista.

4. El Informe Delors (1996)

A mediados de la década que precedía al inicio del siglo XXI, la UNESCO constituyó una comisión internacional, coordinada por Jacques Delors, con el fin de establecer una serie de referencias para la educación. El informe final de esa comisión, después de revelar los «horizontes» de la educación en el nuevo siglo (la complejidad de la sociedad mundial, la democracia como imperativo político, el desarrollo humano como último fin), se detiene en la exposición de los principios de la educación para este milenio: los cuatro pilares de la educación y la exigencia y derecho de una educación a lo largo de toda la vida.

La denominación de cuatro pilares es una insistencia en la metáfora de los *fundamentos*, de uso universal en la literatura pedagógica, epistemológica y ética: “*aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser*” (Delors, 2006: 89).

El gran paso conceptual dado por el *Informe Delors*, en lo que concierne a nuestro tema, está en el hecho de haber superado los reduccionismos de las visiones cognitivista, utilitarista, sociopsicologista y moralista de la educación y de incorporar lo mejor de estos enfoques en una nueva perspectiva de integralidad y complejidad.

El informe es enfático al identificar una de las vulnerabilidades más decisivas de la calidad de la educación en el siglo XXI: **la calidad de los profesores**, reconociendo con ello, el desfase entre el crecimiento de la demanda de docentes y la falta de financiación, de infraestructura física y de medios pedagógicos. El informe reconoce que estamos delante de una “*profunda degradación de las condiciones de trabajo de los profesores*” (Delors, 2006: 158) y que la solución del problema pasa por la priorización de la mejora de su calidad.

Este documento, lamentablemente, no fue valorado como merecía por parte de muchos gobiernos: no fue tomado como referencia fuerte para políticas públicas, tal vez por haber sido invisibilizado por la literatura pedagógica de las *competencias*, como desdoblamiento del movimiento de la calidad total.

5. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el concepto de competencias clave

En 1997, la OCDE lanzó el *Programa para la evaluación internacional de alumnos* (PISA, por sus siglas en inglés), que comenzó por comparar los conocimientos y habilidades de los estudiantes en las áreas de Lectura, Matemáticas, Ciencia y Solución de Problemas. El examen PISA entró, así, en el amplio debate sobre el concepto de competencias, iniciado por el Consejo de la Unión Europea en Berna, Suiza, en 1996 (Casali y Chizzotti, 2012). La polémica se extendió en el interior de la OCDE, con diversos estudios y propuestas sobre cuáles serían las “*competencias clave para el éxito en la vida y el buen funcionamiento de la sociedad*” (OCDE, 2005:4).

Buscando resolver la polémica, la OCDE reunió a un grupo de especialistas con la finalidad de construir convergencias y definir un marco conceptual consensual sobre el término. Se pretendía así establecer qué competencias serían contempladas por los sistemas de educación con el fin de servir como fuente de información y dar soporte a los estudios comparativos internacionales que buscan medir el nivel de competencias de jóvenes y adultos. Entre 1997 y 2003, los especialistas trabajaron en el proyecto *Definición y selección de las competencias clave* (*DeSeCo Project*). El proyecto partió del principio de que: “*una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar*

demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.” (OCDE, 2005: 3)

A su término, el *Proyecto DeSeCo* proponía nueve competencias clave, divididas en tres categorías: **Categoría 1:** capacidad de usar herramientas de forma interactiva, tanto las físicas como las de las tecnologías de la información y las socioculturales: a) el lenguaje, los símbolos y los textos; b) el conocimiento y la información; c) las tecnologías. **Categoría 2:** capacidad de interactuar con personas y grupos heterogéneos, de diferentes culturas: a) relacionarse bien con los otros; b) cooperar y saber trabajar en equipo; c) saber gestionar y resolver conflictos. **Categoría 3:** capacidad de actuar de manera autónoma, con responsabilidad: a) saber comprender, decidir y actuar considerando un contexto social amplio; b) ser capaz de organizar y realizar planes de vida y proyectos personales; c) ser capaz de hacer valer derechos, intereses, límites y necesidades.

No se puede negar el alcance crítico de la relación existente entre estas competencias clave; sin embargo, su manejo por parte de las políticas públicas en el interior de los países miembros, no siempre ha preservado la misma perspectiva de calidad social que se manifiesta en esa declaración formal.

6. La Unión Europea y el concepto de competencias clave

En el umbral del siglo XXI, la globalización se llevaba a cabo bajo la forma de una extensión progresiva del capitalismo, a escala planetaria, aunque de un modo particular en el interior del bloque de la Unión Europea. En esta región, la educación, tomada como ingrediente del desarrollo y de la competitividad, ingresó decisivamente en las agendas políticas comunes de los países miembros para cumplir funciones económicas, sociales y políticas (Casali Y Chizzotti, 2012).

En la Cumbre de Lisboa, en marzo de 2000, los líderes de la Unión Europea reconocieron que, en el futuro, la competitividad de los países europeos dependería de una «nueva calidad», que se alcanzaría por medio de una política de enseñanza renovada, incluyendo la enseñanza en línea y la formación vocacional a lo largo de la vida (Unión Europea, 2002). La Cumbre estableció un nuevo y ambicioso objetivo para la Unión Europea: transformarse en la sociedad del conocimiento más competitiva del mundo en 2010.

En 2001, un grupo de trabajo ideó un concepto de competencia clave que permitiría compatibilizarlas con el currículo y la evaluación, y relacionar las que fuesen reconocidas como tales por todos los países miembros (Casali y Chizzotti, 2012). Pero los usos reduccionistas del concepto prosiguieron y, en diciembre de 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea firmaron la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, con el fin de trazar contornos más amplios para el concepto. Así se expresa en dicho documento: “*Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo*” (UNIÓN EUROPEA, 2006: 13).

La referida Recomendación estableció ocho competencias clave para el aprendizaje permanente:

1. comunicación en la lengua materna;
2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias sociales y cívicas;
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. conciencia y expresión culturales

(UNIÓN EUROPEA, 2006: 13)

Entretanto, en 2010, reunido en Bruselas, el Consejo Europeo, ahora sacudido por las turbulencias de la crisis económica iniciada en 2008, definió una estrategia para su solución: “*conocimiento e innovación, una economía más sostenible, tasas de empleo elevadas e inclusión social*” (EUCO, 2010:2). Esta estrategia, como puede percibirse, asociaba una *calidad nueva* a las competencias (la función de *innovación*), mientras reducía el anterior entusiasmo optimista de inicio de década con relación a la educación.

7. Los Objetivos del Milenio (2000) y el Pacto Global (2002) de la ONU

Otro paso importante en la configuración histórica del concepto contemporáneo de calidad fue la denominada Cumbre del Milenio, convocada por la ONU en el año 2000, con gran protagonismo de su carismático secretario general, el ghanés Kofi Annan, quien identificó el punto más vulnerable del proceso de desarrollo mundial presente y futuro: la pobreza y las desigualdades. La Cumbre, que trabajó el concepto de desarrollo sostenible centrándose en los Derechos Humanos, estableció los ocho *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (2000): 1) erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2) lograr la enseñanza primaria universal; 3) promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer; 4) reducir la mortalidad infantil; 5) mejorar la salud materna; 6) combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades; 7) garantizar el sustento del medioambiente; 8) fomentar una asociación mundial para el desarrollo (ONU, 2000). Los gobiernos que se comprometiesen a ofrecer una educación de calidad a partir de aquel momento dispondrían de nuevas referencias como bases para sus políticas.

Parecía que la ONU veía muy claro lo fragilizadas que se encontraban las políticas públicas ante el crecimiento exponencial del poder económico y político de las grandes corporaciones de mercado, y por eso su secretario general Kofi Annan, personalmente, convocó enseguida a la comunidad empresarial internacional para la adopción, en sus prácticas de negocios, de valores fundamentales e internacionalmente aceptables en las áreas de derechos humanos, relaciones de trabajo, medioambiente y combate a la corrupción, expresados en los 10 principios del llamado Pacto Global (ONU, 2002). Esta iniciativa se consideró una importante inflexión en el posicionamiento de la ONU y de sus organismos frente a los nuevos desafíos del desarrollo. El impacto deseado de dicha inflexión sobre las políticas públicas y sobre el mercado era evidente, y trazaba un nuevo sentido, más concreto, para una educación de «calidad».

8. La UNESCO y la educación de calidad

En 2007, la UNESCO, en su división del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), en consonancia con los valores que venían trabajándose en los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (2000) y en el *Pacto Global* (2002), elaboró un vigoroso documento de apoyo a la *II Reunión Intergubernamental de Ministros de Educación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, realizada en Buenos Aires en marzo de 2007, el cual tenía en su punto de mira la cuestión de la calidad de la educación.

El documento establece, inicialmente, algunas premisas para tal «educación de calidad para todos a lo largo de la vida, en la región»: que el crecimiento económico sea un factor clave que afecte al bienestar de las personas; que se reduzcan las desigualdades sociales y se promueva la movilidad social; que se combatan la discriminación cultural y la exclusión social, y se prevengan la violencia y la corrupción; que se promuevan una mayor cohesión social y el fortalecimiento de los valores democráticos, con el fin de que se amplíen las opciones de las personas para vivir con dignidad, valorar la diversidad y respetar los derechos humanos (UNESCO–OREALC, 2007).

En los apartados posteriores, el documento precedentemente mencionado, señala algunas de las condiciones para la mencionada «educación de calidad para todos a lo largo de la vida, en la región». Comienza llamando la atención acerca de los individuos más vulnerables que se encuentran en una situación de desigualdad en lo que se refiere al acceso, la continuidad de estudios y los resultados de aprendizaje. Como se puede observar, se trata de un fuerte cambio de rumbo ideológico con relación al enfoque anterior sobre el incremento de la calidad para los individuos ya escolarizados, en los proyectos de «calidad total». El documento destaca las nuevas dimensiones en las que el tema de la calidad de la educación debe introducirse: *“respeto a los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia”* (UNESCO–OREALC, 2007: 7). A medida que avanza el texto, se van describiendo y especificando las condiciones y criterios para tal calidad, que incluyen, entre otros factores, la extensión de la educación obligatoria; gratuidad que incluya también el transporte y la alimentación; no discriminación por origen o condición, lo que implica, asimismo, observar y garantizar los derechos de individuos o grupos en situación de clara desigualdad o de mayor vulnerabilidad; selección de los procesos de aprendizaje más significativos para los individuos y para los grupos sociales y culturales; pertinencia del currículo con respecto a las diferentes capacidades e intereses de los individuos para formarse como sujetos, desarrollar su autonomía, autogobierno y su propia identidad; elaboración del currículo con vistas a alcanzar un equilibrio entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, las demandas del mercado de trabajo y las demandas de desarrollo personal, lo común y lo diverso, lo disciplinario y lo multidisciplinario (UNESCO–OREALC, 2007).

La valorización de los docentes, en este proceso, está relacionada con una serie de caracterizaciones acerca de su desempeño, tales como: ser *“garantía del derecho a la educación”*, ser considerados *“factores decisivos que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos”*, ser actores capaces de *“transformar la cultura de la institución escolar”*. Consecuentemente con ello, se estimaba que los docentes debían ser capaces de presentar las *“competencias profesionales y éticas adecuadas”*, lo que a su vez requiere de *“programas masivos de capacitación en servicio”*. Asimismo, tres factores se consideran decisivos: 1) un sistema articulado de formación y desarrollo profesional permanente; 2) un sistema transparente y motivador de carrera profesional y evaluación docente y, 3) un sistema adecuado de condiciones

laborales y de bienestar. Pero, nada de esto se conseguirá sin políticas públicas de Estado, integrales, de carácter sistémico e intersectoriales (UNESCO-OREALC, 2007).

En el documento, el tema de la financiación de la educación, se muestra en un apartado especial en el que se atribuye al Estado la función de “*garante del derecho de todos a una educación de calidad*”, lo que requiere, mediante acuerdos sociales, un incremento de la financiación pública de la educación, una mejora en la eficiencia del sistema, la gestión de tales recursos desde un enfoque de derechos y marcos regulatorios que no comprometan la flexibilidad (UNESCO-OREALC, 2007).

9. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la calidad de vida

El siglo XX aportó a la historia importantes éxitos de la ciencia y de la tecnología, pero de la misma forma, expuso una serie de síntomas de la crisis civilizacional en que la humanidad entró. Sigmund Freud aún no había visto la ascensión del nazismo ni los horrores de la Segunda Guerra Mundial, pero en 1929 detectó en su magistral obra, el “malestar en la cultura”. A partir de esta condición, una parte del funcionamiento esencial de los procesos vitales podría verse gravemente comprometida, en función de los rumbos que tomase la llamada «cultura». En efecto, en las últimas décadas del siglo XX, la calidad de la vida humana en general, no sólo de la educación, entró en estado de alerta. La OMS pasó a asociar la preocupación por la «calidad de vida» a un movimiento que, al interior de las ciencias humanas y biológicas, valorase parámetros más amplios, que permitieran sobrepasar el control de los síntomas, la disminución de la mortalidad o la ampliación de las expectativas de vida (ONU-OMS, 2011).

En busca de un instrumento que permitiera una evaluación de la calidad de vida lo más válida posible, internacionalmente, la OMS llegó a un conjunto de 100 ítems, clasificados en seis dominios y en 24 temas, distribuidos de la siguiente forma: **Dominio I: físico** (1. Dolor y malestar; 2. Energía y fatiga; 3. Sueño y reposo), **Dominio II: psicológico** (4. Sentimientos positivos; 5. Pensar, aprender, memoria y concentración; 6. Autoestima; 7. Imagen corporal y apariencia; 8. Sentimientos negativos), **Dominio III: nivel de independencia** (9. Movilidad; 10. Actividades de la vida cotidiana; 11. Dependencia de medicación o de tratamientos; 12. Capacidad de trabajo), **Dominio IV: relaciones sociales** (13. Relaciones personales; 14. Soporte, apoyo social; 15. Actividad sexual), **Dominio V: ambiente** (16. Seguridad física y protección; 17. Ambiente en el hogar; 18. Recursos financieros; 19. Cuidados de salud y sociales: disponibilidad y calidad; 20. Oportunidades de adquirir información nueva y habilidades; 21. Participación y oportunidades para participar en actividades de recreación/ocio; 22. Ambiente físico: contaminación/ruido/tránsito/clima; 23. Transporte), **Dominio VI: aspectos espirituales/religión/creencias personales** (24. Espiritualidad/religión/creencias personales) (ONU-OMS, 2011).

Es notorio el alcance de los temas. Puede parecer impertinente relacionar calidad de la educación con calidad de la *salud*; sin embargo, el concepto convencional de salud, limitado a lo biológico, hace décadas que ya tampoco se sostiene y las calidades descritas en los dominios II y IV, mencionados arriba, son indicadores de este cambio. Por todo ello, también es conveniente que todo(a) educador(a) observe las sutilizas de algunas de las condiciones de calidad de vida definidas anteriormente, en diversos dominios, tales como «dolor y malestar», «energía y fatiga», «sentimientos positivos y negativos», «relaciones personales», «soporte (apoyo) social», «ambiente en el hogar», «espiritualidad/religión/creencias personales», y las transmita al ambiente escolar, en caso de que quiera tener

referencias concretas, corporales, saludables, para lo que se quiere llamar «educación de calidad».

10. El Índice de Desarrollo Humano y la Felicidad Interna Bruta

La construcción de referencias internacionales para la calidad de vida, con consecuencias sobre el concepto de calidad en la educación, se ha venido refinando más, históricamente, y ha llegado a los conceptos de Índice de Desarrollo Humano (IDH) e índice de Felicidad Interna Bruta (FIB).

Creado por el economista paquistaní Mahbub ul Haq, en colaboración con el economista indio Amartya Sen, y publicado por primera vez en 1990, el IDH, apadrinado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), tuvo como finalidad ofrecer un contrapunto al indicador estrictamente económico del producto interno bruto (PIB). El IDH se determina a partir del PIB asociado a la «longevidad»: esperanza de vida al nacer de la población y a la «educación»: alfabetización y tasa de matrícula (ONU-PNUD, 1990).

A su vez, el extraño concepto de «felicidad interna bruta» (FIB) tuvo origen en el Reino de Bután, un pequeño país enclavado en el Himalaya, en 1972. Se trata de una consideración nueva y enteramente no convencional acerca de lo que podría considerarse la *riqueza* completa de una sociedad, más allá de los indicadores tradicionales del desarrollo económico: los cuidados con el medioambiente y la calidad de vida de las personas en sus aspectos cultural, estético, psicosocial, espiritual. La OCDE, en su Foro Mundial de Estambul, en 2007, adoptó este concepto (FIB) con la expectativa de que viniera a servir de referencia para políticas públicas. Las nueve *dimensiones* del FIB se definen de la siguiente forma: 1) Bienestar psicológico; 2) Salud; 3) Buen uso del tiempo; 4) Vitalidad de la comunidad; 5) Educación; 6) Cultura; 7) Medioambiente; 8) Gobierno; 9) Calidad de vida (Lustosa y Melo, 2010). Si bien, es difícil que el concepto de felicidad y sus nuevas dimensiones, ofrezca algo nuevo a los educadores, puesto que hace tiempo que tales referencias vienen formando parte del discurso pedagógico; por otra parte, no puede dejar de considerarse que para ellos el índice representa ahora un importante aliado para presentar sus quejas sobre las políticas públicas.

11. Calidad de la educación: una construcción histórica

Percibimos el carácter histórico de la idea de «calidad» que los sectores más progresistas de la educación vienen perfilando. Se trata de un proceso paralelo y similar al de la historia del derecho y, en gran parte, coincidente. El análisis de la historia de la educación permite ver cómo las convicciones sobre lo que se considera calidad de la educación vienen cambiando, alterándose, con avances y retrocesos, y frecuentemente presenciamos que algunos descartes erróneos del pasado se convierten en fórmulas válidas para el presente. El proceso de definición y de ejecución de la calidad de la educación no es lineal ni se desdobra armoniosamente como si fuese el resultado de un proceso evolutivo natural.

En efecto, podemos distinguir en la historia de la educación, tal como procede Enrique Dussel (2007), con relación a la historia de los derechos: a) calidades que son perennes; b) calidades que son nuevas y, c) calidades que se descartan como propias de una época pasada. Tradicionalmente, no son pocos los educadores que, cada uno a su modo, se esfuerzan para demostrar que hay una serie de calidades que son «naturales» e «inherentes» a toda educación, como por un principio universal. Esta hipótesis alimenta de sobremanera

la literatura, pero históricamente no es la principal responsable del efectivo desarrollo de las calidades de la educación. Lo que efectivamente marca la diferencia en la historia es la *emergencia* práctica de nuevas calidades; una emergencia que se pronuncia en primer lugar negativamente, a través de diversos lenguajes, por los propios educandos que denuncian el sistema escolar, los métodos pedagógicos, el currículo —como inoperante e insuficiente para cumplir sus necesidades, deseos y derecho de aprender de un modo satisfactorio frente a las demandas de la vida económica, social, cultural y política que enfrentan cotidianamente o enfrentarán—. En vista de estas insuficiencias, los educandos se manifiestan con rebeldía institucional, indisciplina, insistencia, evasión (y, a menudo, con manifestaciones en la calle), porque sufren en su propia piel el dolor de estar «fuera de lugar», de hacer aquello en lo que no creen, de postergar inútilmente sus deseos. Se presentan como víctimas de un sistema que pretende aprisionarlos. Eventualmente y excepcionalmente, cuando realizan aquello que Paulo Freire (1983) llamó de «concienciación», elaboran discursos contundentes de denuncia en contra de la escuela. Pero, cuando esto ocurre, los educadores suelen recibirlos como «impertinentes», lo que hace que se pierdan, de esa forma, oportunidades históricas preciosas de desarrollo de la calidad de la educación. Cuando, por el contrario, la comunidad educativa percibe ese clamor y lo reconoce como una demanda por nuevos derechos, con los cuales la propia comunidad de educadores se identifica, la calidad de la educación tiene posibilidades de avanzar. Solamente a partir de esta última postura pueden organizarse movimientos sociales en pro de tal(es) derecho(s) no cumplido(s).

Realizar la calidad de la educación sólo para unos pocos es un evidente privilegio cuando se hace *excluyendo* a otros sujetos del derecho a la misma calidad. La salvedad es importante porque hasta cierto punto se podría justificar la calidad para pocos en carácter laboratorial de experimentación, para la innovación. Incluso porque, en algún momento, las condiciones de la calidad que se desea deben *comenzar* a materializarse en algún lugar. Entretanto, una vez demarcada y establecida como exitosa una nueva reconfiguración con *más-calidad* del espacio escolar y del currículo, ésta se vuelve un nuevo derecho que se puede reclamar para que sea accesible a todos. Aquí la cuestión de la calidad se ve implicada en la temporalidad (y por ello es histórica). Existe un tiempo éticamente ideal, que es aquel mínimo necesario para que las experiencias se consoliden y para que el nuevo derecho social se vuelva efectivo. Sobrepasar los límites de dicha temporalidad significa poner impedimento al derecho, lo que es éticamente condenable y debería ser políticamente regulable mediante leyes de responsabilidad social (educativa) aplicables a los gobernantes. El principio ético que está implícito en este derecho inmediato a la calidad es el principio de factibilidad, cuya formulación más simple sería que todo aquello que puede hacerse por hacer más efectivos los derechos, ha de hacerse de manera inmediata (Dussel, 2007).

12. Precondiciones, condiciones, prácticas y resultados de una educación de calidad

Las referidas *posibilidades* de calidad en la educación se presentan éticamente (y, por tanto, políticamente) como *obligaciones*. Estas pueden clasificarse en cuatro momentos estratégicos: precondiciones, condiciones, prácticas y resultados.

Son *precondiciones* de la educación de calidad, entre otras: a) el Estado de derecho; b) la democracia representativa y participativa en pleno funcionamiento; c) las políticas públicas que cuentan con la financiación adecuada y que están comprometidas con la misma democracia; d) *la efectividad de dichas políticas en lo que se refiere a la formación inicial y continua de los profesionales de la educación*; e) *la garantía de inserción*

adecuada de tales profesionales en los sistemas educativos y, f) la remuneración digna de los profesionales de la educación.

Son *condiciones* de la educación de calidad, entre otras: a) la disponibilidad de infraestructura física adecuada en escuelas, en términos de accesibilidad a todos (proximidad física o transporte gratuito), debidamente equipadas (aulas, biblioteca, laboratorios, salas de uso multifuncional, comedor, patio, pistas y equipamientos deportivos, etc.), condiciones adecuadas de vestuario y alimentación de los alumnos; b) un proyecto pedagógico elaborado colectivamente y en permanente implementación, con la participación de la comunidad; c) ***una carrera docente transparente y efectiva***; d) ***procesos de evaluación transparentes del desempeño de los profesionales de la educación***; e) una gestión democrática representativa y participativa, eficiente, eficaz y efectiva.

Son *prácticas* de la educación de calidad, entre otras, los ejercicios cotidianos del currículo, a tiempo completo, que movilizan a todos los sujetos y recursos de la comunidad educativa (la comunidad escolar articulada con la comunidad del entorno), y que constituyen un ambiente educativo, en relaciones de enseñanza-aprendizaje que sean experiencias de valor vital en todas las dimensiones, para todos: cognitivas, morales, simbólicas, estéticas, políticas, corporales e intelectuales, comunicativas, creativas, responsables, participativas, placenteras. Tales *prácticas* deben ser experiencias colectivas, integradas e interdisciplinarias de descubrimiento y construcción de conocimientos; que despierten y estimulen las potencialidades de los alumnos; que permitan a la comunidad educativa ser también una comunidad aprendiente en permanente desarrollo; que respeten a cada sujeto y a cada grupo en sus identidades de género, edad, raza-etnia, condiciones físicas, mentales y psíquicas, orientación afectivo-sexual, formación y convicciones políticas y religiosas, origen regional y nacional, preferencias estéticas, lenguajes, etc.

Sin perjuicio de las precondiciones y de las condiciones, son las *prácticas* cotidianas del currículo las que realizan efectivamente la calidad de la educación (Ríos, 2001). Desde esta perspectiva, tiene pleno sentido el postulado de Paulo Freire (1983) de una educación *como práctica* de la libertad; y a la libertad le añadiríamos la práctica de la dignidad, del respeto, justicia, solidaridad, ciudadanía, arte, responsabilidad, amistad, democracia... Las *prácticas* de la calidad pueden considerarse como experiencias de formación que, en cierta medida, sobrepasan cualquier planeamiento, seguimiento y evaluación, ya que son experiencias vitales. Con frecuencia, se insiste en que la escuela se debe conectar a la «vida de fuera» (supuestamente para garantizar el interés de los alumnos) o que se debe «llevar la vida adentro de la escuela». Pero, tal vez, sin juego de palabras retórico, se deba tan solo «dejar que la vida se manifieste en el cotidiano de la escuela», sobre todo porque ésta ya dispone de todos los ingredientes para ello: ***allí se encuentran los profesionales de la educación que trabajan y producen sus existencias socialmente a través de una práctica social que consiste en guiar el trayecto de vida de sus estudiantes en dirección a la vida adulta plena***; allí se encuentran los padres y familiares que siguen el proceso de crecimiento y desarrollo de sus hijos, y es evidente que lo harán teniendo en el horizonte la vida adulta de estos hijos; allí está la comunidad del entorno, que no dejará de pronunciar sus expectativas sobre el futuro de sus niños y jóvenes; y, más lejos, se encuentran la sociedad y las políticas públicas que inevitablemente precondicionan todo este camino de formación. En un minucioso estudio sobre la opinión de sujetos relacionados con escuelas brasileñas, Maria Malta Campos (2002) preguntó: “¿Usted cree que una buena escuela es aquella (en) que...?”, y dio 23 atributos como opción (supuestos indicadores de calidad).

El atributo menos valorado fue: “*Está cerca de casa*”. Los más valorados fueron, por este orden: 1) “*A los alumnos les gusta aprender*”; 2) “*Se trata bien a los alumnos, independientemente de su color de piel o condición social*” y, 3) “*Prepara a los alumnos para la ciudadanía*” (Campos, 2002). Los resultados de esta encuesta muestran claramente la importancia que tales sujetos dan a las *prácticas* pedagógicas como principal factor de calidad de la educación, y el análisis del conjunto de sus datos dirige nuestra mirada hacia la «cultura propia de la escuela». La configuración de esta cultura es el modo de realización de su calidad.

Son *resultados* de la educación de calidad, entre otros: a) la *formación* (pleno desarrollo de las potencialidades) que cada sujeto educando lleva consigo de la escuela como patrimonio de conocimientos y constitución moral, y que le permiten usufructuar sus demandas básicas de alimentación, salud, seguridad, reconocimiento social (participación plena en la vida social, cultural y política de su comunidad y su sociedad), autoestima en cuanto a sus competencias y potencialidades personales y profesionales, autorealización personal y profesional; b) capacidad de entrar y de tener éxito en el *mundo laboral*; c) experiencia local de ejercicio de *ciudadanía*, que lo remite al pleno ejercicio crítico de la ciudadanía nacional e internacional como sujeto económico productivo; d) experiencia de *convivencia* social y cooperativa en la diversidad, que lo remite al ejercicio crítico de la solidaridad como sujeto social, cultural y político; e) que la escuela siga, por sí misma, aprendiendo (Furlan y Hargreaves, 2000; Edwards, Raggatt y Small, 1995) y, f) ***que los profesionales de la educación que actúan en ella se hayan apropiado más de su identidad personal y profesional***. Por todo ello, cuando insistimos en afirmar que la escuela debe estar vinculada a la vida, es cierto que esto ocurre inevitablemente, como también es cierto que no se trata de hacer que la escuela *repita* miméticamente los modelos de la vida a su alrededor, incluso porque es absolutamente indeseable que ciertas características de la vida alrededor de la escuela se repitan dentro de ella, tales como: la aceleración del tiempo en función del productivismo, la voracidad de la economía de mercado, el consumismo, la relación predatoria con el medioambiente, las violencias cotidianas, los vicios de la política, etc.

Son *resultados* de la educación de calidad, por último: g) que esta haya generado sujetos conscientes, libres, responsables, autónomos, apropiados de todo su proceso de formación, capaces de producirse a sí mismos y de apropiarse de sí como un proyecto de subjetividad y de identidad que no se agota jamás; h) que tales individuos sean capaces de apropiarse también de las instituciones, organizaciones y comunidades en las que participan, apoderándose de las identidades que éstas les imprimen como parte de su marca cultural; i) que tales sujetos sean capaces de reconocerse como unidades de la humanidad, en el sentido de lo que ya en 1657 afirmaba Comenius (1985), de que las escuelas deben constituirse en «talleres de la humanidad» y, j) que en estas relaciones consigo mismos, con su cultura local y con la humanidad, los sujetos educandos sean capaces de establecer el doble vínculo: de acceder a los legados disponibles, culturales y universales, y de dejar, a su vez, su legado singular a la cultura y a la universalidad. Cuando se necesiten *indicadores de calidad*, tales *resultados* esperados de la educación de calidad no se podrán excluir, a pesar de todas las dificultades para evaluarlos, dada su radical intangibilidad.

13. Conclusiones: la calidad de la educación que queremos

Adoptar una actitud crítica, tal como explicamos en la introducción de este texto, requiere que nos preguntemos, después de todo, en qué medida la escuela, en una sociedad regulada por la dinámica del mercado, tiene opciones de ser una escuela de calidad *para todos*.

El trayecto analítico que hemos hecho nos lleva a un ámbito de referencias de la calidad de la educación que se muestra aún utópico (en el sentido propio de *todavía fuera de lugar*). Cabe, entretanto, el movimiento final de retorno a la práctica cotidiana, pedagógica, cultural y política, en el que reencontramos los problemas de los que partimos para, considerando lo que *aún no es*, pensar lo que *puede llegar a ser* (considerando al mismo tiempo que lo que *puede* llegar a ser *debe llegar a ser*, ya que toda *posibilidad* de realización del derecho impone una *obligación*).

En el campo de las políticas públicas, es oportuno y conveniente considerar la notable investigación realizada bajo la coordinación de Martin Carnoy que compara los sistemas escolares de Brasil, Chile y Cuba (Carnoy, Gove y Marsall, 2009), a partir de la cual llega a cuatro conclusiones: 1) el Estado debe generar capital social, 2) ***el docente debe ser capacitado para implementar el currículo***, 3) ***la formación docente debe ser coordinada con el currículo existente***, 4) el liderazgo pedagógico, la supervisión y la buena gestión son la clave para la mejora de la enseñanza. En el prólogo del libro en la edición brasileña, en mayo de 2009, los autores hacen otras recomendaciones y concluyen que *“el elemento crucial [para la calidad de la educación] es el compromiso total con la mejora de los modelos de enseñanza y hacer lo que sea necesario para que este modelo llegue hasta las aulas del pueblo más pequeño de las regiones más pobres”* (Carnoy, Gove y Marsall 2009: 18), es decir, la educación de calidad es un derecho de todos.

Esto sirve para advertirnos también de que las demandas de calidad de vida y de educación en la escuela (referidas como demandas, entre otras, de gustar de estudiar, recuperar lo lúdico, convivir placenteramente; en una palabra, ser feliz) no pretenden ni pueden significar una defensa del (ni un pretexto para) aflojamiento de la disciplina, disminución del esfuerzo o supresión de la obediencia a normas comunes establecidas. Para alcanzar la calidad deseada en la escuela, es indispensable que en ella se continúe haciendo (y cada vez más y mejor) aquello que es su actividad esencial, o sea, *estudiar*: palabra latina ésta que significa precisamente *esforzarse*. Y como lo que buscamos, conforme afirmó Gramsci, es *“situar el problema cualitativo de la manera más concreta y realista”*, esto es, *“desarrollar la calidad a través del único modo en que tal desarrollo se puede controlar y medir”* (Gramsci, 1978:50), nos cabe también, de forma simultánea al compromiso pedagógico, llevar adelante el compromiso por la efectividad de las políticas públicas democráticas en todos sus dispositivos cuantitativos.

Referencias bibliográficas

- ASSMANN, H. (1996). *Metáforas novas para reencantar a educação, epistemologia e didática*. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP.
- BEISIEGEL, C. (1981). “Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum”. *Revista da ANDE*, 1(1), 49-56.
- CAMPOS, M. (2002). “Consulta sobre a qualidade da educação na Escola. Relatório Final”. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Ação Educativa/ Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

- CARNOY, M., GOVE, A. y MARSALL, J. (2002). *A vantagem econômica de Cuba. Por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediuouro.
- CASALI, A. y CHIZZOTTI, A. (2012). “O paradigma curricular europeu das competências”. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 13–30.
- COMÊNIO, J. A. (1985). *Didactica Magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- EUCO (2010). Consejo Europeo, 25 y 26 de marzo. Bruselas: Secretaría General.
- DELORS, J. (2006). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO.
- DEMO, P. (1994). *Educação e qualidade*. São Paulo: Papyrus.
- DUSSEL, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- DUSSEL, E. (2007). *20 Tesis de Política*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- EDWARDS, E., RAGGATT, P. y SMALL, N. (1995). *The Learning Society. Challenges and Trends*. London: Routledge.
- FIB. *Índice de Felicidade Interna Bruta*. [Recuperado el 3 de julio de 2013]. <<http://www.felicidadeinternabruta.org.br/>>
- FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- FUKUYAMA, F. (1992). *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco.
- FURLAN, M. y HARGREAVES, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- FREIRE, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GENTILI, P. y SILVA, T. T. (orgs.) (1994). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes.
- GRAMSCI, A. (1978). *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- LUSTOSA, A. y MELO, L. (2010). *Felicidade Interna Bruta (FIB) – Índice de Desenvolvimento Sustentável*. Goiânia: SEPLAN/GO.

- MANHAS, C. (org.) (2011). *Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação?* Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos.
- OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Organisation for Economic Co-operation and Development: Paris.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [Recuperado el 3 de julio de 2013]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>
- ONU (2000). *Objetivos do Milênio*. [Recuperado el 3 de julio de 2013]. <<http://www.onu-brasil.org.br/>>
- ONU (2002). *Pacto Global*. [Recuperado el 3 de julio de 2013]. <<http://www.pactoglobal.org.br/pactoGlobal.aspx>>_
- ONU–OMS (2011). “The World Health Organization Quality Of Life (Whoqol)–Bref” [Recuperado el 3 de julio de 2013]. <http://www.who.int/substance_abuse/research_tools/en/english_whoqol.pdf>
- ONU–PNUD (1990). Índice de Desenvolvimento Humano. [Recuperado el 3 de julio de 2013]. <<http://www.pnud.org.br/idh/>>
- RAMOS, C. (1994). *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- RIOS, T. (2001). *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- SCHULTZ, Th. (1971). *O capital humano – investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- UNIÓN EUROPEA (2002). *Hacia la Europa basada en el conocimiento. La Unión Europea y la sociedad de la información*. Comisión Europea: Dirección General de Prensa y Comunicación.
- UNIÓN EUROPEA (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco europeo*. Diario Oficial de la Unión Europea–L 394. [Recuperado el 3 de julio de 2013]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf>
- UNESCO–OREALC (2007). “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos”. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. EPT/PRELAC, Buenos Aires, 29 y 30 de marzo. Santiago de Chile: UNESCO–OREALC.