
A PROPÒSIT DE
«LA QUALITAT EN EDUCACIÓ»

La calidad, un concepto controvertido

Joaquín Gairín Sallán

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
joaquin.gairin@uab.es

Resumen

La calidad se presenta como un objetivo deseable, al significar lo bueno y lo aceptable. Sin embargo, constituye una trampa cuando sirve de coartada a planteamientos liberales que justifican desde la racionalidad la necesidad de cuantificar resultados, clasificar situaciones y distribuir recursos en función de las mismas. Reconstruir un nuevo sentido de calidad supone descubrir los usos y abusos que se están dando, a la vez que clarificar el sentido del término *calidad* y contestar a cuestiones como: ¿calidad en qué, para quién?, ¿quién la define?, ¿para qué y por qué se define?, etc.

Los supuestos anteriores permiten situar el análisis conceptual sobre la calidad y clarificar el conjunto de exigencias a las que pretende dar respuesta, a la vez que presentar algunas de las problemáticas que le acompañan.

Resum

La qualitat es presenta com un objectiu desitjable, quan la traduïm per allò que és bo i acceptable. Tanmateix, esdevé una trampa quan serveix de coartada a plantejaments liberals que justifiquen des de la racionalitat la necessitat de quantificar resultats, classificar situacions i distribuir recursos en funció d'aquestes dades. Reconstruir un nou sentit de qualitat representa descobrir els usos i abusos que s'estan donant, alhora que clarifica el sentit del terme *qualitat* i contesta qüestions com: qualitat en què, per a qui?, qui la defensa?, per a què i per què es defineix?, etc.

Els supòsits anteriors permeten situar l'anàlisi conceptual sobre la qualitat i clarificar el conjunt d'exigències a les quals pretén donar respostes, alhora que presenta algunes de les problemàtiques que l'acompanyen.

Abstract

Quality, translated as something that is good and with high levels of acceptance, is a prior aim. However, it can turn into a trap if it is a liberal approach alibi, that justify the need to quantify results, classify situations and distribute resources. Rebuilt a new meaning of quality does imply the detection of uses and abuses that are taking place. It is also necessary to clarify the real meanings of the word, and to answer questions such as: Quality in what, and for whom?, Who defines it?, What for and why is it defined?...

This approach lets analyze the concept of quality, as well as clarify the requirements to answer certain questions, and present some problems that go along with it.

Sumario

La calidad de las instituciones como objetivo¹

La organización de los centros educativos sólo tiene sentido si se dirige a la mejora. Esta pretensión proviene de la propia naturaleza del proceso organizativo y se explicita en el compromiso con la realización de un determinado proyecto pedagógico o de centro.

Si consideramos que los proyectos de centro son, además de un proceso técnico, una construcción cultural y una excusa para fomentar el debate y el análisis sobre la función de las instituciones, estamos pensando en ellos como síntesis práctica de los diferentes enfoques bajo los cuales se puede abordar el proceso organizativo.

La calidad bien podría constituir, al respecto, una referencia obligada que aglutina las diferentes perspectivas técnicas, culturales y críticas y que las integra en una nueva dimensión. Ya no se trata sólo de explicar las organizaciones; se busca orientarlas en una determinada perspectiva y resaltar así su carácter instrumental.

No es extraño, por tanto, que esta nueva perspectiva haya tenido una rápida difusión entre estudiosos, centros educativos e, incluso, entre las administraciones educativas y los organismos internacionales. La potencia con que se presenta justifica así para algunos autores el que se hable de un nuevo enfoque organizativo o de un «*nuevo paradigma*». Nos parece imprescindible en esta circunstancia analizar esta perspectiva y lo haremos a partir de una revisión de aspectos conceptuales (¿qué entendemos por...?, ¿por qué se plantea?) y aplicativos (¿qué problemáticas conlleva?).

La problemática conceptual

La calidad aparece como una de las palabras más utilizadas. Se habla de calidad de vida, calidad de las instituciones y calidad del trabajo (De Miguel, 1994:265). San Fabian (1994) habla de una «*era cualitativa*» de reformas, donde elevar los rendimientos escolares de los alumnos y las condiciones de trabajo existentes es una necesidad, y son cada vez más los trabajos que tratan de aplicar a la edu-

1. El presente artículo completa y amplía una aportación anterior (Gairín, 1996: VII: 277-304).

cación este concepto de origen ajeno (véase, por ejemplo, los trabajos de English y Hill, 1995; Franklin, 1995; Galgano, 1995, o del propio MEC, 1997). Igualmente, se relaciona la calidad con ámbitos tan diversos como la prensa (Sevillano, 1994), disposición de espacios (Martín, 1994), la estructura organizativa de los centros (Pérez, 1994), el contexto escolar (Martín, 1994), la autonomía (Barajas, 1994), la aportación de los profesores de ciencias sociales (Domínguez, 1994), la educación infantil (Zabalza, 1996) o el liderazgo (Alvarez, 1998)².

De aquí que podamos decir que el término *calidad* es un término relativo que puede ser definido desde una perspectiva multidimensional.

La falta de una teoría sobre la calidad y las dificultades para poder llegar a un consenso entre las distintas audiencias implicadas impide que se pueda establecer una definición de este concepto que sea aceptada de forma unánime [...].

Lo mismo sucede cuando nos referimos a calidad de la educación. La delimitación de este término al ámbito educativo no ayuda de manera especial a precisar su definición dado que puede ser igualmente abordado partiendo de diversos enfoques y criterios. Sabemos que no tienen los mismos planteamientos sobre la calidad de la educación los investigadores que los prácticos, ni tampoco suscriben los mismos criterios quienes diseñan las reformas y aquellos que deben aplicarlas. Ello significa que, de una parte, cualquier planteamiento justificado sobre la calidad de la educación puede ser considerado como válido, y de otra, que en todo proceso de análisis y valoración sobre los fenómenos educativos se debe partir de la definición operativa que en cada caso concreto se establece sobre la calidad de la educación. De ahí que para evaluar un aspecto concreto del sistema educativo debamos partir de los criterios específicos de calidad que se establecen al respecto (De Miguel, 1994: 165).

La calidad es un concepto que ha obtenido un amplio grado de consenso, de aceptación entre los diversos oponentes políticos y sindicales en nuestro país, a pesar, o por eso, de que oculta más de lo que muestra o clarifica. Todos podemos hablar de lo mismo, la calidad de la enseñanza, y ninguno nos entendemos, porque suponemos cosas bien distintas acerca de ella (Justicia, 1998: 17).

También se detecta la problemática conceptual cuando se considera la indiferenciación con que se utiliza este nuevo término respecto a otros que ya se mencionan desde hace tiempo: *excelencia, niveles, logro, eficiencia, efectividad*, si bien algunos autores establecen pequeños análisis diferenciales, al mismo tiempo que apuntan ya la dificultad inherente.

Así, Beare, Cadwell y Millikan (1992: 255-257) asignan el término *eficacia* a la consecución de una meta definida y acompañan el de *excelencia* a la existencia de una escala de valoración. Los problemas surgen si consideramos

2. También podemos ver referencias a este término en los movimientos de renovación pedagógica que mediante «*El Proyecto de 100 medidas*» buscan realizar en la práctica una escuela de calidad (*Temas de Renovación Pedagógica*, núm. 9, enero de 1993, p. 17).

que no todos los objetivos educativos son cuantificables, algunos son personales e intangibles (cambio en actitudes, experiencias emotivas...) y puede ser que las escalas de valoración no sean las que uno considere positivas para sí o con las que esté de acuerdo.

También si se considera lo que reconocen diferentes autores respecto a la amplitud, ambigüedad y usos del término:

En realidad, calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés, no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio (OCDE, 1991: 21).

No resulta claro el significado de calidad y el término es diversamente empleado por los distintos interesados. En varios contextos se han hecho formulaciones, algunas más precisas que otras, concernientes a la calidad de la educación, pero los estudios sistemáticos sobre la materia son escasos y espaciados. Como resultado, las declaraciones relativas a la calidad no siempre se hallan bien basadas, sea cual sea el sentido en que es empleado el término (de la formulación sueca como aportación a la actividad de la OCDE sobre calidad, 1984. En OCDE, 1991: 37).

Estas breves anotaciones ya apuntan al carácter polisémico del término derivado de la carga de valores que conlleva y que derivan de los criterios que se utilizan respecto a la selección de elementos relevantes y del valor absoluto y relativo que se da a estos. De hecho, podemos hablar de distintos y variados enfoques y de que ha faltado algo de sistematización conceptual en relación al terreno de la práctica.

Por su parte, López (1994:95) considera que el concepto de escuela eficaz remite a una noción de calidad de corte operacional: será de calidad si es eficaz, o, en otros términos, si consigue sus objetivos. Esta aproximación dota al concepto de un significado práctico, que supone la existencia de objetivos y su cumplimiento. Su clarificación centrada en la dimensión más esencial de la escuela —la instrucción y, más concretamente, los aprendizajes instrumentales— justifica el que los primeros análisis se centraran en los aprendizajes de lenguaje y matemáticas. Surge así la preocupación por conocer los objetivos, los resultados y las causas de la eficacia escolar.

La calidad está en estrecha conexión con los objetivos educacionales y estos dependen de los objetivos generales que una determinada sociedad se impone a sí misma. Desde esta perspectiva, el concepto de calidad es algo eminentemente relativo.

No es extraño, por tanto, que se haya buscado acotarlo y traducir calidad de la educación por buen funcionamiento, técnicamente hablando, del sistema educativo o identificarlo por calidad del sistema educativo o calidad del aparato escolar (García Garrido, 1986: 73).

Desde otra perspectiva, Denton (1991) llama la atención sobre la realidad de centrarse no tanto en la producción individual como en la relación calidad-productividad, a la que llama *calitividad*.

Si vamos a tener éxito en la prestación eficaz de un servicio de calidad, es preciso dejar de pensar en la calidad y la productividad como términos mutuamente excluyentes. En el futuro las compañías con éxito tendrán que definir la «calitividad» teniendo como norma del rendimiento el cumplimiento de las expectativas de los clientes (Denton, 1991:13).

No obstante a las diferencias de matiz encontradas, se hace preciso dotar de una cierta univocidad al término empleado. Una posibilidad deriva de caracterizar sus dimensiones; otra de operativizarlo de acuerdo a niveles de concreción. En el primer caso, tiene sentido referenciar la propuesta de la OCDE (1991), que identifica cuatro empleos de la palabra³.

Significados de calidad.

Utilización	Significado	Ejemplo
Atributos (específicos) o esencia definidora (colectivo)	Descriptivo	Cualidades o características definitorias de un alumno, profesor... La calidad de un profesor reside en...
Grado de excelencia o valor relativo	Normativo	Hablar de una « <i>escuela mediocre</i> » supone tener un referente e identificar la situación de la realidad respecto a él.
Lo bueno o excelente	Normativo	Escuela de calidad o profesor de calidad pueden denotar explícitamente lo bueno o excelente.
Rasgos o juicios no cuantificados	Descriptivo o normativo	Considerar que un profesor es aceptable puede ser el resultado de un juicio subjetivo, basado más en lo cualitativo que en lo cuantitativo.

3. La aproximación a la calidad que hace De Miguel (1994:266-267) le hace destacar perspectivas como: prestigio/excelencia, en función de recursos, resultados, cambio (valor añadido), adecuación propósitos y perfección o mérito. Angulo (1993) diferencia entre calidad burocrática (centrada en la normativa), como producción (considera la eficacia y eficiencia) y como calidad docente o calidad educativa (busca la coherencia entre los fines educativos y las prácticas docentes). Desde un ámbito más general, Veciana (1992) distingue modelos de eficacia centrados en los objetivos, en el sistema y en el proceso. Por último Sandrini (1994) habla de paradigmas de calidad en enseñanza referenciando al tecnológico, clásico, moderno, psicoanalítico, popular liberal, de calidad total, de terciarización y de escuela para la ciudadanía.

A pesar de ello no podemos señalar que hay total univocidad pues, sin dejar de considerar la importancia de la clasificación efectuada, quedaría pendiente la resolución de preguntas como:

- ¿Podemos llegar a acuerdo sobre lo mejor, lo excelente?
- ¿Qué puesto hay que asignar a determinadas prácticas en la escala cualitativa?
- ¿Cómo se relacionan estimaciones parciales (profesor, alumno...) con estimaciones más amplias (sistema educativo...)

La aproximación realizada por López (1994:43) es doble. Bajo una acepción global (o *filosófica* como él la llama) la idea de calidad remite a la idea de perfección, o de excelencia, tanto de los procesos como de los productos o servicios que una organización proporciona, y evoca facetas tales como un buen clima de trabajo, buen funcionamiento organizativo, elevada rentabilidad económica, etc. Bajo un significado operativo:

Calidad es la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes (p. 43).

De la calidad preocupa, por tanto, no lo intrínseco al producto o servicio, como la percepción que de ella tiene el cliente; esto es, las especificaciones de la *calidad producida* se incorporan a un concepto más amplio, *calidad percibida*, que sitúa en manos del cliente el marco de referencia.

Para J. Juran «calidad es la adecuación para el uso a que se destina un producto o servicio» y Tener considera que «Calidad es aquella estrategia que ofrece bienes y servicios que satisfacen completamente a los clientes externos o internos, atendiendo a sus expectativas explícitas» (Iniguez, 1997:16).

Esta concepción bastante dominante delimita como fin prioritario la satisfacción del cliente con la utilización de nuestros productos y servicios, que él destinará a usos acordes con sus requerimientos.

La gestión de la calidad hace referencia a la implantación de procesos que tienen a la calidad como pilar fundamental de la organización. Supone, al decir de la Shell International Petroleum (1992), el resultado de la interacción de tres procesos:

- *La planificación de la calidad*, que incluye la identificación de clientes, la definición de sus necesidades y el diseño de productos y servicios que satisfagan esas necesidades.
- *El control de calidad*, que implica medición, comparación, y, en su caso, la corrección necesaria para que los productos y los servicios se elaboren, o presten, de acuerdo a los requerimientos de calidad previamente establecidos.
- *La mejora de la calidad*, como resultado de prácticas continuas dirigidas a eliminar situaciones antieconómicas y a aumentar los niveles de satisfacción de los clientes (López, 1994: 45-46).

La calidad total supone:

Un proceso de gestión integral de todas las actividades de una empresa al objeto de satisfacer con eficiencia económica las expectativas del cliente, sea éste interno o externo (Roure, 1992 en López, 1991: 46).

También referencian a la calidad total Laboucheix (1990), Deming (1992), Bonsting (1992), Murgatroyd (1993), Pino (1994), Darilo Gandin (1994), Luis Armando Gaudin (1994), Castro (1994) y Delpiaz (1994). Sandrini (1994) al referenciar a la calidad total hace suyos los planteamientos de una publicación (SEBRAE) que presenta diez mandamientos sobre calidad que pueden acercarnos a la imagen que de ella se tiene. Así, se referencia a: total satisfacción de los clientes, desarrollo de recursos humanos, constancia de propósitos, gerencia participativa, perfeccionamiento continuo, garantía de calidad, delegación, gerencia de procesos, diseminación de informaciones y no aceptación de errores.

Este enfoque de la calidad considera objeto de análisis todas las personas y actividades de la empresa, superando su tradicional concreción en el departamento de calidad. La consideración hacia las personas incluye la revalorización del factor humano como elemento clave de la producción y la satisfacción tanto de los agentes externos como internos que intervienen. Se piensa así en la calidad como un valor cultural que implica tanto el servicio a los clientes como el desarrollo de los recursos humanos existentes.

La orientación economicista rompe la vieja creencia que consideraba que un aumento de calidad supone un aumento de costes y una disminución de la productividad y se orienta a disminuir los costos de la calidad, asociados al control y corrección de productos defectuosos.

Una matización a lo anterior sería considerar, como Berry (1992), que las exigencias de los clientes a satisfacer en un proceso de calidad deben ser razonables. En este sentido, concluye López:

La calidad, en definitiva, es un comprometido juicio entre los diferentes elementos internos y externos que participan en todo el ciclo de actividad de una empresa o de una organización (1994: 45).

Una perspectiva similar adoptan Beare, Caldwell y Millikan cuando señalan:

La mejora de la calidad educativa significa literalmente la mejora de cada faceta del funcionamiento de la escuela (1992: 328).

La aplicación del concepto de calidad ha perdido su orientación inicial, centrado en productos y en aprendizajes, para abarcar procesos y otros aspectos de la formación. Más que de clientes (connotación de carácter individualista), se habla de usuarios (connotación ligada más al concepto de servicio público), y al respecto se diferencia entre internos (profesores, alumnos...) y externos (familias, municipio...).

Paralelamente, se asume como reto a nivel internacional, nacional y de centros como un nuevo enfoque que necesariamente se ha de considerar.

Son expresión de esta nueva perspectiva, el uso que del término hace la OCDE (1991), los sistemas educativos (MEC, 1994; SIMCE, 1994; Schmelkies, 1995) y los análisis referentes a centros (véase Caldwell y Millikan, 1992; Angulo, 1993; López, 1994; Sandrini, 1994; Soto, 1994; Sandler, 1994).

Ejemplo de esta apertura pueden ser:

- El sistema de medición de calidad de la educación (SIMCE) que aplica el Ministerio de Educación de la República de Chile, que asocia la calidad con la «*mejor educación posible*». Su medición considera:
 - Logro de objetivos académicos, referidos a matemáticas, castellano, redacción, ciencias naturales y ciencias sociales.
 - Desarrollo personal del alumno, que incluye autoconcepto, autoestima y autoridad.
 - Aceptación de la labor educacional, centrada en conocer la percepción que tienen los diferentes estamentos (alumnos, profesores, padres) de una institución educativa.
 - Eficiencia escolar, entendida como capacidad para retener en el sistema a la población ingresada hasta que termine todos los grados establecidos y de promoverla de un curso a otro con la debida fluidez.
 - Cobertura, como capacidad del sistema educacional para incorporar y retener a la población en edad escolar.

La información obtenida se oferta a los centros para su mejoramiento, estableciendo, no obstante, programas para las escuelas con más déficit.

- El documento que difunde la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato de México (Schmelkies, 1995), donde se plantea un enfoque de calidad que parte de un análisis de los problemas⁴ y se reconoce la calidad como un proceso participativo, liderado y que ha de conducir a la mejora continua de las personas involucradas a mejorar las condiciones educativas y sociales.
- La propuesta del Ministerio de Educación de Venezuela que, a través de sus responsables y de la Asamblea Nacional de Educación, pretende generar un compromiso educativo donde la premisa es la calidad para todos (documentos varios de la Asamblea Nacional de Educación, 1998).
- La propuesta del Ministerio de Educación de España que centra la mejora de la calidad en (MEC, 1994):
 - La educación en valores.
 - Igualdad de oportunidades y comprensión de desigualdades.

4. Se referencia a los derivados de la no inscripción, la deserción, la reprobación, la equidad, el ambiente en que ocurre el aprendizaje, la falta de disciplina, el tiempo real de aprendizaje, los recursos para la enseñanza, las relaciones con la comunidad y las relaciones entre el personal de la escuela.

- Autonomía y organización de los centros.
- Dirección y gobierno de los centros.
- Profesorado.
- Evaluación e inspección.

No podemos separar esta última propuesta de los factores que reconoce la LOGSE como favorecedores de la calidad y mejora de la enseñanza. Hace referencia en su título IV (art. 55) a:

La cualificación y formación del profesorado; la programación docente; los recursos educativos; la innovación y la investigación educativa; la orientación educativa y profesional; la inspección educativa; la evaluación del sistema educativo y el producto educativo.

Su art. 62, apartado e, también señala que dicha evaluación se orientará a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia administración.

Posteriormente, el Real Decreto 928/1993 regula el Instituto Nacional de la Calidad con las funciones, entre otras, de: elaborar un sistema de indicadores a nivel estatal que permita evaluar el grado de eficacia y de eficiencia del sistema educativo e informar a la sociedad de los resultados del sistema educativo.

El desarrollo de programas de evaluación de centros, la promoción de centros de calidad y el desarrollo del Plan Anual de Mejora, propuesto recientemente por el MEC, son también propuestas actuales de interés. Igualmente, la iniciativa a nivel universitario del Consejo de Universidades de establecer el Programa Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades Españolas, con el objetivo de favorecer la mejora en relación a las demandas de la realidad social y de las posibilidades internas.

Los nuevos enfoques y perspectivas permiten vislumbrar, a pesar de sus limitaciones, una evolución en la filosofía y prácticas consiguientes. Así, señala Álvarez (1998: 41-42) algunas de las siguientes diferencias entre el actual movimiento de calidad y las primeras aportaciones del movimiento de escuelas eficaces:

Sentido estático del movimiento de las escuelas eficaces frente a un sentido dinámico de los modelos de gestión de calidad. Mientras el primer movimiento se centra en resultados y estándares más o menos predeterminados y establecidos a partir de variables, el modelo de gestión de calidad parte, por el contrario, de la realidad del centro y su contexto, que por definición son siempre diversos.

Si bien el liderazgo en el movimiento de las escuelas eficaces se define como claro, de fuerte estilo personal y jerarquizado, en el segundo se da importancia al liderazgo horizontal y al compromiso y responsabilidad de todos en el resultado.

El movimiento de escuelas eficaces da importancia a los resultados académicos que se plantean como objetivos incuestionables; los modelos de gestión de calidad, por el contrario, dan tanta importancia a los procesos como a los resultados.

¿Por qué se plantea la calidad?

La preocupación por la calidad es reciente. Los primeros estudios se relacionan con el ámbito empresarial y se remontan a los años veinte, cuando los laboratorios Bel Telephone de AT&T participan en la elaboración y difusión de técnicas de control de calidad para la Western Electric. No obstante, el profesor Edwards W. Deming será el referente más importante a partir de su participación en 1940, a petición del Ministerio de Guerra de los Estados Unidos, en el desarrollo de técnicas estadísticas para el control de calidad en las industrias. Su experiencia trasladada a cursos no logra los efectos deseados por falta de consideración y apoyo de los directivos de empresa.

Gran parte de esos conocimientos se trasladan, después de la II Guerra Mundial, a Japón, cuyos directivos se muestran receptivos, al mismo tiempo que, por la aportación del Dr J.M. Juran, amplían el concepto de gestión de calidad considerando que el control estadístico sea una de sus herramientas. Posteriormente, la aportación de académicos japoneses se habla de Company-Wide Quality Control (versión japonesa de la Calidad Total).

El éxito alcanzado por Japón y su traducción en mejoras económicas hace que se retomen planteamientos, eso sí, con un retraso de treinta años, y se promuevan desde los gobiernos y empresas europeas programas y campañas de calidad. Este resurgir comparte una filosofía de éxito resumida en seis estrategias:

- Conviértete en socio de tus clientes.
- Implica a los empleados en el negocio de tu empresa.
- Colabora activamente con los proveedores.
- Mide la satisfacción del cliente.
- Innueva y renueva.
- Compite sobre la base de una mejora continua (Galgano, 1993).

La aplicación y preocupación de las temáticas de calidad en el ámbito de la enseñanza tiene mucho que ver con el interés de la OCDE. Su informe *Compulsory Schooling in Changing World* de 1983, que habla de que «durante los próximos diez años será prioritario el mejoramiento de la calidad de la escolarización obligatoria», la conferencia de 1984 sobre el tema celebrada en Washington y la reunión de ministros de educación del mismo año impulsaron un debate que continuó a partir de conferencias internacionales de temas clave (currículum, dirección escolar, papel de los profesores y evaluación). El informe sobre escuelas y calidad de la enseñanza (OCDE, 1991) constituye la culminación última de esas actuaciones.

No obstante, resulta ser una preocupación casi universal (García Garrido, 1986: II). A ella se refieren estudiosos, informes nacionales e internacionales. Así se establecen en documentos ideas eje de máxima prioridad, como el conseguir «una formación general de calidad para todos» (los desafíos de la educación chilena frente al siglo xx). Resulta ser una prioridad política. Recordemos al respecto el reto de calidad lanzado por el Ministerio de Educación en las llamadas 77 medidas.

En este contexto no es extraña la afirmación de la OCDE:

El empeño de la calidad en educación no puede ser considerado como un ejercicio circunstancial y a corto plazo. Constituye una prioridad permanente. La educación no es un proceso de cadena de montaje, con aumento mecánico de las aportaciones y elevación de la productividad. El modo de mejorar su calidad suscita cuestiones fundamentales acerca de los objetivos de la sociedad, la naturaleza de la participación en la toma de decisiones en todos los niveles y los propósitos mismos de la escuela como organización (OCDE, 1991: 14).

Las razones de esta inquietud son diversas, interrelacionadas y no excluyentes. Podemos compartir con López (1994:36-37) tres de las que justifican para él esta preocupación por la calidad:

- La calidad es el resultado, en sistemas complejos, de la mejora de los elementos del sistema y de sus interrelaciones. Una buena gestión, que se preocupa de este aspecto, necesariamente obliga a considerar el tema de la calidad.
- Tal orientación resulta congruente con tendencias actuales marcadas por organismos internacionales. Así, la OCDE establece sistemas de indicadores (en tanto que instrumentos de evaluación comparada), y atenua el interés que en otros momentos se tenía por las relaciones entre los *inputs* y *outputs* del sistema educativo globalmente considerado.
- El entorno educativo es complejo, pero en él destaca el factor humano: se trabaja entre personas, con personas y para personas. Cualquier proceso de mejora debería considerar esta circunstancia y así lo hace la llamada *gestión de la calidad*.

Como él mismo señala:

Esta orientación hacia la calidad se ve acelerada en el momento presente mediante, al menos, tres tipos de mecanismos diferentes aunque mutuamente relacionados. En primer lugar, y como consecuencia de ese clima psicosocial favorable antes mencionado, la referencia a la calidad constituye un elemento de marketing de primera magnitud que por la vía publicitaria ejerce una acción retroalimentada sobre la sociedad, contribuyendo así a reforzar el clima que lo generó. En segundo lugar, y por razones de mercado, las empresas están orientando progresivamente su actividad y los modos de gestionarla hacia la calidad [...]. En tercer lugar, la progresiva apertura de los sistemas sociales y económicos (acentuada particularmente en la última década) y el consiguiente incremento de la competitividad han situado a la calidad como la quintaesencia del valor añadido en cada sector de actividad. No sólo hay que hacer las cosas, sino que, sobre todo, hay que hacerlas bien (se dirá) incluyendo en dicha valoración criterios de eficiencia económica (López 1994: 11).

Además de estos argumentos, podemos recoger de él, aún abusando de su aportación, los siguientes:

La gestión de la calidad es considerada en los ambientes especializados en el estudio de las organizaciones como la estrategia de progreso por excelencia para las próximas décadas.

Se trata de un marco orientador suficientemente amplio, con la categoría a nuestro juicio de paradigma, que incluye valores, principios, normas, planes y procedimientos.

Aun cuando no es equivalente, ni puede serlo, a un marco científico, tiene en su favor la prueba de validez empírica otorgada por su utilización reiterada, a lo largo de más de dos décadas, en empresas de éxito.

Al igual que sucede en el seno de los marcos típicamente científicos, se pone el acento en la referencia a hechos, reflejados en datos, o a aspectos evaluables, o incluso medibles, de los procesos y de los productos, a la vez que se incorporan mecanismos autocorrectivos que hacen posible el progreso.

Se orienta al medio y largo plazo, por lo que resulta adecuada al tiempo propio de la educación en tanto que sector de carácter estratégico.

Al ser las empresas privadas sistemas organizativos enfocados hacia los resultados, el paradigma de la gestión de calidad constituye un marco de referencia adecuado si lo que se pretende es la mejora de la eficacia y de la eficiencia de una organización.

Destaca en dicha filosofía de gestión su componente humanista, que hace de la persona la piedra angular de todo el sistema y estimula y articula una orientación participativa propia de sociedades maduras.

Revaloriza el gusto por el trabajo bien hecho y potencia la dimensión de éste en tanto que fuente de realización personal.

Promueve el dinamismo de las organizaciones y de los individuos que se traduce en la consecución de cotas de progreso personal y social más elevadas.

Permite adelantarse a un futuro en el cual todo el sector público, sin excepción, deberá rendir cuentas (de verdad), ante el ciudadano y ante la sociedad, de la calidad de los servicios que ofrece así como de su nivel de rendimiento; y tendrá que asumir, para bien o para mal, las consecuencias de su particular «cuenta de resultados» (López, 1994: 14-15).

Parece en estas circunstancias que la educación no puede quedar al margen que ha promovido la calidad en sectores industriales, primero, y luego de servicios. Máxime cuando se asume que la reconversión de la sociedad industrial en la sociedad del conocimiento constituye una realidad que implicará de lleno a los sistemas de formación.

De una manera más sistematizada recogemos a continuación algunas de las justificaciones a la preocupación por la calidad.

A. Exigencias del contexto socioeconómico

El desarrollo económico exige una mayor cualificación. Por otra parte, mayor formación proporciona herramientas que evitan, en mayor medida, la influencia de circunstancias como el desempleo o los efectos de la movilidad de los trabajadores debido a la flexibilidad que exige la adaptación a los cambios.

Una mejora de la cualificación vinculada al empleo y un incremento de los esfuerzos nacionales en los dominios de la innovación y de la calidad son considerados por los expertos como estrategias preferentes de adaptación a esta nueva situación (López, 1994: 24).

Si bien la vinculación formación-nivel de empleo juvenil se pone en duda cuando los niveles de paro se extienden a toda la población y la quiebra del desarrollo económico atenta a la relación «a más educación, más prosperidad», la importancia de la innovación tecnológica y la celeridad del cambio económico renuevan el énfasis en el valor de la formación y la preparación. No obstante, la exigencia ahora es más cualitativa: más formación pero también una mayor calidad de la misma.

Diferencia crucial entre la generación actual de argumentos acerca de los beneficios económicos de la educación y los de los sesenta es que ahora se atribuye un peso considerablemente mayor a la educación recurrente y a la formación de adultos. Se insiste también más en una dotación no formal, tanto como hecho y como deseable fuente de flexibilidad, pero que se encuentra al margen de la escuela y del sistema universitario y más allá del control inmediato de las autoridades educativas (OCDE, 1991: 29).

Detrás de la calidad alienta un ulterior incentivo económico. De hecho, en algunas naciones como Estados Unidos, Francia o Gran Bretaña se ha expresado el temor de perder competitividad en el ámbito industrial si no mejoran las escuelas. La vista está puesta en países del sudeste asiático, donde algunos estudios especifican mayores cuotas de rendimiento instructivo.

Habrà que ser cautos a la hora de aceptar, por tanto, las nuevas justificaciones económicas. Las escuelas no existen tan sólo para lubricar la economía; su existencia obedece también a razones sociales y culturales que no deben olvidarse bajo la presión de la inmediatez que a veces exigen determinados planteamientos económicos o políticos.

Quizá haya que recordar ahora que la contribución de la educación es a largo plazo y, a menudo, opera de un modo indirecto más que evidente y directo, si no queremos correr el riesgo de alentar el desencanto público que puede suceder cuando se esperan respuestas inmediatas o se recurre a la educación como recurso en políticas sociales, culturales o económicas que han fracasado.

B. Exigencias del modelo de sociedad postindustrial

Diversos informes señalan que la sociedad postindustrial ha traspasado el umbral de la llamada *sociedad del conocimiento* y avanza hacia una sustitución progresiva de la primacía de las materias primas por el predominio de la inteligencia y del conocimiento, en tanto que factores de progreso económico (véase López, 1994: 19). No puede tener otra consideración el hecho de que los costes de los materiales de algunos productos (*chips* por ejemplo) representan menos del 1% del coste total, que incorpora gastos referidos a investigación, soporte de la información u otros.

Por otra parte, la sociedad del conocimiento ha multiplicado las vías y los mecanismos que los ciudadanos tienen para acceder a la información. Asimismo, plantea la influencia directa que pueden tener los medios de comunicación en lo que pueda afectar, directamente, a la reducción de la utilidad de la palabra

escrita y al valor percibido de la lectura en relación con los estímulos visuales e, indirectamente, a fomentar actitudes pasivas, a modificar modelos de autoridad o formas de estructurar el pensamiento.

Se revaloriza, en esta perspectiva, el valor de la educación, como garante social del proceso de transferencia de conocimiento, a la vez que se le reclama un mayor protagonismo en la selección, análisis crítico y valoración de la información existente.

La formación deseable debe facilitar, también, la flexibilidad intelectual y personal que permita adaptarse a las exigencias de una sociedad dinámica y en permanente cambio. Capacidades relacionadas con la creatividad, la resolución de situaciones complejas, la flexibilidad personal (que implica modos flexibles de organización del conocimiento, hábitos de tolerancia y capacidad de adaptación, apertura a marcos no estrictamente deductivos, a la gestión de situaciones de incertidumbre o hacia concepciones epistemológicas no cartesianas), la aptitud ante la comunicación oral y escrita, la capacidad para el trabajo en equipo, la disciplina personal, un cierto sentido práctico que acompaña a una buena capacidad de conceptualización, son exigencias de una formación de futuro que, además, debe proporcionar mecanismos para gestionar de manera autónoma la propia formación.

Y todo ello acompañado de una referencia ética.

La flexibilidad intelectual y personal:

[...] debe ir acompañada de la preservación de referentes éticos, de valores y de principios que permitan al individuo retener los elementos fundamentales de identificación de la persona con una cultura, con una civilización, con una tradición, en fin, de pensamiento y acción. Lejos de ser antitéticas, conservación y mutación resultan, en este contexto, nociones complementarias. El individuo que retenga el núcleo fundamental de su persona al abrigo de los cambios substanciales, estará en mejores condiciones de incorporarse activamente a los procesos de transformación social y económica, si ha sido capaz de adquirir esas competencias de flexibilidad que las circunstancias exigen (López, 1994: 22).

C. Exigencias de la propia dinámica educativa

El carácter de institucional que tiene la escuela hace plantear a menudo, debido a exigencias políticas, sociales y económicas ya mencionadas, su valor actual, y, en definitiva, si sirve para algo o si es eficaz en algo. Los estudios de los años sesenta y setenta centrados en el análisis de la importante influencia del contexto familiar y social avisan el debate sobre la influencia relativa de las escuelas pero, en ningún momento, afirmaron (por ejemplo, los estudios de Coleman en 1966 o de Jencks y otros en 1972, cit. OCDE, 1991: 31) que las escuelas «no constituyeran diferencia alguna». Como señala el informe citado:

Del mismo modo que se ha producido un reavivamiento en favor de la justificación económica de la educación, concentrándose más en los factores cualitativos, también ha surgido una tendencia semejante en lo que atañe al valor social de la

escolarización, con una reafirmación de lo que siempre había sostenido el sentido común, es decir, que las escuelas «establecen una diferencia» y que las «buenas» escuelas, diversamente definidas, son mejores que las «malas» (OCDE, 1991: 31).

Resulta, no obstante, que diversos factores relacionados con las percepciones y expectativas que la institución genera hacen que su actividad no sea sencilla ni que se proyecte de una manera uniforme. Mayores exigencias externas (sociales, políticas, económicas...) se traducen frecuentemente en una mayor demanda de signos tangibles y de indicadores de lo que sucede en las aulas. Sin embargo, no siempre resulta posible responder a esas exigencias cuando la opinión de los profesores se encuentra en entredicho por otros adultos y es amenazada por la competencia que genera una sociedad del conocimiento, con un veloz desarrollo tecnológico y con actitudes cambiantes respecto a la autoridad.

La necesidad de reflexionar sobre lo que pasa en los centros educativos se ratifica cuando se analizan las diferencias que se establecen entre la filosofía de las reformas y los cambios reales que se producen. Una mayor atención sobre las escuelas debe llegar a considerar las dificultades que existen para que los profesores cambien sus prácticas pedagógicas o para lograr una participación activa de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La crisis de la escuela se refleja de alguna manera en la crisis de los profesores. Hay una crisis de identidad profesional a la que no es ajena la falta de definición de aspectos como:

¿Qué se espera de ellos?, que sean transmisores de programas, elaboradores de ellos, expertos en la delimitación de situaciones, dotados de recursos personales específicos...

¿A qué exigencias deben responder?: familiarización de los alumnos con las microtecnologías, implantación de programas interculturales, políticas de igualdad de sexos, diseños de esquemas de experiencia laboral, integración de personas con minusvalías, exigencias de escuelas comprensivas, etc.

¿Están suficientemente preparados y respaldados?, recordando al respecto el nivel de entrada de los futuros enseñantes, los problemas de descenso del rango social, disminución de retribuciones, a la vez que mayores exigencias.

¿Gozan de medios pertinentes?, cuando tienen que enseñar en edificios deficientemente dotados y conservados, o sufrir los efectos de reducciones presupuestarias.

¿Cuáles son los fines y funciones de las escuelas?

Hablamos así de factores internos a las escuelas y retomamos algo que abandonaron los primeros estudiosos muy centrados en variables sociales y familiares o preocupados por factores más cuantitativos que cualitativos del sistema: gastos *per capita* y número de alumnos por clase. Como ya señala la OCDE:

Investigaciones más recientes han acumulado observaciones profundas de procesos en las aulas y en las escuelas y efectuado dos importantes descubrimientos anejos: *a)* que la motivación del estudiante y el logro se hallan profundamente influenciados por la cultura o el clima peculiar de cada escuela; *b)* que las escuelas

en las que los alumnos presentan un elevado rendimiento poseen esencialmente las mismas características (1991: 166).

Ese ejemplo de contradicciones se reproduce cuando se piensa en otros ámbitos de la organización de los centros educativos y cuando se considera la importancia modelante que pueden tener factores internos como el clima o la cultura a la hora de mejorar la calidad de los centros. Como señala López, respecto a la actual reforma educativa:

Cualquier movimiento de reforma del sistema educativo orientada hacia la reforma efectiva de la calidad pasa, pues, por la mejora de la gestión de los centros en tanto que unidades relativamente independientes y por la mejora de la estructura a la que tales centros están vinculados (López, 1994: 35).

Preguntarse por los propósitos y el ambiente escolar no puede aislarse en este contexto de conocer o plantearse las alternativas posibles que eviten que estas instituciones dejen de ser rígidas, excesivamente burocratizadas y mal adaptadas a las exigencias de una sociedad moderna.

El movimiento de escuelas eficaces como referencia

Las conclusiones del informe Coleman (Coleman y otros, 1965) atribuían a las variables relacionadas con el ámbito familiar de los alumnos y con su nivel socioeconómico el papel más importante a la hora de explicar las diferencias en el rendimiento de los alumnos y de las escuelas. Sobre él, Shoemaker y Fraser resumen:

Las variables ambientales de la familia eran lo más importante para explicar la variación en niveles de resultados académicos para todos los grupos raciales y regionales, y los medios y currículo de la escuela eran las variables menos importantes (1981: 179).

El estudio llevado a cabo por Christopher Jencks (1972) confirmó el mismo resultado. Todo ello parecía probar, según Kerensky, que:

La escuela influye mucho menos en la educación total del niño de lo que han supuesto profesores y padres... Lo que el niño trae a la escuela es más importante que lo que pasa en el aula a la hora de determinar el tipo de persona que será (1975: 44).

Esta perspectiva coincide con otros estudios e impulsa programas dirigidos a impulsar la participación de los padres en la escuela. Así, se establecieron y potenciaron juntas escolares en las que participaban padres e incluso se establecieron programas de «educación abierta» y presencial dirigidos a involucrar más a los padres en la formación de sus hijos (véase Beare, Caldwell y Millikan, 1992: I).

Curiosamente estas acciones coinciden con circunstancias que ponen en duda el orden social existente (emancipación de la mujer, derechos civiles, nuevo orden económico, etc.) y se orientan a reforzar valores tradicionales. La reacción es inevitable y se detectan movimientos importantes a finales de los años setenta.

La base de estos movimientos orienta su análisis al funcionamiento de algunas escuelas; esto es, al estudio de las situaciones donde se genera efectividad, obviando así el estudio de programas y el análisis de poblaciones estudiantiles generales propio de las anteriores aportaciones.

Este análisis coincidía con lo que señalaba la experiencia de profesores y administradores de la educación, lo que impulsa estudios sobre el rendimiento de la escuela y la revisión de metodologías usadas, incorporando estudios de corte etnográfico y naturalista, que daban lugar al nacimiento de escuelas eficaces, que ha producido hasta el momento un importante volumen de aportaciones (véase Beare, Caldwell y Millikan, 1992; Davis y Thomas, 1992; Rivas Navarro, 1986).

Cabe considerar que el desarrollo del movimiento se produce en un momento de recesión económica que supuso a partir de 1975 un recorte de los recursos destinados a educación y con él los destinados a responder a inquietudes relativas a la mejora de edificios, programas compensatorios, cualificación de profesores, etc.

El clima general suponía la asunción de varios axiomas:

Para que una escuela sea eficaz no ha de buscar más recursos; se asume que se deben lograr unos resultados determinados con los recursos que ya hay. Ser eficaz implica una reconcentración de lo que es básico a la enseñanza; significa deshacerse de los adornos y centrarse en la tarea esencial de la escuela: enseñar a los alumnos y mejorar los resultados escolares. Que una escuela sea eficaz frecuentemente significa mejorar la destreza de los alumnos en lectura y matemáticas (Beare, Caldwell y Millikan, 1992: 34).

Es en este contexto desde donde deben interpretarse gran parte de las críticas que se le han hecho y que son recogidas por Barry McDonald (1992: 101) y Beare, Caldwell y Millikan (1992: 36-37).

Para el primer autor citado, el movimiento debe ubicarse en una ideología conservadora al compartir:

a) La continuación del marco de referencia tradicional de los centros; *b)* una concepción basada en la medición de resultados, generalmente centrada en las calificaciones de rendimiento en lectura y matemáticas, por lo que está asociado a un regreso a las asignaturas básicas (lectura, escritura y matemáticas); *c)* una creciente preocupación por la productividad, la eficacia y la rendición de cuentas, que puede convertirse en otro culto a la eficiencia basado en consideraciones económicas y no educativas; *d)* el seguimiento, especialmente en los Estados Unidos y en Inglaterra, de programas dirigidos a la modificación de las desigualdades sociales y de la influencia de las clases sociales en el desempeño de los estudiantes, lo que puede reconfirmar un orden injusto; *e)* un dominio de la evaluación y la revisión

que pueden tender a un mayor control político y administrativo de la educación; *f*) tendencia a perpetuar prácticas actuales en lugar de originar cambios; *g*) ausencia de una fundamentación basada en investigaciones, lo que conlleva a la autoafirmación de las suposiciones sobre lo que es una organización eficaz; y *h*) el ofrecimiento de una «retórica de reforma» en lugar de un modelo de crecimiento (Lorenzo, 1994: 132).

Por su parte, Beare, Caldwell y Millikan, además de identificar el movimiento dentro el epígrafe «*El conservadurismo sobre la enseñanza*», aconsejan ser cautos respecto al contexto en el que se ha producido. Así, manifiestan que el hecho de que la eficacia de la escuela se mida a partir de ella misma puede implicar mantener sus estructuras actuales. Por otra parte, el hecho de centrarse en mediciones de lengua y matemáticas asume una manera conservadora de ver el currículum⁵.

La investigación sobre la escuela eficaz insiste (con exageración, quizás) en el rendimiento en lectura y en matemáticas como criterio de eficacia de la escuela y de la enseñanza, debido a la evidente importancia y a la facilidad de evaluación de estas materias. Sin embargo, hay otras materias educativas importantes, y otros objetivos centrados en el alumno, por ejemplo, el desarrollo de las habilidades de razonamiento, el buen autoconcepto, objetivos propios de la afectividad, y el cubrir las necesidades de los grupos especiales. La reforma de segunda ola de finales de los años 80 reconoce un amplio abanico de importantes y valiosos objetivos, por ejemplo el enseñar para la comprensión y el crear un ambiente de mayor interrelación entre alumnos y profesores (Davis y Thomas, 1992: 30).

El implicar formas de evaluación y revisión, la preocupación por la productividad, eficacia y responsabilidad y el ser una reacción a los programas dirigidos a modificar diferencias sociales y la influencia de la clase social en los resultados educativos, pueden también ser mecanismos que oculten un intento de perpetuar prácticas escolares existentes y un interés de lo económico sobre lo estrictamente educativo.

Aún asumiendo gran parte de las observaciones realizadas, cabe señalar que todas las alegaciones son asumibles si consideramos que el presente movimiento ha cambiado en su corta vida el objetivo de atención (procesos frente a productos), la metodología (modelos estadísticos *versus* modelos etnográficos y naturalistas) de estudio e incluso el sentido que se da a muchos de los resultados (indicaciones para la autorealización y análisis institucional). De hecho, se puede hablar de un continuo en el que aparecen referencias a escuelas eficaces, escuelas eficientes, escuelas con un buen funcionamiento y escuelas de calidad. Estas

5. Además, se plantean otras problemáticas como: la influencia que tiene en los resultados globales el cambio de la población (diferente edad, cambio de alumnos...), la invariabilidad de los parámetros frente a la viabilidad de la educación, dificultades técnicas (cómo influye el grado de comparación en los exámenes), la ocultación que hacen los promedios del posible avance de grupos débiles, etc. (OCDE, 1991: 56-61).

últimas, como estamos analizando, incorporan planteamientos tecnocráticos pero también otros de carácter cultural y crítico.

Eficacia frente a mejora representan en realidad dos alternativas sobre la calidad, que reflejan dos tendencias relacionadas con el movimiento de escuelas eficaces y con los estudios de programas de acción. Situarnos en uno u otro extremo tiene consecuencias que afectan tanto a los diseños de acción como a los supuestos conceptuales que los sustentan.

En el caso del modelo centrado sobre la eficacia, se considerarían variables de proceso aquellas que ofrecen hipótesis explicativas de por qué unas escuelas o sistemas escolares obtienen mejores resultados que otros, entendiendo como resultados variables relativas a los alumnos (rendimiento, maduración, satisfacción...) estimadas a través de indicadores objetivos (variables de producto). Frente a esta opción, el modelo centrado en la mejora considera como variables de proceso todos los factores que pueden incidir sobre la adopción e implementación de estrategias orientadas al desarrollo interno de la organización de una institución. Las variables producto tienen que ver con los resultados previsibles que se esperan deriven de las estrategias implementadas.

En el primer caso, las variables de proceso aluden a factores mediacionales mediante los cuales los «inputs» se traducen en «outputs». En el segundo, se consideran como variables de proceso la constelación de factores que le otorgan a cada institución o sistema una cierta singularidad. Lógicamente si partimos de dos vías distintas para analizar la calidad de las instituciones educativas es comprensible que las variables de proceso y producto a considerar sean bastante diferentes según se utilice como referencia la eficacia o la mejora (De Miguel, 1994: 272).

Desde mi punto de vista, la corriente liberal enlaza con estos planteamientos y hace dudar de la bondad de muchos de los planteamientos de calidad que actualmente se preconizan.

El neoliberalismo propugna la privatización de los servicios educativos. Sus defensores afirman que hay una crisis de eficiencia, de eficacia y de productividad en el sistema educativo y se proponen optimizar los servicios educativos, si bien sólo se plantean la enseñanza desde la óptica gerencial y no desde las exigencias que plantea una educación en valores y comprometida con democratización. La educación se debe subordinar, según ellos, a una reforma administrativa que prima la eficacia y la productividad sobre cualquier otra consideración.

El neoliberalismo entiende que la educación sufre una importante crisis y que los principales culpables son el Estado asistencialista y todos aquellos que lo apoyan: sindicatos y organizaciones que defienden el derecho igualitario a una escuela pública de calidad.

Este discurso sobre calidad en el más puro estilo mercantil toma fuerza en todo el mundo y, especialmente, en distintos países latinoamericanos. Sus propuestas buscan flexibilizar la oferta educativa, modificar el currículum establecido y aumentar la competencia dentro de un nuevo esquema de gestión:

Su tesis es que la escuela funciona mal a causa de la ausencia de un verdadero mercado educativo. Es preciso, por tanto, introducir la competencia interna y desarrollar un sistema que tenga como base el mérito y el esfuerzo individual, como mecanismos que garanticen la eficacia de los servicios que ofrecen.

Concretamente, proponen medidas como:

- Establecer mecanismos de control y de evaluación de la calidad de los servicios educativos.
- Articular y subordinar la «producción educativa» a las necesidades impuestas por el mercado laboral.
- Aumentar las contribuciones privadas a los costos educativos.
- Flexibilizar las formas de contratación y las retribuciones salariales de los docentes y, al mismo tiempo, desarrollar sistemas estatales de evaluación.
- Disminuir los gastos educativos estableciendo medidas de optimización de la gestión de los recursos para aumentar la eficiencia del sistema educativo.
- Aumentar el número de alumnos por aula con tal de incrementar la productividad del profesorado (Polo, 1997: 73).

Algunos puntos en los que se ha traducido este tipo de políticas son:

- Menos inversión en educación.

Desde posiciones neoliberales se afirma que la disminución del gasto por alumno no deteriora la calidad de la enseñanza si se aplican las medidas de optimización de la gestión que propugnan. Para demostrarlo recurren a determinados estudios, como el de Harbison y Hanyshak (1992). Hay que hacer notar que este tipo de estudios presenta importantes deficiencias metodológicas. De hecho, investigaciones rigurosas realizadas en los EUA sobre la evolución del rendimiento escolar indican que, en los casos de establecimientos escolares con grandes déficits de financiación, el crecimiento de la inversión conlleva una mejora en la calidad de la enseñanza (Polo, 1997: 73-74).

- Más alumnos por aula.

- Descentralización y privatización.

Se trata de dos políticas clave en la reforma de los sistemas educativos. Su objetivo es el de reducir las responsabilidades financieras y de gestión del Gobierno central en materia de educación.

En principio puede parecer una medida positiva pero, según el uso que se haga de ella, fácilmente puede convertirse en un arma de doble filo. La transferencia de competencias educativas no siempre viene acompañada de recursos, lo que implica hacer depender el funcionamiento de la educación de los aportes de la comunidad.

- Repercusiones sobre el personal docente.

El hecho se puede analizar desde las perspectivas cuantitativas (déficit de algún tipo de docentes y excedente de otro) y cualitativa (contratación y condiciones de trabajo):

Tanto la descentralización y la reforma curricular como el aumento de control de los docentes y las medidas de austeridad han provocado el incremento de los trabajos adicionales de administración y de supervisión que deben realizar los docentes.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que en muchos países desarrollados diversos factores han supuesto una nueva presión sobre los docentes: cambios en la metodología, nuevos criterios de toma de decisiones, mayor heterogeneidad de las situaciones en las aulas, desintegración de los núcleos familiares y aumento de la pobreza.

En resumen, las políticas de ajuste estructural parecen haber producido un declive en el entorno objetivo y subjetivo de la enseñanza: disminuyen o faltan materiales pedagógicos a disposición de los alumnos y docentes; existe una presión financiera para que los docentes obtengan ingresos secundarios (en escuelas privadas o con clases particulares), y se les imputan los problemas relativos a la educación (Polo, 1997: 78).

Todo ello ha tenido consecuencias lamentables que se pueden traducir en:

- Aumento de las diferencias sociales y, particularmente, de las posibilidades de acceso a la educación.
- Disminución de la calidad del sistema educativo, como servicio abierto a todos los ciudadanos:

Segmentación y exclusión son los dos fenómenos sociales más importantes que acompañan la expansión de la economía intensiva de conocimientos. Estos factores son, a su vez, origen de «...la nueva cuestión social: el desempleo, la pobreza y las diversas formas de marginalidad asociadas con violencia e intolerancia» (Tedesco, 1995).

- Incremento de la desigualdad social, racial y sexual, reproduciendo los privilegios de las minorías.
- Fomento del individualismo y abandono de las propuestas de solidaridad.
- Introducción de una cultura competitiva entre el profesorado y los centros, con lo que lleva de fomento de la insolidaridad y de enmascaramiento de las responsabilidades políticas sobre muchos de los problemas educativos.

La hegemonía del proyecto neoliberal poco a poco se ha extendido por Latinoamérica, y por el llamado primer mundo. Sus políticas se aplican desde hace años en el Reino Unido y en los EUA, y últimamente también en España, Francia o Alemania, por poner algunos ejemplos. De hecho, se produce una transnacionalización de las recetas neoliberales, paralela a la globalización de la economía que fomentan.

En el caso español, esta tendencia se constata tanto en el plano económico como en el legislativo. Así, desde 1992 se viene produciendo una desaceleración del gasto público en educación, cuando en realidad la financiación debería aumentar como consecuencia de la reforma educativa, derivada de la aprobación de la LOGSE en octubre de 1990. Dicho recorte ha sido especialmente virulento en los dos últimos años en el ámbito de la gestión del MEC.

En el plano legislativo, la LOPEGC introduce mecanismos sutiles de jerarquización, privatización y competitividad que chocan con una concepción de la educación como servicio público compensatorio de las desigualdades (Polo, 1997: 75).

Pero las propuestas neoliberales en España no sólo están presentes sino que se propugnan como receta fundamental del quehacer educativo. Baste al respecto analizar, por ejemplo, la conferencia de la actual ministra de Educación (Aguirre, 1997) en el Club Siglo XXI de Madrid y al análisis que de su política hace Viñao (1998).

Revertir el proceso exige moverse tanto en el campo de las propuestas políticas como en el campo del cambio cultural. Es preciso potenciar un nuevo sentido común: democrático, de los derechos, de la ciudadanía y de la igualdad.

Para combatir el neoliberalismo es necesaria la batalla cultural. Hay que demostrar que la realidad que plantea es inviable, hay que trabajar para una nueva definición de la ética ciudadana, del espacio público, de la posibilidad de crear una verdadera democracia. Es necesario que la sociedad se guíe por objetivos de bienestar de los ciudadanos, y no por la simple lógica del mercado. Es totalmente irracional poner la sociedad al servicio del mercado, y no el mercado al servicio de la sociedad. (Polo, 1997: 78-79).

Como dice la reseña firmada por Josep María Cuenca (1997) del libro de Álvarez Puga (1996):

En sustancia, lo que Puga ha llevado a cabo con este libro es una descripción crítica y documentada de lo que hay: un presente derechizado que esclaviza lo humano en favor de lo mercantil, a cuyo servicio colaboran —lo quieran o no— las democracias nominales del planeta y la omnipresente industria mediática. Y esa descripción resulta sensata y genéricamente aceptable.

Algunas problemáticas a considerar

El contexto sociocultural en el que se producen las referencias a la calidad, su reciente ubicación en el campo educativo y la tradición existente sobre el movimiento de las escuelas eficaces, hacen difícil un análisis de las aportaciones relativas a los estudios de calidad. Aún asumiendo que pueda haber asignaciones improcedentes y que parte de la crítica pueda ser discutible, se presenta un conjunto de observaciones que pueden servir para la reflexión y para ubicar más adecuadamente los planteamientos de calidad.

Un primer **reconocimiento** que cabe asumir referencia al esfuerzo realizado por definir los objetivos de las escuelas. De hecho, analizar la eficacia o buscar la calidad supone definir objetivos y clarificar sistemas de medida para comprobar si esos objetivos se han medido.

Este hecho que puede considerarse importante genera en la práctica dos consecuencias directas:

- El uso de indicadores como promotores de determinados objetivos de la enseñanza:

Como todos los profesores parecían ocupados en enseñar a leer, a escribir y calcular, el movimiento de escuelas efectivas ha utilizado los tests estándar de estas materias como los indicadores principales de la efectividad. Al hacer esto, el movimiento ha definido el propósito primordial de la enseñanza como el aumento de la capacidad verbal y numérica de los alumnos (Beare, Caldwell y Millikan, 1992: 256-257).

- El compromiso de las escuelas con la mejora de su actuación. De hecho, se impulsa la necesidad de clarificar objetivos y de actuar para conseguirlos, lo que supone una nueva forma de actuar que normalmente implica a los educadores a la hora de definir criterios, al aplicarlos y al demostrar objetivamente que se han conseguido:

En resumen, las escuelas necesitan arreglárselas como sea. Necesitan definir sus objetivos primordiales, ponerlos en términos operativos (es decir, lo que ocurrirá dentro de cada aula para dar significado a esos objetivos) y posteriormente valorar la operatividad de la escuela en cuanto a esos objetivos, utilizando métodos de evaluación que sean comprensibles para aquel público al que la escuela quiere impresionar (Beare, Caldwell y Millikan, 1992: 258-259).

Supone también el reconocimiento de que cabe revisar actuaciones como base para conseguir mejoras:

Mientras algunos consideran que el movimiento de escuela eficaz es una moda pasajera, la mayoría están convencidos de que sus principios son demasiado sólidos para ignorarlos. Son principios que despiertan la conciencia de la existencia de prácticas escolares eficaces e ineficaces, y que sirven de guía para mejorar la enseñanza y las habilidades de gestión, y para elevar el sentimiento de eficacia profesional (Davis y Thomas, 1992: 30).

Otras razones de la rápida difusión de estos planteamientos radica en la naturaleza convergente de la investigación. Sea bajo un procedimiento metodológico u otro, centrada en diferentes niveles educativos, en comunidades ricas o pobres, en uno o varios países, lo cierto es que se identifican unos mismos principios básicos.

Claudia Ferrer y José Miguel Nieto (1988:40) recogen de Purkey y Smith algunas aportaciones como las que referencian: *a)* la consideración de la escuela como una unidad orgánica, no fragmentable a la hora de realizar investigaciones; *b)* reclamar la necesidad de llevar a cabo estrategias y proyectos locales de eficacia escolar; y *c)* el destacar la importancia que la cultura escolar desempeña en el funcionamiento institucional.

La consideración de un contexto mercantilista y en recesión económica donde se inicia la preocupación por la eficacia, puede darse también en referencia a la calidad. De hecho, tan sólo recientemente se habla de recuperación económica y subsiste un lenguaje político y social que habla de rentabilizar inversiones y de racionalizar esfuerzos.

Bajo esta consideración tiene sentido analizar algunas de las observaciones conceptuales y metodológicas que se han realizado. Desde el punto de vista conceptual se plantean, como siempre, problemas en la univocidad de los términos usados: ¿qué queremos decir con calidad?, ¿a qué se refiere una dirección firme?, etc. Los problemas no sólo afectan a la terminología, como ya se ha planteado al inicio del artículo, también lo son respecto al objeto, ¿calidad de qué?, o al destinatario, ¿calidad para quién?

La definición de las metas a conseguir

Respecto a estas últimas preguntas, el informe de la OCDE (1991: 43-48) llama la atención sobre la necesidad de combinar la exigencia de productos (cognitivos, afectivos, sociales, estéticos y morales) con la preocupación por los procesos, en la dirección de mejorar la calidad de vida. Asimismo, los beneficios no deben olvidar a ningún grupo escolar (sean normales, infradotados o supradotados) y considerar adecuadamente los grupos minoritarios o marginales.

Para cada grupo de la sociedad, el acceso a la influencia y el control sobre la educación, su contenido y métodos es una dimensión de igualdad con otros grupos tan importante como cualquier medida cuantitativa de adquisición educacional. Si la participación equitativa en la educación por parte de diferentes grupos puede tener algún significado como medida de igualdad en asuntos educacionales, condición previa debe ser la de que los grupos posean también una participación igual a la hora de decidir en qué consistirá la educación (Postlethwite, 1985, cit. OCDE. 1991: 48).

Parece necesario establecer, por consiguiente, la discusión sobre qué metas parecen coherentes y aceptables para una escuela, quien las debe delimitar y si son o han de ser iguales para cada escuela.

Cuando las metas son ambiguas, las teorías ordinarias sobre la toma de decisiones se vuelven problemáticas. Cuando el poder es ambiguo, las teorías racionales del orden y del control social son problemáticas. Cuando la experiencia es ambigua, las teorías de aprendizaje ordinarias se hacen problemáticas. Cuando el éxito es ambiguo, las teorías habituales sobre la motivación y satisfacción del personal se vuelven problemáticas (Cohen y March, 1974: 195).

No olvidemos que determinadas propuestas dejan al margen elementos sustanciales del proceso educativo, como pueden ser los aspectos afectivos y sociales. También la distorsión que supone soslayar aspectos éticos íntimamente ligados a la educación. Proponer determinados resultados académicos como fin sin considerar los medios empleados podría justificar el uso de castigos físicos o la marginación de los menos favorecidos y poner en duda la calidad de la educación y la que reciben aquellos a quien perjudica el proceso.

La utilización de indicadores estándar

La naturaleza y uso de indicadores, sean del tipo que sean, también plantea problemas conceptuales y aplicativos. La tipología de indicadores no es ni puede ser considerada como una relación abstracta y universal en la que cada factor tiene un valor independiente de otro y del contexto en el que se aplica.

Así, seguramente no todos los indicadores valen lo mismo en diferentes situaciones e incluso puede haber indicadores distintos según contextos o un mismo indicador puede tener un peso diferenciado. Ya señala la OCDE (1991: 169) respecto a su propuesta:

- Algunas características pueden/resultan ser más influyentes que otras. En este sentido, el compromiso con objetivos claramente definidos puede considerarse como una condición previa a las demás.
- Cada característica puede interpretarse más o menos ampliamente.
- Muchas características se podrían aplicar por igual a cualquier organización social.
- La mayor parte de las investigaciones se han basado, aunque no todas, en los hallazgos norteamericanos, lo que limita su interpretación a marcos donde la organización del sistema escolar y de las escuelas es similar. Cambiar de contexto exige, como mínimo, pensar que el peso de cada una de ellas variará.
- Las características no se hallan aisladas e interactúan entre sí. Asimismo, no cabe darlas por supuestas y todas son importantes.

Insisten en el carácter interrelacionado de los indicadores Davis y Thomas cuando señalan:

Existe una variedad de factores ambientales, docentes y de gestión, interrelacionados de tal forma que las deficiencias en uno de ellos pueden estar causadas por problemas en otro. Por ejemplo, un compromiso académico bajo puede estar causado por un ambiente no académico o por procedimientos de gestión de aula inadecuados (1992: 30).

En último extremo, no hay que olvidar que el «cambio de la escuela es técnicamente simple, pero socialmente complejo» (Joyce, 1990). Y es una complejidad social la que incita a establecer categorizaciones y prescripciones complejas.

No tiene sentido, por tanto, el uso generalizado de indicadores que se hace en las diferentes propuestas. A la simplificación abusiva de lo que es complejo se suele añadir un cierto reduccionismo. Así, se puede identificar el éxito con el rendimiento académico del alumno, a la vez que se analiza este mediante una tipología de pruebas escasamente significativas incluso para conocer las capacidades intelectuales desarrolladas. Sucede esto último cuando, por ejemplo, se presentan propuestas relacionadas con el conocer, comprender y aplicar, obviando niveles superiores como los de análisis, síntesis o valoración.

Subyace en el problema de imitar modelos o generalizar su utilización la tendencia a comparar. El peligro reside en la dificultad real de comparar rea-

lidades que son incomparables, si entendemos que una determinada organización queda condicionada históricamente por su propio contexto.

Cuando se ponen en marcha procesos de enjuiciamiento institucional, por ejemplo, se pretende comparar, mediante la aplicación de pruebas estandarizadas, a unos centros con «mejores» alumnos, más medios y mayores expectativas de las familias sobre los hijos, con otros centros que parten de condiciones menos ventajosas. En la comparación reside ya un hecho injusto. Pero si, además, se utilizan los resultados, como se hace, para primar y ayudar a quienes ya tenían mejores condiciones, la evaluación se convierte así en un instrumento de discriminación (Santos, 1997: 82).

Sobre la presentación de un inventario en forma de «receta» ya han expresado su preocupación muchos autores (D'Amico, 1982:61) que incluso la califican de «nuevo catecismo para la mejora de las escuelas urbanas» (Ron Brandt, 1982:3). Realmente, pueden tener ese uso los listados establecidos e incluso el efecto directo o indirecto de centrar la atención de los profesores en determinados aspectos, pero también pueden considerarse como un «marco de trabajo» (Lerotte, 1982:63) que orienta la reflexión y la acción de las escuelas. No obstante, la preocupación por lo que pueden suponer de marco uniformador, de pérdida de la pluralidad y de discriminación respecto al desarrollo de aspectos como la música, el crecimiento personal, la autoestima u otros sigue siendo una constante en el discurso de algunos autores (Cuban, 1983: 695-696).

Investigaciones recientes sobre los procesos en el aula y en las escuelas han llevado, no obstante, a dos importantes descubrimientos anejos: *a)* que la motivación del estudiante y el logro se hallan profundamente afectados por la cultura o el clima peculiar de cada escuela; y *b)* que las escuelas en las que los alumnos presentan un elevado rendimiento poseen esencialmente las mismas características (OCDE, 1991: 166).

Estas consideraciones no deben enturbiar el déficit que los estudios presentan respecto a la relación entre eficacia de la escuela y procesos internos (Taylor, 1990) o la tendencia a interpretar y aplicar los criterios de funcionamiento de una manera aislada incluso cuando hablamos de la cultura institucional (Hopkins, 1994:161). Por otra parte, los factores que influyen en los buenos resultados académicos son diferentes de los que inciden en otras dimensiones de la persona (comportamientos, actitudes...), de tal forma que una actuación puede ser o generar buenos resultados en unas cosas y pésimos en otras. De hecho, se da una elección, se define la «bondad» de algo y eso exige clarificar esa dimensión respecto a qué o a quién se relaciona.

Podemos decir que subyace en el planteamiento, por último, una confusión de partida al identificar las manifestaciones de la calidad con la calidad misma. La siguiente cita es clarificadora al respecto:

Una segunda trampa tiene su asiento en la confusión. Cuando se identifica calidad con alguna de sus condiciones (buenas instalaciones, baja relación de alumnos por profesor, abundantes medios didácticos...) no se piensa que las condiciones

son una condición, un requisito de calidad, pero no la calidad misma. De hecho, las instalaciones pueden utilizarse para torturar o mantener guardados los medios didácticos por temor a su deterioro (Santos, 1997: 82).

La tendencia a generalizar formas de funcionamiento

Un problema complementario hace referencia a las posibilidades de transferir los indicadores de una cultura a otra. De hecho, se están realizando análisis al respecto referidos a la aplicación de variadas estrategias en diversos países de la OCDE (Van Velzen y otros, 1980; Hopkins, 1987). Algunas de ellas, centradas en centros que tienen minorías escolares (Cummins, 1986; Stedman 1987), evidencian la gran concordancia que existe entre las características de la escuela eficaz y los aspectos de las culturas de las escuelas que son favorecedoras del progreso de los alumnos de minorías étnicas.

Esta concordancia refuerza la opinión según la cual, en los países occidentales, los indicadores de procesos trascienden las fronteras culturales, en particular desde el punto de vista de las funciones, lo que no resuelve la dificultad de medir el fenómeno. No es posible elaborar un instrumento de encuesta fiable a partir de indicadores, pero se puede recurrir a la observación o a jueces para comparar los diferentes factores, y así medirlos (Hopkins, 1994: 180).

Hay que considerar el peligro de utilizar planteamientos exclusivamente funcionalistas, más extendidos en el campo empresarial, basados en la relación causa-efecto. Esto ya ha sido denunciado por Bates cuando advierte sobre el propósito de pasar:

[...] de las formas tradicionales de control burocrático hacia técnicas de control ideológico basadas en la manipulación de la cultura organizativa (1987: 83).

La referencia que hace Iñiguez (1997) a los sistemas de calidad es un claro ejemplo del peligro que mencionamos. Para este autor, satisfacer el espíritu y la letra de la LOGSE exige fijar estándares de control y mejora de la calidad. Al respecto, menciona modelos que están dando buenos resultados en el ámbito de empresas de productos y servicios, como pueda ser el de la Organización Internacional para la Normalización (ISO 9000), que:

[...] conlleva a que el centro o institución educativa defina y documente su propia política y objetivos de calidad así como el grado de compromiso a todos los niveles, respondiendo o responsabilizándose del grado de su cumplimiento (Iñiguez, 1997: 17).

Independiente de la responsabilidad social compartida, cabe establecer controles independientes y garantizar el cumplimiento de los objetivos marcados (etapa, ciclo...): «de no alcanzarse, la responsabilidad podría llegar a anular la asignatura, la especialidad o la clausura del centro o institución» (Iñiguez, 1997: 18).

La referencia a normas ISO 9001 («Sistemas de la calidad. Modelo para el aseguramiento de la calidad, el diseño/desarrollo, la producción, la instalación y el servicio postventa» (Iñiguez, 1997: 18), lleva a que el centro educativo establezca un *Manual de calidad* y tenga que nombrar un director responsable de la calidad. Este manual deben conocerlo, según el autor, los diferentes componentes del Consejo Escolar y ha de ser trasladado trasladado a todos los sectores del centro educativo. Entre otros registros especificados en la norma, el manual tendrá que fijar:

- La responsabilidad de la dirección, en particular lo referente a la dirección y coordinación de las actividades, la promoción de la participación, la ejecución de los acuerdos y el desempeño del liderazgo pedagógico y de otro tipo.
- Los principios del sistema de calidad, que se deben contener en el proyecto pedagógico y en los demás documentos del centro.
- La calidad de las especificaciones y el diseño, que pueden hacer referencias a los contenidos exigidos por el entorno y a tener en cuenta.
- La calidad en los aprovisionamientos. Compras, con la finalidad de seleccionar a los proveedores y procurando que el material solicitado cumpla las especificaciones pedagógicas requeridas.
- El control de los procesos.
- Inspección y ensayo, con indicadores sobre internalización de los valores incorporados al currículo, absentismo, renovación de programas...
- El control de la mediación y ensayo, comprobando si los ratios y otros aspectos analizados están en los estándares establecidos.
- El control de los indicadores de medición, haciendo referencia a los factores socioeconómicos del entorno y a la publicidad que periódicamente se debe dar a la sociedad.
- Las no conformidades, describiendo las situaciones en que se ha fracasado.
- Acciones correctivas, para evitar o minimizar la aparición de ciertos problemas (Iñiguez, 1997: 19-20).

Para conseguir esto se utilizan técnicas basadas en la creación de círculos de calidad que, apoyadas por técnicas como el Brainstorming, Delphos, etc., intentan apoyarse en la autonomía funcional de los centros y en el nivel de formación de los grupos que en ellos se puedan formar. Estos círculos, asesorados por consultores-audidores en calidad, analizan las propias fortalezas y debilidades identificando las carencias estructurales más graves del centro y las «áreas críticas» donde se deberá intervenir.

Se hace imprescindible con ello el cambio de cultura de los centros: una cultura fuerte que permita:

[...] a la gente sentirse mejor con respecto a lo que hace, con lo que es más probable que trabaje más duro [...] Seguramente en muchos centros habrá que crearles o definirles su propia cultura, tarea esta que realizarían empresas dedicadas a la comunicación en las organizaciones (Iñiguez, 1997: 16).

Parte de un planteamiento similar Bernardo Martínez Mut cuando presenta en el IV Congreso de Educación y Gestión (Valladolid, noviembre de 1997)

un esquema de gestión, más matizado y contextualizado en el ámbito educativo, elaborado a partir de las normas de calidad ISO 9000. Contiene las siguientes fases o elementos⁶:

- Formulación del proyecto educativo, que debe ser el resultado del ideario de la institución.
- Especificación en ciclos según las edades de los alumnos, con responsables o coordinadores intermedios, debido a las grandes diferencias entre pequeños y mayores.
- Selección de sujetos, es decir, criterios para la admisión tanto de alumnos, como de docentes, padres, directivos, etc.
- Compromiso mutuo entre todos —padres, alumnos, educadores, directivos—, con un acuerdo por escrito que asegure la aplicación del programa de calidad.
- Implicación de los alumnos en su propio proceso educativo.
- Atención a las necesidades de todos los ámbitos de gestión y no sólo de los docentes-discentes: participación de todos en el diagnóstico de las necesidades del centro, codecisión, etc.
- Consideración de los clientes, es decir, de los alumnos como parte del sistema y no como meros clientes.
- Evaluación de los costes de calidad y no calidad: de los recursos económicos que se usan, respectivamente, para satisfacer las necesidades de los clientes y para corregir las deficiencias producidas en la gestión.

El lenguaje, la preocupación por el control, el convencimiento de que las normas son suficientes, la confianza en los procesos técnicos, la estandarización de comportamientos, etc., que se pueden reconocer en las anteriores propuestas son una muestra de la simplicidad como se conciben y pretenden gobernar las instituciones educativas. Seguramente al hacerlo no se han considerado algunas de las características que les definen: metas ambiguas, tecnologías poco desarrolladas, alto nivel de incertidumbre, usuarios obligados, etc.

Las dificultades metodológicas

Las problemáticas metodológicas afectan al procedimiento de estudio y a su relación con los resultados obtenidos. Bien es sabido que una parte importante de las investigaciones sobre escuelas de calidad está basada en el estudio de casos, bajo procedimientos etnográficos. Las descripciones realizadas, muchas veces a partir de procesos de observación, quedan así condicionadas por los prejuicios de los investigadores, por la selección de aspectos que realizan y por la propia estrechez de miras.

Tampoco la metodología usada es coherente para realizar generalizaciones y establecer relaciones causales. En este sentido, el hecho de que en la mayoría de

6. En *Educación y Gestión*, núm. 23, diciembre, p. 26-27.

los estudios aparezca la dirección como elemento clave no responde a la cuestión: ¿es eficaz debido al contexto en el que se sitúa o la dirección hace eficaz la escuela? Como ya señalan Beare, Caldwell y Millikan parafraseando a Ralph y Fennssey:

[...] la perspectiva de las escuelas eficaces es más una retórica para la reforma que un modelo de evaluación científico. Por supuesto, no hay nada reprochable en ello; una reforma no tiene por qué empezar con descubrimientos de hechos a partir de una investigación, y puede ser dirigida legítimamente por un imperativo político o profesional. Pero es importante no poder más en la investigación que lo que datos y metodología prueban (1992: 35).

Los indicadores señalados seguramente son un aspecto de una realidad global que no debemos dejar de considerar. Una actitud simplista puede llevarnos a pensar en los referentes señalados como los únicos y perder de vista la complejidad del contexto escolar y de las interacciones que en él se dan.

La complejidad del tema ha sido abordada recientemente mediante nuevas técnicas de análisis, que buscan la incidencia de los efectos de contextos diferenciales. Así, Mortimore y otros (1988) han observado una cierta variabilidad en el progreso en lectura entre los niños y las niñas de las mismas escuelas primarias. Nuttall y otros (1989) han señalado en sus estudios sobre escuelas secundarias que la efectividad de un establecimiento depende de muchos factores y que varía con el tiempo. Todo ello nos ratifica en el sentido de que aún son necesarios más estudios para permitir elaborar estrategias generales de mejora de la escuela.

A pesar de las aportaciones de los indicadores de proceso, no representan más de una manera de delimitar el dominio de la acción, no pudiendo establecer en ningún caso cuadros de causalidad en relación a los resultados de los alumnos. No obstante, pueden ser referencias válidas para la autoevaluación y diagnóstico de las escuelas, que permitan reflexionar, investigar e introducir mejoras en cada escuela. Permiten, en todo caso, adquirir una visión de los procesos susceptibles de traducirse en mejores resultados para los alumnos, representan un medio para orientar la propia clasificación de objetivos y la delimitación de sus propias necesidades.

Situada la verdadera calidad en los valores y procesos, las dificultades propias de analizar estos aspectos puede llevar a procesos de tecnificación de la evaluación. Puede suceder que con ello se cree la idea de que evaluaciones complejas pueden ser abordadas por mediciones simples y sólo pueden opinar sobre la evaluación los técnicos que la han organizado y ejecutado.

El valor de los modelos de referencia

Las consideraciones mencionadas afectan también al análisis concreto de algunas de las áreas clave o rasgos propuestos. A modo de ejemplo, sirve el análisis que se hace en relación al clima y la cultura como elementos clave en la búsqueda de calidad.

El carácter globalizador que tienen el clima y la cultura y su relativa novedad como ámbito de análisis han potenciado su estudio y profundización, en detrimento de otros componentes y aspectos de las organizaciones. Parece olvidarse así el sentido holístico e interrelacionado que existe entre todos sus elementos externos e internos.

Compartir objetivos, delimitar estructuras o intervenir en el sistema relacional no puede hacerse, si se quiere tener éxito, al margen de la promoción de un cambio cultural. Pero la cultura a promover y el clima que se desarrolla quedarán condicionados por la delimitación que se haga de los anteriores marcos.

La tendencia a rechazar el uso de modelos formales en organización escolar y en su lugar orientar el estudio hacia la cultura de la organización puede ser peligrosa para Antúnez, (1993: 499). De hecho, Ouchi y Wilkins (1985: 472) ya argumentan que un énfasis excesivo en los aspectos culturales puede limitar la visión y proporcionar sólo una panorámica parcial de la realidad de las organizaciones.

Por otra parte, cualquier actuación sobre realidades culturales exige estar atentos a la interpretación de los hechos más que a los mismos hechos, evitando con metodologías adecuadas caer en el subjetivismo personal. No obstante, siempre late un fondo ideológico que se traduce no sólo en las estrategias que se eligen sino en el objeto que analizan (pretendemos: ¿una cultura participativa, cooperativa, crítica...?).

Habrá que dilucidar, asimismo, si determinadas características observadas lo son de la organización o corresponden a contextos más amplios que también se manifiestan en el ámbito que estudiamos. Así, determinadas manifestaciones pueden ser más debidas al colectivo profesional, a la clase social o al contexto socioeconómico que a la naturaleza de la propia organización.

Puede ser también que determinadas manifestaciones sean consecuencia de subculturas o grupos marginales no siendo determinantes de la cultura organizativa general.

La utilización de los resultados

Si problemático resulta el determinar el modelo y los referentes de calidad a considerar, más lo es la utilización que se puede hacer de los resultados. Por una parte, podemos hablar de perversión de los mecanismos de análisis cuando en vez de utilizarse para comprender y mejorar la realidad sirven a la clasificación de centros, profesores o alumnos. Por otra, se puede dar manipulación cuando se presentan datos parciales o se proporcionan fuera de contexto.

La manipulación de los datos es para Santos una fuente de injusticia porque, además de perjudicar a unos, beneficia descaradamente a otros. Al respecto, recoge la siguiente cita:

Hay que denunciar la creencia de que las desigualdades educativas son un problema de minorías desfavorecidas, digamos del 15% de la población escolar. Con ello se asume tranquilamente que todos los que componen el 85% restante, la corrien-

te principal, están en igualdad de condiciones. Sin embargo, no es esto lo que se deduce de las estadísticas sobre abandono o respecto al acceso a la universidad. Hay otra minoría altamente favorecida. Y en medio existen todavía gradaciones de ventajas y desventajas. Los niños pobres sufren los efectos más graves del modelo más extendido, del que no salen (Connell, 1997, cit. Santos, 1997: 82).

A modo de conclusión

La presentación de las problemáticas presentadas no nos debe llevar a entender la dificultad real de buscar y aplicar la calidad en los procesos educativos. Antes bien, intenta poner en evidencia la complejidad del tema y alertar de algunas dificultades, particularmente del lenguaje y prácticas que se derivan de enfoques neoliberales.

La situación planteada exige una toma de posición comprometida que, partiendo de análisis rigurosos de la realidad y de los hechos educativos, se comprometa personal y profesionalmente en la defensa de un modelo educativo en el que, además de conocer críticamente los contenidos culturales aportados por generaciones anteriores, se desarrollen actitudes comprometidas con el logro de una sociedad más justa y solidaria.

Este compromiso con el cambio se debe acompañar del mecanismo de auto-revisión que impida que las buenas intenciones de acción se perviertan modificando las intenciones iniciales.

Aunque existe ya un alto consenso sobre cuáles son los factores que proporcionan calidad a la escuela, actualmente lo prioritario quizá no sea tanto el definir qué es importante para esa calidad como delimitar el modo de actuar para conseguir los resultados esperados; en definitiva, la gestión de la calidad.

Todo ello debe llevar necesariamente a una nueva reconceptualización de la escuela y del papel que en ella han de jugar los diferentes protagonistas; en definitiva, convertir la institución educativa en algo más que una organización de prestación de servicios o, lo que es lo mismo, en una organización que educa y que posibilita el crecimiento personal e institucional.

Bibliografía

- AGUIRRE, E. (1997). *Educación y cultura: calidad y libertad*. Conferencia del 26 de mayo de 1997. Club Siglo XXI, Madrid (documento policopiado).
- ÁLVAREZ PUGA (1996). *Maldito Mercado. Manifiesto contra el fundamentalismo neoliberal*. Barcelona: Ediciones B.
- ÁLVAREZ, M. (1998). «El liderazgo de la calidad total». *Escuela española*. Madrid.
- ANGULO, F. (1993). «Ámbitos de la gestión y calidad docente». *Seminario sobre Dirección de Centros Educativos*. Consejo Escolar de Estado, marzo-abril (documento policopiado).
- ANTÚNEZ, S. (1993). «La cultura organizativa, barrera y puente para la formación permanente del profesorado». En GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ, S. (coord.). *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU, p. 483-503.

- ASAMBLEA NACIONAL DE EDUCACIÓN (1998). Documentos varios: *Ideas para el debate educativo* (1997). *Propuestas para transformar la educación* (1998). *Compromiso educativo nacional: calidad para todos* (1998). *De una educación de masas a una educación para todos* (1998).
- BARAJAS, E.L. (1994). «Calidad de vida, autonomía y proyecto de centro». En PÉREZ, R. (coord.). *Calidad de vida en los centros educativos*. Asturias: Centro Asociado de la UNED, p. 161-180.
- BATES, R. (1987). «Corporate culture, schooling, and educational administration». *Educational Administration Quarterly*, 4 (23), p. 79-115.
- BEARE, H.; CALDWELL, B.J.; MILLIKAN, R.H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid: La Muralla.
- BERRY, T.N. (1992). *Cómo gerenciar la transformación hacia la Calidad Total*. Santa Fé de Bogotá: McGraw-Hill.
- BONSTINGEL, J.J. (1992). «The Quality Revolution in Education». *Educational Leadership*, noviembre, p. 4-9.
- BRANDT, R. (1982). «The new Catachrisim for effective schools». *Educational Leadership*, diciembre.
- CASTRO, L. (1994). «Contra-Educando com Qualidade Total». *Revista de Educação*, núm. 92, julio-septiembre, p. 89-112.
- COHEN, M.D.; MARCH, J.G. (1974). *Leadership and Ambiguity*. The American College President. Nueva York: McGraw-Hill.
- CUBAN, L. (1983). «Effective schools: a friendly but cautionary note». *Phi Delta Kappan*, junio.
- CUENCA, J.M. (1997). Reseña del libro de ÁLVAREZ, E. (1996). *Maldito Mercado. Manifiesto contra el fundamentalismo neoliberal*. Barcelona: Ediciones B.
- D'AMIGO, J. (1982). «Each effective school may be one a king y Ussign effective school studies to create effective schools». *Educational Leadership*, diciembre.
- DAVIS, G.A.; THOMAS, M.A. *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- DE MIGUEL, M. (1994). «La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto». En PÉREZ, R. (coord.). *Calidad de vida en los centros educativos*. Asturias: Centro Asociado de la UNED, p. 265-284.
- DEMING, W.E. (1992). «The Total Quality Classroom». *Educational Leadership*, noviembre, p. 66-70.
- DENTON, K. (1991). *Calidad en el servicio a los clientes*. Madrid: Díaz de Santos.
- DOMÍNGUEZ, C. (1994). «Aportación del profesor de Ciencias Sociales a la calidad de vida del centro educativo». En PÉREZ, R. (coord.). *Calidad de vida en los centros educativos*. Asturias: Centro Asociado de la UNED, p. 181-190.
- ENGLISH, F.; HILL, J. (1995). *Calidad total en la educación. Aplicación de las ideas de Deming a la enseñanza*. México: Edamex.
- FERRER, C.; NIETO, J.M. (1988). «La investigación sobre escuelas eficaces: algunas reflexiones». *IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Alicante (documento policopiado).
- FRANKLIN (1995). *Cómo transformar la educación a través de la calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GALGANO, A. (1993). *Calidad total. Clave estratégica para la competitividad de la empresa*. Madrid: Díaz de Santos.
- (1995). *Los 7 instrumentos de la Calidad Total*. Madrid: Díaz de Santos.

- GANDIN, D. (1994). «Crise e Respostas: Planejamento Estratégico, Qualidade Total e Planejamento Participativo». *Revista de Educação*, núm. 92, julio-septiembre, p. 9-24.
- GANDIN, L.A. (1994). «Qualidade Total en Educação: A Fal Mansa do Neoliberalismo». *Revista de Educação*, núm. 92, julio-septiembre, p. 75-80.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1986). *Problemas mundiales de la educación*. Madrid: Dykinson. 2ª edición.
- HOPKINS, D. (1989). *Evaluation for School development*. Milton Keynes. Open University.
- IÑIGUEZ, S. (1997). «Calidad total en centros educativos». *Profesiones y Empresas*, núm. 1. Madrid, p. 15-21.
- JENCKS, C. (1972). *Inequality: an assessment of the effect of Family Schooling en America*. Nueva York: Basic Books.
- JOYCE, B.; WEIL, M. (1980). *Models os teaching. Englewood Cliffs*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- JUSTICIA, D. (1998). «Todos queremos educación de calidad. ¿Y qué...?». *Escuela Española*, 18 de junio, p. 17-18.
- KERENSKY, V.M. (1975). «The educative community». *National Elementary Principal*, vol. 54, núm. 3, enero/febrero.
- LABOUCHEIX, V. (coord.) (1990). *Traité de la qualité totale*. París: Bordón.
- LEZOTTE, L.W. (1982). «A response a d'Amico: Not a recipe but a Framework». *Educational Leadership*, diciembre.
- LÓPEZ, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- LÓPEZ, J.; BERMEJO, V. (coord.) (1991). *Actas de las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Universidad de Sevilla: GID.
- LORENZO, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- (1994). *Organización escolar. La construcción de la Escuela como ecosistema*. Algete (Madrid): Ediciones Pedagógicas.
- MARTÍN, M. (1994). «La autonomía de los centros». *Nuestra Escuela*, núm. 150. Madrid, p. 4-7.
- MARTÍN, Q. (1994). «Incidencias del contexto escolar en la innovación curricular». En PÉREZ, R. (coord.). *Calidad de vida en los centros educativos*. Asturias: Centro Asociado de la UNED, p. 71-90.
- MCDONALD, B. (1992). «Mejora de centros escolares, eficacia escolar y evaluación: una perspectiva internacional». En ÁLVAREZ, M. (coord.). *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Madrid: Escuela Española.
- MEC (1994). *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- (1997). *Modelo europeo de gestión de calidad*. Madrid: Secretaría General de Educación.
- MUÑOZ, A. (1991). «Modelos de dirección y reforma educativa». *Actas del Congreso Nacional de Enseñanza Privada*. El Ejido (Almería) (documento policopiado).
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: Paidós-MEC.
- OUCHI, W.G.; WILKINS, A. (1985). «Organizational Culture». *Annual review of Sociology*, vol. 11, p. 457-483.
- PÉREZ, R. (1994). «Estructura participativa y organizativa de los centros de calidad». En PÉREZ, R. (coord.). *Calidad de vida en los centros educativos*. Asturias: Centro Asociado de la UNED, p. 213-240.

- PINO, A. (1994). «Calidad total». En SOTO, M.H. (coord.). *Modelos y estrategias en administración buscando mejorar la calidad de la educación*. Chile: U. La Serena, p. 19-28.
- POLO, P. (1997). «Neoliberalismo y profesorado». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 261, p. 73-79.
- SAN FABIÁN, J.L. (1994). «La calidad de la implementación de las reformas educativas». En PÉREZ, R. (coord.). *Calidad de vida en los centros educativos*. Asturias: Centro Asociado de la UNED, p. 119-142.
- SANDLER, B. (1994). *Gestión educativa y calidad de vida*. Argentina: OEA (documento policopiado).
- SANDRINI, M. (1994). «Paradigmas de Qualidade». *Revista de Educação*, núm. 92, julio-septiembre, p. 25-40.
- SANTOS SANZ, M. (1997). «Imagen y calidad en los centros educativos». *Trabajadores de la Enseñanza*, núm. 179, Madrid, p. 40-42.
- SANTOS, M.A. (1997). «Las trampas de la calidad». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 68, p. 81-82.
- SCHANELKIES, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Gobierno del Estado de Guanajuato: Secretaría de Educación.
- SEVILLANO, M.L. (1994). «La prensa dinamizadora de la calidad de vida en la educación de adultos». En PÉREZ, R. (coord.). *Calidad de vida en los centros educativos*. Asturias: Centro Asociado de la UNED, p. 191-212.
- SOTO, M.H. (coord.) (1994). *Modelos y estrategias en administración buscando mejorar la calidad de la educación*. Chile: U. La Serena.
- TAYLOR, F.M. (1911). *The principles of scientific management*. Nueva York: Harper.
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- VECIANA, J.M. (1992). *La eficacia de las organizaciones. Publicación docente* (multicopiada). U. Autónoma de Barcelona: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- VIÑAO (1998). «Neoliberalismo a la española». *Cuadernos de Pedagogía*, 270, junio, p. 75-80.
- ZABALZA, M.A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.