

El discurso de la calidad de la educación en un marco de globalización

Judit Rifà
Maria del Mar Griera, Cecília Peraza
Cecília Peraza

El enfoque que queremos dar a este artículo guarda relación con los fenómenos que surgen del proceso de globalización y de sus efectos en el ámbito educativo.

A menudo, la realidad cotidiana de la educación nos absorbe en nuestro contexto más inmediato y no nos permite guardar la distancia necesaria para poder analizar los cambios que vivimos en este terreno. No obstante, la dirección que toman los procesos educativos implica y afecta a la institución educativa, al profesorado y al alumnado, y por ello debemos saber cómo se gestan estos cambios y a qué son debidos.

En este sentido, queremos analizar el discurso de la tan nombrada *calidad de la educación* desde una perspectiva de la lógica mercantilista de la educación, y las contradicciones que este hecho genera en la práctica diaria en las escuelas, así como poner de relieve los desajustes que se producen entre el discurso en un nivel macro y sus repercusiones sobre las dinámicas educativas en un nivel micro.

Generalmente, cuando hablamos de globalización, hacemos referencia a realidades muy alejadas de la nuestra, como pueden ser la deuda externa de los países en desarrollo, el capital financiero, el neoliberalismo, los nuevos flujos de la información, etc. Pero existen otros fenómenos relacionados con ella que no nos quedan tan alejados, como el uso de Internet o las manifestaciones sociales, cada vez más cercanas a las aulas. A pesar de ello, a veces no tenemos en cuenta que la globalización tiene también una influencia (directa e indirecta) en la manera de tomar las decisiones sobre proyectos o reformas educativas en nuestro país, en el tipo de organización de nuestras instituciones educativas y, en definitiva, en las directrices que marcan el desarrollo de la educación en nuestro contexto local.

Así, podríamos definir la globalización utilizando conceptos de autores como Dale (1999), Carnoy (1999), Angulo (1996) y el propio Castells (1997), entendiéndola como una nueva forma de relación entre los estados y la economía mundial que puede adquirir formas diferentes según el contexto en que nos encontremos. Una nueva forma de relación que, vinculada y definida por la nueva manera de pensar sobre el espacio y el tiempo económico y social, dibuja un nuevo escenario mundial. Esta redefinición viene mediatizada por el pensamiento neoliberal como "ideología hegemónica" de nuestro tiempo. Se trata de una política caracterizada por la consolidación de las fuerzas del mercado libre y de la economía de la oferta (monetarismo), de privatización de los servicios públicos, de refuerzo y extensión de la ideología social del mercado (la conversión del ciudadano en "cliente") y los cambios en la estructura y el papel del estado, influidos por los gobiernos conservadores de Gran Bretaña y Estados Unidos a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta. A la vez, influidos por los gobiernos de estos dos países, los organismos supranacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) surgidos a raíz de los acuerdos de Bretton Woods después de la II Guerra Mundial, se convertirán en los impulsores de esta nueva ideología en el ámbito mundial.

¿Cómo se relaciona la globalización con la educación? Recordando las palabras de Roger Dale (Griera, Peraza, Rifà y Tarabini-Castellani, 2003), "la tensión básica del capitalismo y de la educación es que la educación debe proporcionar la población educada y formada que el capitalismo necesita para expandirse". Por esta razón el Banco Mundial impulsa políticas educativas en países en vías de desarrollo para que las "macroempresas" de los países desarrollados encuentren allí la población mínimamente formada (educación primaria) y así pueda trabajar en el campo de la producción en sus fábricas.

Concretamente, el impacto de la globalización en el campo educativo tiene tres dimensiones (Carnoy, 1999):

1. En *términos financieros*. La presión que soportan los gobiernos para reducir el gasto social afecta a los presupuestos para educación y los obliga a buscar otras fuentes de financiación. Estamos hablando de la privatización de la educación.
2. En *términos de mercado laboral*. El nuevo mercado globalizado necesita una mano de obra altamente cualificada que obliga a potenciar la educación superior y los conocimientos tecnológicos. Pero eso también tiene efectos perversos, ya que hay muchos países que tienen que potenciar la mano de obra barata que no requiere estudios, ni secundarios ni superiores.
3. En *términos de calidad*. El discurso de la calidad pasa a ser objeto de comparaciones internacionales que obligan a los estados a implantar cambios para mejorar los indicadores con más peso a escala internacional, a fin de disponer de un sistema educativo más atractivo para el mercado. Por esta razón aumenta día tras día la importancia

atribuida al Instituto Nacional de Calidad de la Educación (INCE) y a los indicadores generados por él a la hora de diseñar la política educativa. Al mismo tiempo, aumentan las evaluaciones al alumnado para obtener más datos sobre su rendimiento.

Como afirma Bonal (2003), "otro de los efectos visibles de la globalización sobre los sistemas educativos es el de la convergencia en los sistemas de evaluación y estandarización educativa".

Sobre la calidad de la educación

Existen muchas definiciones del concepto de *calidad*, pero podemos afirmar que la búsqueda de cada vez mayor calidad ha sido, y continúa siendo, un referente constante para las políticas educativas de todos los países.

Es sumamente complejo definir qué es la calidad educativa, porque ello implica definir el producto que queremos obtener, y en este sentido no es fácil establecer métodos y criterios para determinar su nivel de calidad. Además, teniendo en cuenta las diferencias entre los conceptos teóricos sobre educación, no parece que exista una teoría suficientemente consolidada para explicar la calidad en el ámbito educativo. No es posible medir la actividad del intelecto de los sujetos que educamos, sino las manifestaciones externas de su actividad intelectual o mental. La evaluación de estas manifestaciones dependerá, en gran medida, del tipo de educación o modelo educativo que haya recibido, de las influencias familiares y del entorno no formal de la educación. Aún así, parece existir un consenso sobre posibles indicadores a partir de los cuales se podría medir la calidad educativa: el éxito académico y la inserción en el mercado laboral.

Eso nos conduce, evidentemente, a una controversia sobre los indicadores que hay que tener en cuenta para evaluar la calidad educativa.

Dicho esto, deberíamos contemplar otras dimensiones que muchas veces quedan fuera del discurso capitalista de la educación. Se trata de *la perspectiva ética* (Carr, 1995) y de *la perspectiva instrumental*, promovida por los organismos supranacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) o la Organización para la Cooperación Económica Europea (OCDE).

Veamos ambas partes.

Perspectiva instrumental

Una de las tendencias educativas actuales más claras en todos los países de la OCDE consiste en el tratamiento del currículo escolar por parte de los gobiernos en términos estratégicos, con la perspectiva de reestructurar o ajustar sus economías, hecho que acaba traducándose en políticas educativas fuertemente intervencionistas, en términos de adecuar los objetivos educativos a las necesidades de los mercados. Así, en la perspectiva instrumental, la enseñanza es un instrumento técnico al servicio de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigencias económicas, en cualquier caso externas, cuya calidad reside en la eficacia y la economía de su consecución.

Un claro ejemplo de esta perspectiva es la creación del sistema de indicadores de la OCDE sobre la calidad de la educación. Uno de los efectos más importantes que ha tenido la globalización sobre los sistemas educativos ha sido el intento de estandarización de los mecanismos de evaluación.

Este proyecto de indicadores se basa en dos ejes fundamentales:

1. La comparación entre países a partir de indicadores de contextos, procesos y resultados educativos, con el objetivo de incidir fuertemente en la mejora de la calidad de la enseñanza.
2. Tal como se define en las primeras páginas del informe de la OCDE sobre indicadores 1998: "la contribución a la búsqueda de políticas educativas efectivas que mejoren las perspectivas económicas y sociales de los individuos, que contribuyan a la productividad económica, que aporten incentivos para promover la eficiencia de la Administración educativa y que ayuden a movilizar recursos adicionales que cubran la creciente demanda de educación y formación".

Los indicadores, con el objetivo de responder a las nuevas demandas de la sociedad y al enérgico impulso de las políticas neoliberales, se centran básicamente en los recursos humanos (medidos a través de los resultados del rendimiento académico) y económicos (costes) invertidos en educación, y en sus resultados, tanto desde un punto de vista profesional como económico.

Las voces más críticas a este tipo de proyectos de medir la calidad de la educación a partir de métodos cuantitativos, coinciden en afirmar que se caracterizan los sistemas educativos como sistemas de producción, susceptibles de ser evaluados en función del rendimiento y de la eficiencia en la elaboración del producto en términos de costes y beneficios.

Así, la homogeneización y estandarización de indicadores permiten una comparación entre los países de la OCDE, que más allá de los aspectos positivos resultantes, al ser uno de los proyectos más extensos y completos que nunca se hayan llevado a cabo en el campo de la educación, dado el gran número de actores implicados en el proceso, servirán al fin y al

cabo para decidir si el sistema educativo de un país funciona bien o mal.

Los indicadores influyen también, directa o indirectamente, en el establecimiento de políticas educativas concretas y pueden resultar de gran utilidad en el momento en que un gobierno deba rendir cuentas ante la opinión pública de su país sobre la situación del sistema educativo. Así, unos buenos resultados en la comparación pueden ser utilizados por un gobierno para felicitar a la política educativa que lleva a cabo y de su consiguiente justificación. Y, en caso contrario, la Administración educativa puede apuntar la flecha al profesorado o al alumnado por no haber conseguido los rendimientos académicos esperados.

Pasemos ahora a analizar cuáles son los principales problemas que plantea para un proyecto de tales magnitudes el procedimiento de la selección de criterios para la elaboración y el desarrollo de los indicadores que deben servir de referencia para la comparación.

- En primer lugar, hay que determinar cuáles son los niveles académicos realmente alcanzables o deseables, lo que supone tener en cuenta elementos de contexto, como el nivel educativo en general y las demandas de la población, la formación del profesorado, la disponibilidad de recursos, o los éxitos anteriormente alcanzados.
- Si, como hemos dicho antes, este procedimiento es, al mismo tiempo, de carácter político, aumentan las dificultades a la hora de fijar este tipo de criterios y se corre el riesgo de disminuir el grado de consenso para su elaboración. Ante esta situación, se abren unos interrogantes evidentes: ¿Son coherentes los indicadores? En una diversidad tan grande de países, ¿es posible homogeneizar los indicadores? Y en caso afirmativo, ¿son significativos y coherentes?

Este procedimiento es muy criticado y puede tener efectos perversos. Santos (1997) dice que uno de los usos abusivos de la evaluación es, precisamente, "aprovecharla para hacer falsas comparaciones entre lo que es, en realidad, incomparable". En esta línea, Dale (1999) advierte que para establecer modelos comparativos es necesario reconocer que diferentes países responden de formas diferentes a problemas similares.

Volviendo a la problemática de la construcción de los indicadores, observemos cuáles son las principales resistencias planteadas.

La primera, de orden conceptual, tiene que ver con la selección de indicadores. Ante la dificultad o imposibilidad de medir directamente una realidad compleja y no completamente aprehensible como es la educativa, es habitual seleccionar algunos indicadores capaces de representarla adecuadamente y centrarse en el análisis de los mismos. De ellos obtenemos una realidad parcial.

El segundo criterio, de orden metodológico, para la selección de los indicadores es bastante controvertido: a fin de que la comparación sea válida y valorable, hay que crear los indicadores en función de los datos disponibles sobre los indicadores nacionales de cada país. Del mismo modo, los indicadores deben ser significativos para las políticas educativas de cada país, han de tener un carácter de inclusividad, de falta de redundancia y de efectividad. No siempre resulta fácil reunir la información necesaria para poder establecer comparaciones. Esta dificultad puede ser de carácter técnico (falta de instrumentos adecuados, válidos o fiables), económico (coste excesivo de la recogida de datos) u operativo (excesiva complejidad de los procedimientos que hay que utilizar). Así pues, habrá que priorizar los indicadores (centrando la atención en aquellas políticas que resulten más relevantes para los países), y, por tanto, reducirlos en número o tamaño, produciéndose una simplificación abusiva y no siempre deseada.

Finalmente, hay que tener en cuenta el contexto internacional. La estructura de los sistemas educativos en algunos países no coincide. Así, mientras en algunos la división entre primaria, secundaria y post-secundaria responde a 6/3/3 años, en otros países esta relación es 6/2/4, e incluso en otros 8/4. Del mismo modo, hay países (Alemania, Estados Unidos) con un alto grado de descentralización, que tienen que hacer el esfuerzo de estandarizar y homogeneizar sus propios datos nacionales.

El resultado es la elaboración de unos indicadores estándar y homogéneos, que responden básicamente a elementos de contexto (demografía, economía, opinión pública), de procesos (recursos educativos, participación, profesorado, I + D, etc.) y resultados (rendimiento académico, ocupación juvenil, beneficios económicos, etc.). Según las políticas de la OCDE, existe un flujo de influencias lineal sujeto a una fuerte relación de causalidad entre estos tres grupos. Es decir, que los elementos de contexto tendrán influencia sobre los procesos, que, al mismo tiempo, tendrán efectos sobre los resultados. Alexandre (1997) ha destacado que este trabajo de los indicadores para la mejora de la calidad de la educación es inherentemente problemático, ya que la educación busca la transmisión de valores y cultura.

Perspectiva ética

Aquí entraríamos en la segunda parte, que es la perspectiva ética. Esta línea muestra una preocupación por la calidad de los procesos educativos considerados en sí mismos. Wilfred Carr considera que la calidad de la enseñanza únicamente se puede incrementar mejorando la capacidad del profesorado para transmitir valores educacionales a través de su propia práctica, y ello en un proceso de mejora que no puede ser otro que un proceso de investigación en el que el profesorado reflexiona sobre su práctica y utiliza el resultado de esta reflexión para reconstruirla como una práctica educativa de forma sistemática y racional.

Y es desde esta perspectiva desde la que trabajamos en el ámbito educativo de Barcelona desde el *Projecte d' Educació en Valors* (Proyecto de Educación en Valores).

Nuestro trabajo está enfocado a ofrecer una metodología de cambio, basada en la sensibilización del profesorado y del alumnado sobre la práctica educativa y el cambio de mentalidad y prácticas. Ante los cambios sociales que las sociedades estamos viviendo, debemos ir encontrando en el ámbito de la escuela formas par responder a estos cambios y entenderlos. Porque los cambios globales afectan a las formas de estar en el mundo, de entender la educación, a las formas de relacionarse, etc. En este sentido, desde el *Projecte d' Educació en Valors* incidimos en todo aquello que no se ve, en el denominado *currículo oculto*, aquello que ocurre, que se obvia, pero que es tan importante para la construcción de la identidad de las personas y sus formas de estar en la vida. Así, la calidad de la educación radica en cómo chicos y chicas son felices en la escuela, el aprendizaje que hacen es significativo para sus vidas, encuentran referentes, se responde a sus necesidades, deseos, expectativas; en cómo aprenden a relacionarse y a estar con los demás, y en cómo incorporan valores como el respeto, la responsabilidad, la autonomía, el reconocimiento y la confianza.

Algunos de los cambios que más repercusiones están teniendo a escala macro y que afectan a la educación son, por ejemplo:

- Las relaciones entre hombres y mujeres, los nuevos roles sociales de las mujeres y de los hombres, las responsabilidades civiles y domésticas, las nuevas formas de familia, el impacto de la violencia de género... Para hacer frente a todo ello desde la educación, hay que comenzar por desenmascarar las desigualdades de género, incidir en la calidad de las relaciones entre las personas, aprender nuevos modelos de convivencia y desaprender modelos de agresividad, y pensar que los conflictos no se resuelven mediante la violencia (como pasa en el escenario mundial). Pensemos en el caso de Jokin y su suicidio. Nadie se suicida por no aprobar un examen de mates, pero sí por no ser feliz, sentirse excluido, discriminado por no cumplir con unos imperativos que la sociedad parece imponer a los chicos.
- La interculturalidad. La heterogeneidad que tenemos en las aulas ha de poder ser una posibilidad más que un problema, pero se necesitan las herramientas. Si continuamos hablando de indicadores homogéneos para evaluar la calidad, donde se quedan todas estas diferencias de intereses, de expectativas, muchos niños y niñas no tienen referentes en la escuela de su realidad, su día a día,... y el sistema neoliberal lo único que hace es aumentar esta problemática aumentando las desigualdades entre pobres y ricos, y entre diferentes grupos culturales. Hay que partir de la inclusión, no de la exclusión.
- La consciencia del medio ambiente y del entorno, la utilización de los recursos naturales y las formas de consumo totalmente insostenibles. ¿Cómo podemos educar a niños y niñas en estos aspectos, a partir de la Agenda 21 escolar, de los patios, de proyectos de sostenibilidad, si el entorno no es nada sostenible, y los recursos naturales se politizan y sirven para establecer poderes? ¿Cómo podemos cuidar la Tierra y verla como nuestro hogar, como una herencia que nos han dejado y que debemos dejar a los que nos siguen?

¿Cómo se entienden todas estas actuaciones desde una lógica de globalización basada en un sistema económico capitalista y un sistema político basado en el neoliberalismo, desde el que se promueve un sistema educativo competitivo, basado en la excelencia, la eficacia y la eficiencia, y que evalúa el éxito escolar en términos de aprobados y suspensos? ¿Qué desajustes se producen? ¿Como favorece esta máxima educativa sobre los comportamientos de chicos y chicas su construcción personal y social? ¿Qué valores promueve? No olvidemos, no obstante, que este modelo promovido y reconocido, legitimado y perpetuado desde las altas esferas económicas y políticas es un modelo básicamente masculino, responde a la lógica de la construcción de un modelo de "masculinidad hegemónica", un modelo excluyente, que premia la misoginia, la homofobia, la falta de características femeninas, el éxito personal, social y profesional, la seguridad, la independencia, la fuerza, la agresividad, el poder y el autoritarismo.

Por tanto, si nuestro objetivo es ir hacia un repensar la educación en términos de justicia social, de educación en valores y de igualdad de oportunidades, deberemos comenzar por intervenir en la estructura micro, en nuestra vida y práctica cotidiana, para poco a poco ir influyendo en las estructuras macro. Deberemos redefinir nuestras propias prácticas como profesores y profesoras, como agentes educativos y como ciudadanos y ciudadanas. Entre todos y todas debemos hacer el esfuerzo a fin de propiciar una escuela que parta de los conocimientos del propio alumnado, que eduque de forma integral, reconociendo todas las diversidades y confiando en ellas, y potenciando las relaciones entre chicos y chicas, entre alumnado y profesorado, entre chicos y chicas y sus familias de forma respetuosa, responsable y autónoma.

Hemos hablado de:

Educación
Globalización de la educación
Sociología de la educación
Calidad educativa

Bibliografía

ANGULO, F. (1996): "El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo" en *Kikiriki*, n. 35.

BONAL, X. (2003): "Les dimensions de l'impacte de la globalització sobre les polítiques i sistemes educatius" en *Àmbits*, n. 25-26, primavera.

CARNOY, M. (1999): "Globalización y reestructuración de la educación" en *Revista de educación*, n. 318, pp. 145-162.

CARR, W. (1995): *For Education: Towards Critical Education Inquiry*. Buckingham. Open University Press.

CASTELLS, M (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol.1 La sociedad red. Madrid. Alianza Editorial.

DALE, R. (1999): "Specifying Globalisation Effects on National Policy: focus on the Mechanisms" en *Journal of Education Policy*, n.14, pp. 1-17.

GRIERA, M.M.; PERAZA, C.; RIFÀ, J.; TARABINI-CASTELLANI, A. (2003): "Conversant amb Roger Dale" en *Àmbits*, n. 25-26, primavera.

SANTOS GUERRA, M.A. (1997): *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Ediciones Aljibe.

Dirección de contacto

Judit Rifà
Institut Municipal d'Educació de Barcelona

Maria del Mar Griera, Cecília Peraza
Universitat Autònoma de Barcelona
jrifad@mail.bcn.es

Cecília Peraza
Universitat Autònoma de Barcelona
jrifad@mail.bcn.es