

Calidad y equidad en las escuelas eficaces

ELEAZAR NARVÁEZ

Escuela de Educación
Vicerrector Académico
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

La calidad y la equidad son dos temas fundamentales en el debate actual sobre la problemática educativa, tanto en nuestro país como en otros contextos nacionales. Si bien reconocemos la importancia de algunos planteamientos de las escuelas eficaces para el mejoramiento de la calidad educativa, no hay que perder de vista las serias objeciones que ha recibido dicha perspectiva cuando se señala, por un lado, que no le da la debida importancia al valor educativo de los procesos que se dan en el aula y en la escuela en general; y se dice, por el otro, que entra en contradicción con las finalidades que se le asignan a la institución escolar en las sociedades democráticas.

Palabras clave: CALIDAD, EQUIDAD, EFICACIA ESCOLAR, IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, ÉXITO ESCOLAR.

ABSTRACT

Quality and equity are two fundamental themes in the current pedagogical debate, both in our country as in other national contexts. Although we recognize the importance of some arguments of effective schools for the improvement of educational quality, one should not dismiss the serious objections posed upon this perspective in regard of the diminished importance given to the educational processes that take place both in the classroom as in the school

Key words: QUALITY, EQUITY, SCHOOL EFFICACY, EQUAL OPPORTUNITIES, SCHOOL SUCCESS.

La preocupación por la calidad de la educación constituye un asunto interesante al cual en mayor o menor medida desde hace muchos años se le ha prestado atención en distintos países del mundo, tanto que ha llegado a decirse que durante más de veinte siglos la meta de las instituciones educativas fue educar a una élite con un elevado nivel de calidad¹.

Así como se ha señalado que el interés en general por la calidad se ha convertido en un tema ineludible en diferentes ámbitos del mundo de hoy, tanto en el sector privado como en el público, se plantea asimismo, que la calidad de la educación ha devenido en un concepto estratégico en las formulaciones de las políticas educativas de gran parte de los países (Casassus, 1999).

Sin embargo, es necesario destacar que las motivaciones y los propósitos al abordar dicho tópico no suelen coincidir siempre. Ocurre lo mismo con los significados que se le atribuyen al concepto en referencia y con los intentos de traducir este último de manera concreta en la práctica educativa, al observarse que no hay una definición universalmente aceptada de lo que se entiende por calidad.

Asimismo, la equidad en la actualidad es uno de los temas fundamentales en el debate sobre la problemática educativa tanto en nuestro país como en otros contextos nacionales. La referencia a tal tópico ocupa un lugar importante en variados discursos en los cuales se plantean las necesidades de cambio o transformación de la educación en países con distintos grados de desarrollo. Si bien puede decirse que en términos generales destaca un determinado sentido en el entendimiento de la equidad, no menos cierto es que ésta es susceptible de abordarse con otros significados que no pueden dejarse de lado para enfrentar los retos de la educación en el mundo de hoy.

En la discusión profunda de este asunto es inevitable que nos planteemos interrogantes como las siguientes: ¿Qué hechos subyacen en el llamado a la equidad? ¿Qué es la equidad? ¿Cuál es su fundamento

¹ Muñoz-Repiso (1996), sobre el particular dice que la preocupación por educar a una élite con un alto nivel de calidad fue la meta de las instituciones educativas desde la Academia platónica a los colegios y universidades de comienzos de siglo.

último? ¿Cuál es el contenido de la equidad? ¿Cuáles son sus significados fundamentales?

Precisamente en este trabajo, sin ignorar en modo alguno el carácter complejo y elusivo del concepto de calidad de la educación², se hace referencia, por un lado, al significado de la calidad educativa vinculado a las propuestas del movimiento de las escuelas eficaces iniciado en los Estados Unidos y el Reino Unido en la década de los años setenta, con la finalidad de examinar los hechos de los cuales parte, sus alcances y limitaciones. Por otra parte, en ese mismo contexto, se consideran diferentes dimensiones del tema de la equidad.

Específicamente, tres puntos serán objeto de atención al respecto, a saber:

- En primer término, los hechos que provocan el llamado a la calidad y la equidad educativa.
- En segundo lugar, las respuestas a las exigencias de calidad y equidad desde la óptica de las escuelas eficaces.
- En tercer lugar, las dudas y el cuestionamiento sobre los conceptos de calidad y equidad basados en la eficacia en la vida escolar.

HECHOS QUE ORIGINAN EL CLAMOR POR LA CALIDAD Y LA EQUITAD

Si bien se sostiene que en el transcurso de los siglos precedentes ya se hace evidente la preocupación por la búsqueda de una alta calidad en las instituciones educativas –por lo menos como meta en la formación de una élite–, es necesario destacar, no obstante, que tal inquietud adquiere carácter público y además mayor resonancia y relevancia, desde el momento mismo en el cual el fracaso escolar aparece como

² Distintos autores coinciden al señalar el carácter complejo y ambiguo del concepto de calidad en la educación. Algunos de ellos, como Casassus (1999), hacen la interesante afirmación de que la fuerza y la riqueza de dicho término se deben precisamente a su ambigüedad.

un fracaso social en diversos discursos sobre la crisis de la educación en varios contextos nacionales³.

Dicho de una manera más precisa, el clamor público por la calidad de la educación surge en aquellos países que comenzaron a padecer serios problemas educativos después de haber alcanzado un elevado nivel de escolarización, movido aquél por el convencimiento de que tales cuestiones difíciles –vistas como signos del fracaso o de la crisis de la institución escolar– afectaban de modo creciente las legítimas aspiraciones de un amplio sector de la sociedad a disfrutar de la igualdad de oportunidades educativas para hacerle frente a los inconvenientes de la desigualdad social.

Pues bien, en el llamado a la calidad educativa que se hace al inicio del movimiento de las escuelas eficaces subyace la preocupación por esos problemas que suelen tomarse como señales del fracaso escolar en contextos educativos signados por la masificación de la enseñanza. Entre esos hechos problemáticos ocupan un lugar destacado, por ejemplo, los relativos a las grandes diferencias en el rendimiento escolar entre alumnos de distintos perfiles desde el punto de vista personal y social. En lo fundamental, el foco de atención se ubica allí, en las serias diferencias en los resultados académicos alcanzados por alumnos que difieren en cuanto a su procedencia social y a sus antecedentes intelectuales, entre otros aspectos.

Diríamos, entonces, que en ese mismo marco de referencia las preocupaciones por la calidad y la equidad aparecen unidas: elevar el rendimiento académico y mantener la preocupación por la igualdad de oportunidades educativas, de modo tal que la institución escolar deje de reproducir la desigualdad social.

Además –es muy importante señalarlo–, ese clamor por la calidad educativa surgido en el mundo occidental hace más de dos décadas, estuvo acompañado de la conciencia de que no era suficiente lograr una elevada escolarización para mantener la esperanza en la educación

³ Recordamos aquí los planteamientos de Guy Avanzini (1994), cuando habla de las condiciones en las cuales el fracaso escolar se manifiesta como un fracaso social.

como pieza fundamental para el progreso económico y el logro tanto del bienestar personal como de una sociedad más justa. Al respecto, dice Mercedes Muñoz-Repiso (1996: 52) lo siguiente:

Medio siglo de optimismo sobre las posibilidades de la educación como clave del progreso económico, de la mejora del nivel de vida y del logro de una sociedad más justa condujo a la plena escolarización. Pero, una vez que todos los niños, de cualquier sexo, extracción social o capacidad mental, estaban en la escuela, se empezaron a levantar voces alarmistas denunciando el deterioro de la «calidad» educativa, la bajada del «nivel» académico y la falta de eficacia de los centros escolares. De algún modo se perdió la ingenuidad inicial y los gobiernos comenzaron a cuestionarse el sentido de las grandes inversiones realizadas en educación. Está claro que la escolarización por sí sola, con ser ya un logro, no es suficiente.

*LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA EQUITAD DESDE LA ÓPTICA
DE LAS ESCUELAS EFICACES*

En reacción al desalentador y polémico planteamiento del Informe Coleman, de que la institución escolar nada o muy poco puede hacer por sí misma para contrarrestar las diferencias entre los alumnos en lo concerniente a los resultados académicos que éstos alcanzan, en especial para mejorar el rendimiento de aquellos alumnos desfavorecidos socioeconómicamente (Eggen y Kauchak, 1999; Creemers, 1997; López, 1996; Muñoz-Repiso, 1996; Davis y Thomas, 1992), las propuestas y los estudios orientados por el movimiento de las escuelas eficaces reivindican la idea según la cual el rendimiento del alumno está estrechamente vinculado con el ambiente académico de la escuela, el modo de dirigirla y las prácticas docentes y de gestión del aula de clase, hasta el punto de sostenerse que el mismo puede mejorarse con independencia de los factores no escolares.

Así, en abierto rechazo a la conclusión del Informe Coleman de que la institución escolar *no importa* porque los resultados educativos dependen completamente del origen familiar o procedencia social de los alumnos, desde la perspectiva de las escuelas eficaces se centra la atención en aquellas características de la escuela que supuestamente

mejoran el rendimiento académico de los estudiantes y otros resultados educativos considerados importantes. Como lo dice Creemers (1997), se consideró en tal sentido que valía la pena descubrir, a partir del examen de lo que ocurre en la escuela, qué tipo de factores podían explicar algunas diferencias en los resultados de los alumnos y cuáles constituían ciertamente los rasgos de la escuela eficaz.

En definitiva, esa indagación se planteó de manera optimista desde el inicio del movimiento de las escuelas eficaces, a contrapelo de la idea presente en el mencionado Informe de que era irrelevante la influencia de la escuela en el éxito del alumno, al igual que una mayor inversión económica en la educación para solventar los problemas de rendimiento estudiantil en el ámbito escolar.

Y lo que es mucho más importante en lo concerniente al asunto central que abordamos en esta sección del trabajo: esa investigación acerca de la eficacia escolar supone desde el principio una toma de posición en torno al significado del concepto de calidad de la educación, la cual, como se verá más adelante, registra a través del tiempo unas modificaciones que sintonizan con los cambios que asimismo se incorporan en la definición de lo que representa la escuela eficaz.

Efectivamente, es menester examinar tal idea de calidad a la luz de los planteamientos y enfoques característicos de cada uno de los dos grandes momentos o períodos en la evolución del movimiento de las escuelas eficaces que varios autores coinciden en señalar (Creemers, 1997; López, 1996; Muñoz-Repiso, 1996; Davis y Thomas, 1992), ya que a partir de dicha contextualización podemos diferenciar los dos sentidos del concepto de calidad que se tratan a continuación.

La calidad centrada en los rendimientos académicos

La noción de calidad presente en lo que Creemers (1997) denomina «la primera generación de estudios sobre eficacia escolar», está concebida en los términos de un menor o mayor rendimiento académico, con énfasis especial en las áreas de lectura y matemáticas. A partir de esa idea se establece el criterio principal de eficacia en dichos estudios, que no es

otro que el de un rendimiento elevado, y se identifican, en conexión con el mismo, varios factores generadores de la escuela eficaz, entre ellos, por ejemplo, los cinco siguientes que son señalados muchas veces⁴: un fuerte liderazgo educativo, altas expectativas en cuanto a los resultados de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del progreso del alumno (Creemers, 1997).

El análisis de estos factores asociados con la eficacia escolar fue abordado básicamente mediante estudios correlacionales centrados en la relación entre las características de la escuela y del aula de clase y los resultados de aprendizaje de los alumnos, medidos éstos mediante tests estandarizados.

La calidad vista más allá de los límites del rendimiento académico

En la llamada «segunda generación de estudios sobre eficacia escolar», a la par de los importantes cambios desde el punto de vista de los enfoques, los diseños de investigación y de las técnicas de análisis de datos empleadas –por ejemplo, se recurre a metodologías cualitativas aun cuando no se abandonan los trabajos de corte cuantitativo– se plantea asimismo en varios casos, «(...) una noción de calidad referida a algo más que los simples rendimientos académicos, que incluye el ‘bien-ser’ moral, afectivo y físico de los implicados» (Muñoz-Repiso, 1996:55)⁵, y además se asume que es necesario desechar «(...) la idea de que la eficacia consiste sólo en lograr unos altos niveles de rendimiento académico de los alumnos» (Murillo Torrecilla, 1996: 66).

Desde esta óptica, la noción de calidad permite incluso considerar «(...) la *satisfacción de la comunidad* educativa como ‘producto aceptable’

⁴ Además de estos factores, en trabajos más recientes como los presentados por Muñoz-Repiso (2000) y Murillo Torrecilla (2000) en el XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, celebrado en Madrid, se hace referencia a otras importantes características de la escuela eficaz.

⁵ Muñoz-Repiso refiere aquí la definición de escuela de calidad y eficacia de los sistemas educativos dada por Mortimore.

para definir la calidad de una escuela» (Muñoz-Repiso, 1996: 55), e igualmente posibilita que se ponga el énfasis en los procesos de gestión y organización de las escuelas en la búsqueda de una mayor eficacia escolar.

Asimismo, en sintonía con tal perspectiva, en la actualidad distintos autores hablan del interés creciente por elaborar sistemas de indicadores de calidad a partir de determinados modelos teóricos globales, que hagan posible la determinación del grado de eficacia de los centros escolares. Sobre este asunto Muñoz-Repiso (1996: 57) señala por ejemplo, que esos indicadores están relacionados con:

[...] los *fin*es o metas educativas, el *personal docente* (desde el punto de vista de su formación, condiciones laborales, satisfacción y forma de trabajar), la *buena dirección*, la *gestión participativa* de los recursos humanos y materiales, la *implicación del alumnado* en la vida del centro y en las decisiones que le conciernen, el *apoyo de los padres* a la escuela, la articulación del currículo (tanto en lo referente a los procesos de planificación y desarrollo general del currículo en el centro, como a los de enseñanza-aprendizaje que acontecen en el aula), el *apoyo efectivo de la autoridad educativa* y las conexiones con la *comunidad local* y, por último el *clima* propio de cada centro, que, aun siendo una variable de difícil conceptualización, parece decisiva como mediadora entre los procesos organizativos y los resultados escolares y la satisfacción de la comunidad educativa .

En concordancia con tal punto de vista, la escuela eficaz no es definida ahora mediante un conjunto de variables que actúan de manera aislada o lineal, «(...) sino por una red de interrelaciones entre factores, que configuran un particular sistema de funcionamiento escolar, enmarcado en un contexto determinado y que da lugar a unos resultados educativos satisfactorios» (Muñoz-Repiso: 1996: 54).

Además, es muy importante tener en consideración que hoy el término «eficacia escolar» «(...) reúne las investigaciones que buscan mejorar la educación mediante el conocimiento de los elementos contextuales, escolares y de aula que generan una educación de más calidad y de más equidad (porque entendemos y defendemos que no puede darse calidad sin equidad) (...)» (Murillo Torrecilla y otros, 2003: 14).

*LAS DUDAS Y EL CUESTIONAMIENTO SOBRE LA CALIDAD
Y LA EQUIDAD DE LA ESCUELA EFICAZ*

Es importante señalar que la noción de calidad presente en el enfoque de las escuelas eficaces, independientemente de los intentos de redefinición de la misma, ha sido objeto de severos cuestionamientos, los cuales –es conveniente no olvidarlo– constituyen una parte sustantiva de las críticas que en general varios autores le han hecho a las diversas propuestas y conclusiones de las investigaciones sobre la eficacia escolar⁶, entre ellos, las que nos permitimos indicar a continuación:

- La influencia real de los factores identificados como requisitos de la eficacia escolar, sólo se puede determinar y comprender a través del análisis de su específica intervención en cada contexto singular, pues parcialmente son factores equívocos e interpretables de muy distintas maneras en la práctica, tanto que no pueden aislarse objetivamente del escenario particular donde adquieren su sentido. Dichos factores no configuran, de un modo objetivo y automático –como se pretende–, un mecanismo que garantiza la eficacia en cualquier centro educativo.
- Los resultados encontrados en distintas investigaciones sobre la enseñanza eficaz, en lo que respecta al grado de influencia de esos factores, son inconsistentes y hasta discrepantes desde el punto de vista estadístico.
- Los productos de las escuelas eficaces con los cuales son asociados tales factores son definidos de una manera vaga y sesgada, ya que por lo regular se centra la atención en los efectos académicos –sin consenso alguno sobre las características definitorias de éstos (aun cuando a menudo se identifican con las calificaciones escolares)– y se subestiman otros importantes efectos sociales, morales o afectivos de la escolaridad.
- Al privilegiarse los aspectos organizativos y de gestión en el conjunto de los factores que presuntamente aseguran la eficacia,

⁶ Acerca de estas críticas puede consultarse el interesante trabajo de Pérez Gómez (1999).

en detrimento de otros elementos, desaparece o se desdibuja, en el marco de una perspectiva reduccionista empresarial, el entendimiento de la escuela como un espacio complejo de cruce de culturas.

- Por último, cabe destacar que al colocarse el acento en el logro eficiente de resultados objetivos y predeterminados a partir de los factores en consideración, deja de atenderse la preocupación por la calidad de la práctica educativa, al no tomarse en cuenta la calidad del juicio y de la deliberación reflexiva de los docentes en la vida de las aulas.

Más allá de los cambios observados en la evolución de la noción de calidad en la investigación sobre la escuela eficaz, hay algo incontrovertiblemente cierto: la calidad de la educación en el enfoque de las escuelas eficaces está referida a lo que Elliott (1993: 147) denomina un «(...) producto final tangible coincidente con normas funcionales especificadas de antemano»; es decir, a unos resultados objetivos y predeterminados de funcionamiento eficaz de la escuela como organización.

Por supuesto, esta concepción de la calidad educativa ha generado dudas y rechazo por cuanto que en la educación –como muy bien lo dice Pérez Gómez (1999: 154)–⁷ «(...) lo verdaderamente significativo y relevante es la calidad de los procesos de interacción entre individuos, ideas, experiencias y artefactos en un contexto social y culturalmente facilitador y estimulante». La calidad educativa –señalan éste y otros autores– «(...) no reside en la eficacia y economía con la que se consiguen los resultados previstos, sino en el valor educativo de los procesos» (*Ibíd.*: 153).

Por otra parte, al tomarse en consideración que la escuela como organización institucional no es asimilable en lo esencial a un sistema de producción y consumo –como se pretende desde una perspectiva

⁷ Este autor dice que el enfoque de las escuelas eficaces no toma en consideración que la calidad de la práctica educativa depende fundamentalmente de la calidad del juicio y de la deliberación reflexiva de los docentes en las aulas cuando toman decisiones, intervienen y actúan (Pérez Gómez, 1999).

neoliberal–, se argumenta de igual modo que la calidad de los resultados o del rendimiento en la vida escolar no surge como expresión del mecanismo y de los factores que determinan la eficacia, como se supone en una orientación reduccionista empresarial, sino que depende lógicamente de la realización práctica de los valores educativos en las transacciones entre profesores y estudiantes (Elliott, 1993). Como sostiene este autor en otro de sus trabajos:

[...] la calidad del rendimiento de una escuela o de un maestro lo constituye su coherencia con los valores educativos, que son la finalidad misma de la educación. Estos valores no son valores instrumentales, como la efectividad y la eficiencia, sino conceptualizaciones de los potenciales humanos que un proceso educativo ha de aspirar a fomentar y desarrollar en los alumnos; por ejemplo, potenciales para comprender el significado de ciertos tipos de acontecimientos y situaciones; para la formación de un pensamiento crítico, reflexivo e imaginativo; para la apreciación de los valores humanos; para una acción inteligente y sensata en situaciones humanas complejas e impredecibles. Como fines de la educación, estos potenciales no son «productos» en el sentido en que vienen determinados causalmente por los procesos educativos (Elliot, 1992: 59).

Asimismo, cabe señalar que el discurso sobre la calidad de la educación basado en las propuestas de las escuelas eficaces es cuestionado desde el punto de vista de sus contradicciones con las finalidades políticas que se le atribuyen a la institución escolar en las sociedades democráticas. Al respecto se afirma que dicho discurso, al fundamentarse en las exigencias de la llamada ideología del «mercado social» (la competitividad individual, la eficiencia y la excelencia, entre otros), no se compagina con la aspiración de que en la escuela se promueva la equidad, la igualdad, la solidaridad y el desarrollo humano (Pérez Gómez, 1999; Santos Guerra, 1998).

¿Y qué decir sobre la equidad?

A los estudios sobre la eficacia y la mejora escolar se les critica su tendencia a exagerar lo que se puede hacer en la escuela y a minimizar la importancia de las desigualdades estructurales en la preocupación por mejorar la equidad. Dice Whitty, citado por Slee y Weiner (2001:12)

que «(...) si todos los centros educativos funcionaran igual que los mejores de ellos, la estratificación de logros por clase social sería más marcada aún de lo que hoy es (...)». Agregan los dos últimos autores mencionados que tales estudios «son excluyentes (con los niños con necesidades especiales, con los negros, con las llamadas chicas inteligentes) (...)».

En la búsqueda de la equidad en la institución escolar, es indispensable tener presente lo que nos dice Coulon (1995: 56):

(...) la elección deliberada de una perspectiva de análisis que favorece el nivel micro del fenómeno observado no nos exime de asumir la complejidad del problema, en el que intervienen, como ya han señalado los expertos en otras circunstancias, un gran número de parámetros generalmente ubicados en el nivel macro, como los determinantes económicos y sociales del éxito escolar de los individuos. A la inversa, los análisis, tan conocidos hoy, que han explicado el fracaso escolar y la reproducción de las clases sociales a partir del funcionamiento del sistema escolar, han descuidado la cuestión de los procesos individuales, como las interacciones a nivel local del aula o del anfiteatro.

Al tomar partido por una u otra perspectiva, ambas corrientes se han quedado al margen del proceso mismo del fracaso que, en tanto construcción social, lo es tanto a nivel interactivo como estructural... Resultaría, pues, infructuoso pretender dar cuenta de la complejidad de un fenómeno partiendo de un único nivel de análisis (...)

Dicho de otra manera, si bien la preocupación por la equidad debe abordarse en relación estrecha con ciertos «(...) mecanismos reproducidos o recreados en las aulas –que podrían explicar en parte resultados exitosos o frustraciones escolares–, no por ello pasamos por alto la conciencia de que existen factores estructurales que influyen y condicionan en gran medida las prácticas pedagógicas» (Kaplan, 1992: 24), e inciden de uno u otro modo en la concreción de la igualdad de oportunidades educativas en la escuela; ya que en el estudio de los procesos de construcción del fracaso y el éxito en el entorno de la vida escolar no debe perderse de vista que «(...) los problemas de la educación no empiezan y terminan en la escuela: el proceso educativo sólo puede entenderse y

ser abordado si están presentes los aspectos de la interrelación social que se desarrolla en dicho marco» (Pipkin y cols., 1994).

A modo de reflexión sobre este tema, me permito agregar lo siguiente:

Ciertamente, si la equidad la concebimos en términos de una política educativa y no sólo de una política circunscrita al ámbito de lo escolar, ello nos permitiría –de acuerdo con el interesante punto de vista de Halpin, Power y Whitty (1999)– interesarnos por los efectos que tienen los cambios en la educación en el carácter y el alcance de las oportunidades educativas de los estudiantes, de quienes trabajen en las instituciones educativas y de los miembros de la comunidades circundantes; e igualmente nos llevaría a apreciar el impacto de dichos cambios sobre el sistema educativo en general.

Sin duda, hoy es necesario prestarle más atención a la exigencia de una mayor equidad en la educación. Si bien se habla con bastante frecuencia sobre este requerimiento, no hay un acuerdo acerca de lo que éste significa. Ciertamente, no son pocas las confusiones y equivocaciones que se presentan en el tratamiento de dicho asunto, para cuya dilucidación es muy importante que realicemos un debate académico serio en torno al significado del principio de equidad. Un tema tan fundamental como el que nos ocupa no podemos permitir que se banalice por razones políticas o de otro tipo.

Así, de entrada, es preciso que digamos qué entendemos por equidad, a fin de contribuir a un debate al cual estamos obligados. Pienso que la discusión debería centrarse en la consideración de la equidad como el principio según el cual el desarrollo y los beneficios de la educación deben estar orientados en la dirección de la justicia social, es decir, a contracorriente de cualquier modelo institucionalizado de desigualdad social que lesione la dignidad de las personas y de las instituciones correspondientes.

Concebido de esta manera, el principio de equidad tiene como fundamento último la referencia a la dignidad humana y las condiciones que hacen posible su realización. En otras palabras, lo asociamos con la preocupación de fondo que subyace en el derecho a la educación como

derecho humano, que no es otra que la de tratar que todos y cada uno de los individuos construyan su propia dignidad para que sean valorados de acuerdo con sus méritos, y no en función de una determinación que no estén en capacidad de cambiar, como el sexo, el origen social y la raza, por ejemplo.

Sin embargo, es necesario tomar conciencia de que la respuesta a esa inquietud por la dignidad y la valoración de cada cual no puede ser satisfecha sólo con la simple garantía de que todos ingresen a la institución escolar; pues sabemos que debemos ir más allá de este reto: debemos procurar darle la oportunidad de estudio a todos, pero en unas condiciones que posibiliten una educación de calidad que de verdad sea un factor de inclusión social y esté en sintonía plena con el papel fundamental que en el mundo de hoy se le asigna al conocimiento. Y esto, por supuesto, no puede dejarse de tomar en consideración en los proyectos formativos de nuestras instituciones educativas, si en realidad queremos estar a la altura de las exigencias de los tiempos actuales y por venir.

Nos luce razonable el planteamiento de que es fundamental ir más allá de la noción de equidad basada en lo que Connell (1997: 23) denomina justicia distributiva, pues en la misma básicamente se centra la atención en «(...) quién recibe un determinado bien social y cuánto recibe de él», y se es indiferente en lo que respecta a la naturaleza o clase de educación que se ofrece a todas las personas y grupos sociales. En tal sentido, para asegurar la equidad en la educación no bastaría con plantearse distribuir de modo indiferenciado los servicios de ésta a todos los individuos que de manera legítima aspiran a recibir los mismos, sino que es imprescindible precisar el contenido de la educación que se ha distribuir a los miembros de grupos sociales que le asignan significados distintos a ese bien social.

La respuesta a esta inquietud pudiéramos abordarla por la vía de una política de igualdad de oportunidades en la educación que haga énfasis en el contenido de calidad de la educación que se le ofrezca a la población. Como lo indica Casassus (1999: 56), un objetivo de esa política sería entender la calidad «como ligada a la equidad», teniendo

presente que «(...) las maneras de acceder a esa calidad no tienen por qué ser las mismas para todos. Calidad para todos, en un contexto de diversidad, es cómo acceder a la calidad definida para todos pero adaptada al sujeto individual o colectivo que la demanda» (*Ibíd*: 57).

CONCLUSIONES

Con todas las reservas que se puedan tener sobre el particular, hay razones suficientes para reconocer la importancia del planteamiento optimista de la investigación de la escuela eficaz, cuando reivindica las posibilidades de mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos a partir del examen de lo que ocurre en la escuela, a contracorriente del fatalismo de aquellos que han sostenido que el éxito en la vida escolar depende sólo o fundamentalmente de factores extraños a ésta.

No obstante, es preciso no perder de vista que el concepto de calidad de la educación presente en la perspectiva de las escuelas eficaces ha recibido serias objeciones como las siguientes: se le critica, por un lado, por estar referido a resultados objetivos y predeterminados de funcionamiento eficaz de la escuela como organización institucional, sin darle la debida importancia al valor educativo de los procesos que se dan en el aula y en la escuela en general; y por el otro, por resultar contradictorio con las finalidades que se le asignan a la institución escolar en las sociedades democráticas.

En atención a tales observaciones críticas, sería verdaderamente interesante, a modo de desafío para la investigación educativa, tomar en cuenta la sugerencia que nos hace Pérez Gómez (1999), cuando propone que los hallazgos relativos a los factores de eficacia sean asumidos como hipótesis de trabajo que ayuden a los profesores en su proceso cooperativo de deliberación, evaluación y toma de decisiones en cada contexto y para cada situación particular.

Por otra parte, es menester repensar el planteamiento sobre la equidad que se hace desde la óptica de los estudios sobre la eficacia y la mejora escolar, pues ciertamente exagera la acción benefactora de la escuela para garantizar la igualdad de oportunidades educativas a

los estudiantes, y subestima –hasta el punto de desdibujar o eliminar su consideración– el peso de los factores estructurales que provocan las desigualdades sociales. También es necesario superar la perspectiva centrada en lo escolar que se tiene de la equidad, por una en la cual este principio, con otros principios y valores, se constituya en la fuente de inspiración de una política educativa de cara a la complejidad de la vida social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASASSUS, J. (1999). «Lenguaje, poder y calidad de la educación», en *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 50. Santiago: UNESCO.
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- COULON, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- CREEMERS, B. (1997). «La base de conocimientos de eficacia escolar», en: *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza* (David Reynolds, Robert y otros). Madrid: Aula XXI / Santillana.
- DAVIS, G. y THOMAS, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- EGGEN, P. y KAUCHAK, D. (1999). *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Brasil: Fondo de Cultura Económica.
- ELLIOTT, J. (1992). «¿Son los “indicadores de rendimiento” indicadores de la calidad educativa?», en: *Cuadernos de Pedagogía* N° 206. Madrid: Editorial Fontalba, S.A.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- HALPIN, D.; POWER, S. y WHITTY, G. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- KAPLAN, M. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- LÓPEZ, M. (1999). «El éxito escolar en alumnos de bajos recursos», en: *La eficacia escolar* (Marielsa López y Mariano Herrera). Caracas: CINTERPLAN y CICE.
- MUÑOZ-REPISO, M. (1996). «¿Qué es una escuela eficaz?: La calidad como meta», en: *Cuadernos de Pedagogía* N° 246. Barcelona: Editorial Fontalba, S.A.
- MUÑOZ-REPISO, M. (2000). «Lecciones aprendidas del estudio de casos de programas de mejora de la eficacia escolar en ocho países europeos», en: *Mejora de la eficacia escolar. Investigación internacional para analizar la capacidad de las escuelas para el cambio*. Simposio en XII

Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- MURILLO TORRECILLA, F. (2000). *Un modelo de mejora de la eficacia escolar, en: Mejora de la eficacia escolar. Investigación internacional para analizar la capacidad de las escuelas para el cambio*. Simposio en XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- MURILLO TORRECILLA, F. (1996). «¿Son eficaces nuestras escuelas?», en: *Cuadernos de Pedagogía* N° 246. Barcelona: Editorial Fontalba, S.A.
- MURILLO TORRECILLA, JAVIER y otros (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- PIPKIN, M. y Colaboradoras (1994). *¿Cómo se construye el fracaso escolar?* Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.
- SANTOS GUERRA, M. (1998). «Las trampas de la calidad», en: *Aula de Investigación Educativa*. Barcelona: Editorial Graó Educación.
- SLEE ROGER, WEINER GABY y otros (2001). *¿Eficacia para quién?* Madrid: Ediciones Akal, S.A.