

La qualitat de l'educació en el projecte per a la reforma de l'ensenyament.

Un marc referencial per al debat sobre la qualitat de l'educació.

Sebastián Rodríguez*

No fa gaire temps el prestigiós *Le Monde* publicava un article en què s'afirmava: "Sempre s'ha dit que el nivell baixava, que l'escola formava ineptes i que s'imposa una reforma radical" (1). Aquesta afirmació adquireix especial relleu des de l'inici dels setanta en obrir-se la via de les reformes educatives com a conseqüència, entre d'altres, de fets com l'era espacial (reacció nord-americana al llançament de l'Sputnik), l'etapa de generalitzat desenvolupament econòmic, l'aposta per l'educació com a factor de canvi social (igualtat d'oportunitats) o els creixements demogràfics. Si als fets objectius hi afegim que cada generació pensa que la seva formació escolar va ser més "seriosa" que la de

la següent no ha de sorprendre'ns que la reforma educativa sigui una qüestió de permanent actualitat en les últimes dècades. Ara bé, en l'últim quinquenni, l'horitzó mític de l'any 2000 sembla haver forçat un esprint, com a mínim en les propostes, de nombrosos grups intel·lectuals i administracions educatives (2). Aquestes propostes comparteixen en major o menor grau, les característiques següents:

a) Una demanda d'exigències a l'escola que sobrepassa nivells anteriors. No només es demana que instrueixi i transmeti els coneixements que una societat tecnològica necessita, sinó també que resolgui els múltiples problemes d'índole social.

b) L'adopció, per part del sistema educatiu, d'un ritme de canvi accelerat per tal de no perdre "el tren competitiu" de les societats desenvolupades. S'oblida sovint que les institucions educatives canvien lentament i necessiten un temps per sincronitzar amb les orientacions generals de la societat. Com afirma Altbach (3), els canvis de la política educativa han de recórrer un camí llarg i complicat fins que es fan realitat.

c) L'adopció d'una situació d'ambivalència en què la qualitat o excel·lència de l'educació justifica el reforçament de les anomenades disciplines principals del programa d'estudi, mentre que les dificultats de trobar una feina dels més joves legitimen l'atenció al contingut professional de l'educació secundària (4).

*Sebastián Rodríguez Espinar és catedràtic de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en l'Educació de la Universitat de Barcelona. Autor, entre altres publicacions, del llibre *Factores de rendimiento escolar*.

d) L'opinió de la societat que l'escola ha perdut el nord i que el sistema educatiu, on es gasten milions, "no produeix". Ara bé, la confusió sobre què s'ha de produir és desorientació de l'escola. El primer punt en un debat social sobre la reforma educativa ha de ser clarificador, si és possible, de les característiques que ha de tenir el "producte educatiu".

e) El fet que les polítiques educativa, social i econòmica presenten un alt nivell d'interrelació en els moments actuals pot explicar la mateixa complexitat per trobar una alternativa vàlida de reforma dels sistemes educatius. Màxim si tenim present el caràcter pendular dels moviments de reforma. Als períodes de crisi econòmica sempre hem emfasitzat la necessitat de l'esforç i d'aprenentatges escolars més sistemàtics i més productius en saber i en perícia (ensenyament centrat en les matèries). Per contra, períodes d'abundància preconciben una educació basada en el desenvolupament de la responsabilitat i recomanen de dotar l'alumne dels mitjans adequats per adaptar-se al medi.

Les característiques essentials posen en relleu que el problema fonamental que predomina en qualsevol intent de reforma educativa és poder discernir o clarificar la meta i objectius de la intervenció educativa. En definitiva, es tracta de definir, ni més ni menys, el perfil i la qualitat del producte procedent de les institucions educatives.

Qualitat de l'educació: un concepte unívoc?

Diversos analistes de projectes de reforma coincideixen a assenyalar que, si bé el concepte qualitat d'educació té un sentit vague, exerceix una poderosa atracció en l'àmbit polític i social ja que permet ser interpretat de diferent manera per cada persona o grup i en cada moment o situació particular (5). Malgrat això, cal aclarir que "el moviment per la qualitat de l'ensenyament", tal com s'identifica en la literatura "científica", fa seva la filosofia de la competitivitat, l'individualisme i l'elitisme. Els seus partidaris, afirma Kallen (6), "están més interessats pel rendiment dels alumnes amb més facilitat que pels altres, i accepten el fet que la recerca de la qualitat no beneficiï els que aprenen lentament i difícilment". El pronòstic que el s. XXI promet el poder i lloc de treball als que hagin aconseguit desenvolupar millor les facultats intel·lectuals superiors (capacitat d'anàlisi, síntesi, flexibilitat i creativitat) serveix de base a propostes que fonamenten la qualitat en l'adopció d'un únic programa per a tots els alumnes (7).

Aquests plantejaments defensen la tesi de la necessitat de la uniformitat de competències a desenvolupar en l'alumne i accepten l'existència d'un ampli consens social pel que fa als valors associats al producte educatiu. L'informe del Collège de France (8) parla del greu error d'imposar a tots la possessió d'unes mateixes

competències perquè està en contradicció amb la realitat social. A més a més, com més de pressa es fa el canvi social, més escassos són els àmbits en què es troba el consens sobre quines han de ser les competències que han de configurar el perfil de l'alumne "educat" (9). Davant de la visió monista de la intel·ligència, afirma l'esmentat informe (Principi II), que duu a jerarquitzar les formes de relació individual amb relació a una de sola, cal multiplicar les formes d'excel·lència cultural socialment reconegudes. Enfront de la jerarquització que avui presenten les carreres s'imposa una ampliació de les branques socialment equivalents.

Una segona qüestió que es mereix reflexió és el concepte del producte obtingut com a resultat del procés educatiu. ¿Sobre quins àmbits o dimensions s'han d'aplicar els criteris de qualitat prefixats? La resposta no és fàcil, ja que l'"educació" d'un alumne no és exclusivament el resultat de l'acció sistemàtica de l'educació formal, sinó que és transcendida pel conjunt d'estímulos provinents del marc ambiental de l'individu. El que fa i aconsegueix l'escola respon a interaccions com l'ambient en un procés sense límits que configura l'educació general de la persona, no pot centrar-se només en allò que "aconsegueix" el sistema educatiu formal. Cal ampliar les responsabilitats a la societat en general ja que hi ha una dimensió social del mateix producte educatiu (10). Considerar que la qualitat

del producte social de l'educació s'aconsegueix exclusivament amb una reforma dels sistemes educatius formals, sense alterar estructures i mecanismes del sistema social mateix, és condemnar a la permanent frustració els agents formals del sistema educatiu.

S'imposa assumir la necessitat d'una acotació parcial del producte educatiu si volem centrar el tema de la qualitat de l'educació. La vaguetat "es pot permetre" als polítics, però és impresentable en un plantejament científic de l'acció educativa. Des d'aquesta posició (11), s'ha de reconèixer que el sistema educatiu no pot acontentar-se amb l'avaluació de la qualitat dels aprenentatges immediats i centrats en el domini dels continguts científics (matèries), ni de l'adquisició de determinades habilitats o tècniques de caràcter més o menys permanent i amb valor de generalització o transferibilitat a múltiples situacions vitals. Si es reconeix que coneixements i habilitats (el problema és el consens sobre el grau i tipus d'assoliment) són components importants de la qualitat, cal tenir en consideració i integrar en el disseny d'instrucció el desenvolupament de les dimensions de la pròpia personalitat de l'alumne, creativitat, actituds, valors, etc. El repte que han d'assumir els professionals del sistema educatiu, sigui quina sigui l'estructura que finalment s'adopti, és precisament no esbiaixar la seva intervenció educativa de manera que s'elimini dels criteris de qualitat el guany en l'alumne d'un

desenvolupament com a persona. Acceptar que l'escola fracassa perquè no col·loca tots els alumnes en igualtat de condicions a la línia de sortida de la cursa per al següent tram educatiu és portar el sistema educatiu i els seus professionals a un carreró sense sortida.

Precisions i vaguetats sobre la qualitat de l'educació en el projecte de reforma de l'ensenyament.

En primer lloc he d'esmentar el fet positiu que el Projecte de Reforma (12) expliciti que la qualitat de l'ensenyament és un objectiu prioritari de la política educativa (4.1)*. En abordar el concepte de qualitat s'assumeix la dificultat de definir-la i també l'absència d'homogeneïtat i universalitat dels seus indicadors. Per la via del consens s'especifiquen els següents indicadors de qualitat (4.1. p. 59):

1.- Desenvolupament personal de l'alumne i el seu accés al patrimoni cultural d'un poble.

2.- Adaptació a les necessitats i interessos dels educats.

3.- Resposta del sistema educatiu a les exigències d'una societat democràtica, complexa i molt tecnificada.

4.- Compensació de les desigualtats socials i culturals dels estudiants.

5.- Coherència dels objectius del currículum i també les varietats de l'oferta educativa i la connexió de les seves diverses modalitats.

6.- Reducció del fracàs i abandonó escolar, l'elevació general dels

nivells de rendiment, d'adquisició de coneixements i d'habilitats per part dels estudiants.

La reflexió i anàlisi sobre aquests indicadors posa de manifest:

a) La inadequada categorització dels esmentats indicadors. Díficilment pot aconseguir-se el desenvolupament personal de l'alumne si el punt de partida no es els seus interessos i necessitats. Per altra banda, la coherència interna dels objectius del currículum no pot considerar-se indicador de qualitat del producte educatiu. ¿Per ventura no hi ha coherència d'objectius en les propostes que preconitzen un retorn a les "habilitats bàsiques" (llegir, escriure i comptar)? La coherència dels mitjans no garanteix el valor de la finalitat a assolir. En idèntic sentit es pot parlar de la varietat de l'oferta educativa. L'existència de múltiples alternatives o modalitats pot constituir-se a si mateixa com a generadora de discriminatòria diferenciació si no responen i s'adeqüen a les necessitats reals dels alumnes. Finalment, el concepte de rendiment presenta un perillós reduccionisme en centrarse en els coneixements i habilitats. Com he indicat abans, prendre en consideració només el producte immediat de l'educació és altament inadequat, i més quan en el món d'avui és impossible determinar un corpus comú d'informació que pugui i hagi de ser après per cada alumne en les diferents etapes educatives.

b) La síntesi explicitada no es distingeix per la seva coherència

teòrica o ideològica. Sense cap mena de dubte perquè és una síntesi derivada de postulats que entren fàcilment en contradicció: els principis d'igualtat i de justícia en educació o la perpètua tensió entre el fi del desenvolupament general de la persona i l'adquisició de coneixements, habilitats i tècniques que reclama la societat tecnificada d'avui.

No és fàcil, perquè tal vegada no és possible, conjugar igualtat i equitat o justícia en educació, sobretot quan el referent és la qualitat de l'educació. La tesi que una veritable democràcia ha de donar igualtat d'oportunitats educatives i permetre que tots els alumnes rebin la mateixa quantitat i qualitat d'educació es basa en l'argument que equitat i qualitat poden ser aconseguides incorporant tots els alumnes al mateix currículum des de preescolar fins a l'acabament de l'ensenyament secundari. Aquest és l'eix vertebrador de la proposta de reforma de l'escola nord-americana del grup Paideia. Nombrosos analistes coincideixen a remarcar la fal·làcia d'aquest argument (13) ja que ignora el fet diferencial i prejutja que hi ha una única via per educar-se com a persona. És cert que el projecte del MEC (Introd. pàg. 23) precisa que "reivindicar una escola igualitària no significa reclamar la uniformitat per a tots els alumnes sinó, que suposa educar en el respecte de les peculiaritats de cada estudiant i en l'estima per la diversitat, el pluralisme i la tolerància". Però aquest, com d'altres paràgrafs del

Projecte, fa no més que matisacions intel·ligents que van generant ambivalència no gens desitjada des de la perspectiva d'un plantejament clar i coherent. A vegades es té la impressió d'estar llegint una suma de pàgines elaborades en diferents llocs i moments i per persones diferents. Així des de la lectura del capítol 16 (Adaptacions curriculars) un es pot preguntar sobre la validesa i viabilitat de l'estructura curricular proposada. S'hi fa un cant a la individualització de l'ensenyament ja que els àmbits i tipus d'adaptacions possibles poden figurar a la primera pàgina d'un manual d'ensenyament individualitzat.

Per altra banda, assumir que la qualitat del sistema educatiu, basada en una igualtat d'oportunitats, compensarà les desigualtats socials és un rumor que es comença a sentir. Com afirma Kallen (14), els polítics a favor de la igualtat d'oportunitats no van intentar ni intenten resoldre la contradicció fonamental que hi ha entre la recerca de la igualtat en educació i la persistència de la desigual distribució del treball, la riquesa i el poder. Demanar, com demana el Projecte de Reforma (Introd. pàg.21), una esperançada aposta sobre la possibilitat que l'educació pugui contribuir al canvi de la societat és esquivar un altre tipus de responsabilitats i accions que no són competència del sistema educatiu.

c) Finalment, he de mencionar els indicadors de qualitat que s'expliciten en el Projecte i que fan referència a les reformes que amb

caràcter experimental s'estan portant a terme en el Cicle Superior d'EGB i en l'Ensenyament Mitjà. L'interès de l'anàlisi que s'hi fa està en el fet que els resultats d'aquestes reformes semblen constituir un argument fonamental per fer seu el Projecte. Aquests són els indicadors de qualitat presentats:

Cicle Superior d'EGB

(3.8, pàg.53)

- Millors nivells de comprensió en els alumnes.
- Els professors fan servir una metodologia més activa i individualitzada.
- Augment del treball d'equip entre els docents.
- Major participació de les famílies.
- Elevada satisfacció dels pares, professors i alumnes que participen en l'experiència.

Ensenyament mitjà

(3.10, pàg.54)

- Canvi important de la metodologia d'ensenyament.
- Els alumnes aprenen amb més interès i satisfacció.
- Enfortiment de la tasca de tutoria.
- Major participació i discussió a classe.

Una primera qüestió és evident: ¿Quina relació tenen aquests indicadors amb els sis indicadors que apareixen en el Projecte (4.1)? La resposta és clara: molt poca (amb benevolència) No és ara el moment d'entrar en els plantejaments de l'avaluació d'a-

questes reformes experimentals, però sí que cal exigir coherència en les informacions i dades que han d'avaluar els arguments. Malgrat això, crec que de la falta de relació de les dues categories d'indicadors se'n desprèn un ensenyament evident: si es vol ser realista, coherent i eficaç a l'hora de plantejar l'objectiu de la qualitat de l'ensenyament, hem de centrar-nos a definir un producte educatiu, amb un perfil de qualitat constituït per elements sobre els quals sigui factible observar els canvis o efectes produïts per la intervenció educativa de cada escola. No hem d'oblidar que per millorar la qualitat de l'ensenyament en general cal millorar la qualitat de la intervenció educativa de cada escola en particular. És clar que sé que hi ha altres causes de canvi que són alienes al sistema educatiu, però s'ha de fer un esforç per acotar els objectius que científicament poden ser assumits amb possibilitat d'aconseguir-los per mitjà de l'acció sistemàtica del sistema educatiu. En altres casos, hauran d'especificar-se les accions econòmiques, socials o estructurals que s'han d'emprendre per tal d'aconseguir els objectius desitjables per a una societat del segle XXI.

Els objectius generals com a indicadors del perfil de qualitat.

Malgrat la dificultat i el risc de parlar sobre el perfil de qualitat del producte educatiu que s'explicita

en el Projecte de Reforma, prenent com a unitats homogènies cadascun dels objectius generals proposats per les diferents etapes educatives, crec que pot ser útil intentar-ne la categorització i examinar el pes relatiu de les diferents categories.

Es poden comptabilitzar 45 objectius generals per a les 5 etapes proposades: 7 per a l'E. Infantil (7.16 pàg.78), 7 per a l'E. Primària (8.4 pàg. 83-84), 11 per a la primera etapa de l'E. Secundària (10.4, pàg. 98-99), 15 per a la segona etapa -batxillerat- de l'E. Secundària (12.5, pàg. 115-116), i 5 per a l'E. Tècnico-Professional. La desproporció per etapes potser és deguda a la possible existència de diferents redactors, al diferent nivell de valoració de la importància de cada etapa**, o al fet d'adoptar directrius de la CEE (Resolució de l'11-7-83), tal com s'expressa en referència a l'E. Tècnico-Professional. El tema de més importància és el de la tipologia dels anomenats objectius generals. En el quadre següent recollim la distribució. N'hem exclòs els 5 de l'E. Tècnico-Professional per la distorsió que generen en centrar-se exclusivament en la preparació tècnica per al treball. Podem preguntar-nos on és la dimensió educativa d'aquesta etapa educativa.

Som conscients que les dades aquí expressades no reflecteixen fidelment la realitat. Són només un indicador, però, sense cap mena de dubte, reflecteixen una tendència perillosa en considerar excessivament l'àmbit dels coneixements i el desenvolupament intel·lectual de l'alumne.

Que difícil que és sostreure's a la tradició academicista de l'educació! Amb aquests plantejaments es corre el risc que les matèries, i no els alumnes, siguin la base per determinar el currículum. Fins i tot s'hauran de fer molts esforços perquè les matèries es converteixin en mitjà, no en finalitat, del mateix desenvolupament cognitiu de l'alumne. Però no hem d'oblidar que el desenvolupament de l'alumne és alguna cosa més que el desenvolupament cognitiu, encara que admetem que és la base de tot desenvolupament humà.

Ja només em queda per dir que aquestes pàgines no tenen altra finalitat que aportar al lector alguns punts de reflexió i controvèrsia que activin l'interès a participar en una empresa difícil i arriscada: es tracta del disseny del pla educatiu que ha de preparar una generació del s. XXI. El fracàs d'aquesta generació no serà per la falta de coneixements, sinó, com afirma Kallen (15), per la incapacitat d'adaptar-se al permanent estat d'incertesa i a la rapidesa de la mutació social i econòmica que caracteritza la societat postindustrial.

Notes i referències

(*) Utilitzem les anotacions corresponents als epígrafs del Document del MEC.

(**) Encara que en el punt (3.12, pàg.54) s'hi pot llegir que un dels objectius de la renovació del sistema educatiu és el d'augmentar la qualitat, especialment en l'etapa d'E. Infantil i Bàsica.

- (1) Article de F. Gaussen (1985) Rien de nouveau sous le soleil. A *Le Monde*, nº 126, Octubre.
- (2) Es poden destacar els quatre documents nord-americans: ADLER, M. (1982) *The Paideia proposal: An educational manifest*, New York: Macmillan. (Trad. al castellà Ed. Narcea, Madrid, 1986); BOYER, E. (1983) *High School: A report on Secondary Education in America*. New York: Harper and Row; GARNER, D. (1983) *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education; GOODLAD, J. (1983) *A placed called school: Prospects for the future*. New York: MacGraw-Hill. L'Informe del COLLEGE DE FRANCE (1985) Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Informe al President de la República. París, 17 de març. *L'informe de la Gran Bretanya*, ILEA (1984). *Improving secondary schools*. Report of the committee on the curriculum and organization on secondary schools. The Hargreaves Report. London, Inner London Education Authority. Finalment cal esmentar els números 58, 59 i 61 de la revista *Perspectivas* (Publicació de la UNESCO) que presenta diversos treballs sobre les línies de reforma educativa al món i fa especial atenció als efectes produïts en les polítiques educatives com a conseqüència de la crisi econòmica.
- (3) ALTBACH, Ph. G. (1986) "Una nación en peligro": El debate sobre la reforma de la educación en los Estados Unidos. *Perspectivas*, XVI, (3), 59, 359-371.
- (4) KALLEN, D. (1987) "Fracaso y malos resultados escolares: los nuevos iletrados". *Perspectivas* XVII (2), 62, 227-237.
- (5) HERR, E.L. (1984) "The National Reports on Reform in Schooling: Some Missing Ingredients". *J. of Counseling and Development*, 63, 217-220.
- (6) KALLEN, D. op. c. pág. 228.
- (7) Aquesta tesi és defensada amb vehemència en la proposta del grup Paideia (Adler, M. op. c.) Curiosament, aquesta és l'única proposta que ha estat traduïda i publicada per una editorial espanyola (Ed. Narcea, Manifiesto Educativo, Madrid, 1986).
- (8) Informe del COLLEGE DE FRANCE (1985) op. c.; DE LANSHERE, V. (1987) *La formation des enseignants demain*. Tournai: Casterman; DE LANSHERE, V. (1987) Competencias mínimas para la enseñanza secundaria. *Perspectivas*, XVII (1), 61, 41-50.
- (9) HENCHEY, N. (1981). La búsqueda de la coherencia en la enseñanza general. *Perspectivas*, XI (3), 39, 293-309. Aquest professor de la McGill University de Montreal, assenyala que és fàcil d'arribar al consens en els grups d'élite. El tema es complica quan el sistema educatiu ha de satisfer, per imperatius constitucionals, tots els grups socials. En períodes de ruptura o crisi, un plantejament educatiu no pot inferir-se només del passat, sinó que ha de pensar-se prospectivament. D'aquí sorgeix la necessitat que els planificadors prenguin iniciatives "cap endavant" i no quedin presoners de les pressions socials del present. Una altra qüestió és l'adopció de polítiques educatives que permetin de continuar en el poder els partits que les dissenyen per al moment.
- (10) HENCHEY, N. (1981 op.c.) assenyala alguns punts de reflexió:
- El valor de l'escolaritat obligatòria, la seva durada, concentració o distribució al llarg de tota la vida.
 - L'abandó de la noció de sistema educatiu en benefici del d'una xarxa educativa que inclogui conceptes formals i no formals.
 - La identificació dels objectius que s'assoleixen millor dins d'un marc formal i estructurat i els que demanen maneres més flexibles i informals.
 - La definició més precisa del lloc de l'escola dins de la xarxa educativa social, així com també dels objectius que les escoles poden aconseguir raonablement i els que més apropiadament corresponen a altres agents socials.
 - La utilitat d'incorporar les estructures administratives de l'educació a estructures més complexes de "Serveis Humans".
- (11) Una anàlisi classificatòria de les dimensions del producte educatiu individual-social i mediat-immediat es pot trobar a DE LA ORDEN, A. (1985) Hacia una conceptualización del producto educativo. *Revista Investigación Educativa*, 6, 271-283.
- (12) MEC (1987) *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid. Centro de Publicaciones del MEC.
- (13) La prestigiosa revista Harvard Educational Review recull en el núm. 53 de 1983 una sèrie d'articles que analitzen críticament la proposta de Paideia (Manifiesto educativo). Una anàlisi de les quatre propostes americanes de reforma (vegeu nota 2) es recullen en els treballs següents: AUBREY, R.F. (1984) "Reform in Schooling: Four Proposal on an Educational Quest." *J. of Counseling and Development*, 63, 204-213; DAGLEY, J.C. i GAZDA, G.M. (1984) "Alternatives for Educational Reform: Responses of Selected Leaders". *J. of Counseling and Development*, 63, 221-226; HERR, E.L. (1984) "The National Reports in Schooling: Some Missing Ingredients." *J. of Counseling and Development*, 63, 217-220.
- (14) KALLEN, D. (op. c. pág. 229-230)
- (15) KALLEN, D. (op. c. pág. 231).

Abstracts

Definir el perfil y calidad del "producto" egresado de las instituciones constituye uno de los objetivos básicos de cualquier proyecto de reforma educativa. Sin embargo, la dificultad que plantea tal objetivo hace que el tema de la calidad de la educación, pese a su atracción política, sea objeto de imprecisiones como consecuencia de la falta de univocidad en el mismo y del intento político de soslayar un compromiso ideológico. En este trabajo se analizan diferentes conceptualizaciones de la calidad de la educación, defendiéndose la necesidad de precisar y acotar el concepto de calidad que se explicitan en el Proyecto de Reforma de la Enseñanza a la luz de los objetivos generales para cada una de las etapas educativas. De dicho análisis se deriva una imprecisa y mutilada concepción de calidad de la educación.

La définition du profil de la qualité du "produit" issu des institutions éducatives constitue un des objectifs fondamentaux de tout projet de réforme éducative. Cependant, la difficulté posée par un tel objectif fait que la question de la qualité de l'éducation soit, malgré la séduction politique qu'elle exerce, objet d'imprecisions dues à l'absence d'univocité de ce concept et de la tentative politique d'éviter un engagement idéologique. Cette étude analyse différentes conceptualisations de la qualité de l'éducation et défend la nécessité de préciser et cerner le concept de produit éducatif. Ensuite, elle examine les indicateurs de qualité explicités dans le Proyecto de Reforma de la Enseñanza, par rapport aux objectifs généraux de chacune des étapes éducatives. Cette analyse dévoile une conception imprécise et mutilée de la qualité de l'éducation.

Defining the profile and quality of the "output" of institutions is one of the main goals of any educational reform project. However, the difficulty posed by such an objective makes the issue of the quality of education, in spite of its political attractiveness, an object of imprecision as a result of the lack of single-mindedness regarding it and the political attempt to evade an ideological commitment. This article looks at different conceptualizations of the quality of education and defends the need to state clearly and delimit the concept of educational output. Then it examines the quality indicators contained in the Educational Reform Project in the light of the general goals for each educational stage. Out of this analysis comes an imprecise, mutilated conception of the quality of education.