

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y OTROS DISCURSOS CONTEMPORÁNEOS

Lucio Martínez Álvarez
E.U. de Educación de Palencia

RESUMEN: En los últimos años hay un énfasis continuo en mejorar la calidad de la educación. La calidad se ha convertido en caballo de batalla de las políticas educativas en muchos países. Pero el discurso dominante casi siempre se ciñe a los aspectos más técnicos de las mismas olvidando los macrocontextos en las que esas políticas adquieren su verdadero significado. En este artículo pretendemos hacer un acercamiento a algunos aspectos del contexto actual, a veces muy alejados en principio del sistema escolar, que están ejerciendo, sin embargo, un poderoso influjo del que no siempre nos damos cuenta.

ABSTRAC: There has been a continuous emphasis on improving the quality of education in recent years. Quality has become the central issue of the educational policies in many countries. However, the prevailing discourse almost always sticks to the most technical aspects of them, thus forgetting the macrocontexts in which those policies acquire their truthful meaning. In this essay, we intend to approach to some aspects of the present context which are, sometimes, very far away in principle from the school system, but are, however, exerting a powerful influence that we aren't always aware of.

La necesidad de incrementar la calidad de educación es una idea que recurrentemente aparece al hablar de cualquier faceta o nivel del sistema escolar. Por una vez, casi todos parecen ponerse de acuerdo: los padres, los docentes, la administración, los sindicatos y partidos políticos de orientaciones diversas y los tertulianos del dial entero. Se diría que es el punto común de visiones e intereses muy dispares. No es sin duda un fenómeno especialmente reciente pues, de una manera u otra, es una reclamación que se repite constantemente, también en otros sectores. Sin embargo, en los

últimos años se han dado algunos movimientos que parecen reavivar el debate y moverlo en un cierto sentido. Lo que pretendo mostrar a continuación es que el debate actual, definido en unos términos de neutralidad ideológica, favorece, sin embargo, más unas visiones que otras.

Para presentar mis argumentos saldré del marco estricto de la escuela para analizar, con la brevedad que exige un texto de modestas pretensiones, otros discursos contemporáneos que, por coexistir con éste, presentan numerosos puntos de contacto que pueden pasar desapercibidos si no nos despegamos de la escolaridad para tomar perspectiva. Quiero con ello situar el concepto de calidad que se presenta en educación dentro de un marco socio-político, en el que adquiere todo su sentido la enseñanza.

Dado que la calidad parece haberse adoptado como la política oficial del MEC, pienso que puede ser provechoso que los debates que se den en los centros tengan otros niveles de análisis que complementen la visión técnica a la que, me temo, quedará reducido este movimiento. Pienso que los elementos técnicos, los prioritarios en este momento, son absolutamente necesarios pues la acción demanda técnica. Pero dado que ésta contiene su propia ideología, mejor será que introduzcamos en alguna medida consideraciones ideológicas en el debate.

Comenzaré con algunas consideraciones sobre la presencia actual de la calidad en educación, centrándome especialmente en la política promovida por el MEC en este sentido. Después, recorreré algunos elementos del macro contexto contemporáneo que nos pueden dar algunas claves para entender mejor el alcance de la presencia del discurso de la calidad en la educación en estos momentos. Concluiré con algunas advertencias sobre los riesgos que, a mi modo de ver, podemos correr si no corregimos algunos sesgos detectados.

LA PRESENCIA DE LA CALIDAD EN EL DISCURSO Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

Periódicamente, el discurso educativo se ve salpicado por la palabra 'calidad'. En la medida en la que esto se identifica con la mejora del sistema es un término que no causa conflicto y sí adhesión. Como término genérico, incluye principios que difícilmente pueden ser negados por nadie, como la aspiración a mejorar la educación o la potencialidad de mejorar que toda organización contiene en sí misma. Es un término que, por lo tanto, permite una ambigüedad suficiente para ser bien acogido sin comprometerse en definirlo.

Pero si nos detenemos a hacer un análisis, siquiera somero, de qué contienen las distintas utilizaciones del término defendido por todos, nos damos cuenta de que estamos hablando de cosas muy diferentes. Y es que la calidad, como la mayor parte de los conceptos importantes, no es neu-

tral ideológicamente, sino que puede ser percibida desde ópticas muy distintas. La calidad de la educación está vinculada, no podía ser de otra forma, a qué se entienda por educación, qué finalidades persiga ésta, a quién va dirigida, qué actores principales tiene, qué se puede esperar razonablemente de cada uno de ellos, etc. En la medida en que hay diversas opciones para estas cuestiones, también hay diversas concepciones de cómo podría mejorarse el sistema.

El informe de la OCDE de 1990 se dedicaba, precisamente, a la calidad de la enseñanza (OCDE, 1991) y destacaba en él la creciente atención internacional que estaba suscitando el término. En la medida en que la escolaridad ha adquirido una cobertura muy amplia en los países de nuestro entorno, los esfuerzos se centran ahora en la mejora cualitativa de la educación. En los años ochenta y noventa se han sucedido en Europa una serie de reformas en educación, que manifiestan tanto la aspiración a esta ansiada calidad como la insatisfacción de los modelos previos. En nuestro país, la L.O.G.S.E. también fue presentada como una respuesta en este doble sentido y hubo, de una manera u otra, una apuesta por la calidad de la enseñanza, vinculada entre otras cosas a la ampliación de recursos, por lo que la ley de financiación del sistema educativo parecía la clave para conseguir la calidad. El discurso oficial defendió la calidad y promovió publicaciones que tenían ésta como eje¹. La L.O.G.S.E. dedica su título cuarto a la calidad de la enseñanza y especifica en él que se creará el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. En 1994 se desarrolló un programa de actuación conocido como «las 77 medidas», que se presentaba como «un plan de trabajo amplio e integrado que abordase todos los temas referidos a la calidad del sistema educativo y que lo hiciera con el propósito de dar respuesta a problemas sentidos desde hace tiempo por la comunidad educativa» (MEC, 1994b).

Por eso, tampoco podemos decir que la política actual del MEC sea totalmente novedosa respecto a este tema. Seguramente, los términos en los que se desarrollaría este artículo no variarían mucho de haberse escrito hace unos años. Sin embargo, hay algunas diferencias que, aunque estaban en germen, ahora parecen intensificarse.

En primer lugar, la calidad no se presenta tan sólo como un apartado más de la política ministerial, sino casi como la enseña de la misma. Hay referencias constantes de altos cargos ministeriales, incluida la ministra Esperanza Aguirre, a que la calidad de la escuela pública es la mejor defensa que puede tener ésta. En los últimos tiempos, la ministra está utilizando los términos 'equidad', 'libertad' y 'calidad' como definidores del sistema educativo al que aspira. Esta orientación se concreta en el Plan de Calidad en la Educación, con lema y logotipo, que se apoya en cuatro conjuntos de actuaciones: el Plan Anual de Mejora, el Modelo Europeo de

1. Tanto en publicaciones oficiales (MEC, 1994a) como en coediciones (OCDE, 1991), (Wilson, 1992). Tal vez, tampoco sea casual que dos destacados responsables del diseño de la LOGSE acaben de publicar un libro con la palabra «calidad» en su título (Marchesi y Martín, 1998).

Gestión de Calidad, la Formación de Gestión de Calidad y la Gestión de Calidad en la Administración Educativa Periférica.

En segundo lugar, hay una orientación hacia la mejora del sistema, incidiendo más en la importancia de la gestión de los recursos disponibles que en la ampliación de los mismos. No se niega la importancia de la financiación pero se insiste en que ésta debe ir acompañada de una correcta gestión que se mida en resultados. En sintonía con esto, la calidad se aborda desde la gestión de los recursos más que desde parámetros puramente pedagógicos, aunque idealmente aquellos estén al servicio de éstos. Si bien no se niega la especificidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se destaca que «estos no se dan de forma aislada sino en un contexto organizacional; de ahí la necesidad de integrarlos dentro de una visión global de la gestión que incluye las personas, los recursos, los procesos en general, los resultados y sus relaciones mutuas» (Resolución de 27 de mayo de 1998).

En tercer lugar, se hace hincapié en el liderazgo como impulsor de la calidad y la mejora. Aunque el liderazgo no se limita al director, se ha reforzado el papel de éste y su equipo y se le ha dado una formación específica en la que se incluye el tema de calidad como un aspecto destacado. Si bien no se excluye al profesorado, por el contrario se considera a las personas de la organización el segundo pilar –junto al liderazgo– en el que descansa la calidad, se ve una apuesta clara por concretar en personas clave la responsabilidad en la búsqueda de un centro más orientado hacia la (gestión de) calidad. Como detallaré en el párrafo posterior, el liderazgo del equipo directivo se convierte en pieza indispensable del proceso de mejora.

En cuarto lugar, se ha adoptado como modelo de calidad el denominado Modelo Europeo de Gestión de Calidad, elaborado en principio para el ámbito empresarial por la EFQM² y posteriormente adaptado por el MEC para el sistema educativo público español (MEC 1997)³. Resalta, a mi juicio, el detalle con el que aparecen mencionados algunos aspectos de procedimiento en la Resolución que regula la implantación experimental del modelo. Por ejemplo, especifica que «Para efectuar la autoevaluación, el equipo de calidad se dividirá en tres subgrupos que estarán encabezados cada uno de ellos por un miembro del equipo directivo». Es decir, no sólo se persigue la calidad sino que se definen los instrumentos para llegar a ella y se regulan de una manera minuciosa, si bien hay que añadir que la participación en el modelo es voluntaria y el propio ministerio es consciente de que necesita un rodaje.

2. Acrónimo de European Foundation for Quality Management [Fundación Europea para la Gestión de Calidad].

3 Tal vez por aquello de que hay que predicar con el ejemplo, la edición de los seis volúmenes en el que explican el Modelo Europeo de Gestión de Calidad es editada bajo el patrocinio, y publicidad, de una entidad financiera (se supone que como forma de reducir gastos).

Como quinta nota, se pretende que la calidad no sea una acción aislada sino que forme parte de la cultura de los centros. Se desea que paulatinamente se vayan incorporando centros al grupo de los que participan en los Planes Anuales de Mejora, de forma que éstos sean parte habitual, incluso obligatoria, del funcionamiento de la organización.

Por último, y de momento meramente anecdótico pero significativo, se han institucionalizado unos premios que pretenden recompensar, con fondos suplementarios, los esfuerzos realizados en calidad que sigan el modelo del MEC. Para el curso 98/99, se convocará el I Premio Nacional a la Calidad en Educación. Los Planes Anuales de Mejora entran en este mismo año en su tercera convocatoria. Transcribo los artículos de la Orden que regula los planes anuales de mejora relativos a la financiación adicional destacando con cursiva las frases que recogen esta forma de motivación a la calidad:

«Decimoquinto:

Con el propósito de incidir en una política de reconocimientos que refuerce y estimule a aquellos centros, profesores y equipos directivos implicados en Planes de Mejora, los Directores Provinciales y Subdirectores Territoriales, al finalizar el curso escolar, se reunirán con los Directores de los centros que hayan desarrollado adecuadamente el Plan. En función de las disponibilidades presupuestarias de sus unidades, de la calidad de los procesos desarrollados por los centros y de los resultados conseguidos, podrán suplementar la asignación anual de gastos de funcionamiento vinculándolo a la implantación de un nuevo Plan.

[...]

Decimoséptimo:

El Ministerio de Educación y Cultura, con cargo a los programas de gasto que gestiona la Dirección General de Centros Educativos, *suplementará en un millón de pesetas la asignación anual de gastos de funcionamiento a cada uno de los centros que se hayan distinguido muy especialmente por la calidad de su Plan de Mejora, de sus procesos y de sus resultados* en el número que, de acuerdo con las disponibilidades presupuestarias existentes en cada ejercicio, la Dirección General de Centros Educativos determine. Dicha asignación adicional irá destinada a financiar un nuevo Plan.»

(Orden de 9 de junio de 1998. La negrita es mía)

EL MACRO CONTEXTO DEL DISCURSO DE LA CALIDAD

No se puede desligar el discurso de la calidad de procesos ideológicos, culturales, sociales y económicos que exceden, con mucho, los límites del aula e incluso del sistema educativo. Más como esbozo de análisis que como análisis elaborado, me detendré brevemente en presentar algunos aspectos del macro-contexto educativo que están condicionando la orienta-

ción que se le da al discurso de la calidad. Ello nos permitirá conocer mejor de qué calidad estamos hablando, qué potenciamos con ella y qué se queda relegado, qué procesos análogos están involucrados y cómo podemos llevar la calidad a los centros educativos. Como señala Apple (1997: 112)

En tiempos de crisis fiscal y, a menudo, de severas diferencias ideológicas acerca de qué es lo que deberían hacer las escuelas, resulta difícil no percibir a la educación como parte de un marco más amplio de instituciones y valores. Aunque esto ha sido reconocido durante años por mucha gente que trabaja en escuelas y/o escribe acerca de ellas, la mayor parte de la investigación educacional ha sido en gran medida psicológica. Al concentrarse principalmente en cómo hacer que los estudiantes aprendan más matemáticas, ciencia, historia, etc. (lo cual no carece de importancia), ha olvidado indagar en el contexto más amplio en el que existe la escuela, un contexto que actualmente puede dificultar su progreso.

El primer discurso relacionado que quisiera comentar es el derivado del modelo económico en el que estamos inmersos en este final de siglo. Algunas de sus características afectan de una manera u otra a la concepción y la inclusión de la calidad en educación.

Una de ellas es la globalización de los mercados. Este mercado mundial, que se abre pero que también se viene encima, exige un nivel de competitividad a todos los niveles en los que la innovación, la conquista de mercados y la reducción de costes son términos que sazonan este discurso. El concepto de 'calidad total', del que directamente deriva el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, entra en juego como forma de competir en mercados abiertos no sólo mediante la reducción de costes o el aumento de productividad, sino incluyendo variables más 'humanísticas', como las relaciones humanas entre trabajadores o la satisfacción del cliente en todo aquello que rodea 'el producto' y no únicamente en el producto mismo. La consideración de aspectos más subjetivos dentro del modelo empresarial favorece posiblemente que éste pueda ser asumido por una institución educativa.

Asociada a la globalización de los mercados está la circulación libre del capital que facilita la presencia de entramados financieros extremadamente móviles. Al desligarse capital y gestión, se favorece la búsqueda de rendimientos a corto plazo, frente a los proyectos de 'dinastías empresariales' que caracterizaron la época industrial previa. Esto, aparentemente tan alejado de la educación, tiene una trascendencia notable, como veremos más adelante. En todo caso, genera lo que ha venido en llamarse 'deslocalización industrial' —en definitiva, movilidad física de los centros de producción de la noche a la mañana—; provoca fusiones, absorciones y alianzas estratégicas —que lleva a reestructuraciones de plantillas y cambios bruscos en las culturas empresariales—; y favorece la búsqueda de proyectos a corto plazo que garanticen una recuperación de la inversión en un plazo breve —y que, en resumen, puedan 'deslocalizarse', 'reestructurarse' o, simplemente, desaparecer, si la coyuntura cambia—.

Todo esto está alterando severamente las expectativas de los padres y madres, y de paso las de los hijos e hijas, por el horizonte de incertidumbre laboral que provoca. Ya no es suficiente ocupar un puesto de trabajo para tener seguridad de que se conservará. La lógica tradicional de que cuando una empresa daba beneficios se mantenía, no siempre se aplica ya. Vemos muchos ejemplos de factorías que cierran —o se trasladan— a pesar de pertenecer a empresas con beneficios. En estos momentos hay que hacer verdaderos ejercicios de imaginación para recordar los tiempos en los que la misma empresa empleaba a generaciones sucesivas. La interdependencia de los mercados se manifiesta periódicamente en las crisis mundiales, de orígenes a veces remotos pero de efectos cercanos, que incrementan la sensación de inseguridad y de imprevisibilidad generada por que el control se halla fuera de nosotros y nos vemos como actores de un incomprensible guión escrito por otros.

La influencia del modelo económico tiene una repercusión notable en la educación. El efecto que la incertidumbre económica y social provoca está bien documentado en los estudios sobre zonas deprimidas industrialmente e incluso, a nivel general, en capas muy amplias de la población estudiantil, que ya no ven la escuela como un paso previo al empleo sino al desempleo. La escuela ha dejado de ser vista como un lugar de posibilidades. En un tiempo, cada certificado acumulado abría puertas, merecía la pena luchar por cada paso. Ahora, la escolaridad se percibe como una carrera de fondo, ¡un horizonte de 20 años de estudios desde Infantil hasta la Universidad!, que tiene una recompensa incierta. Por ello, resulta muy difícil retener a personas que creen que aquello a lo que pueden aspirar —tal vez el graduado o incluso el Bachillerato— no les merece la pena el esfuerzo requerido; las metas intermedias son escasamente valoradas o al menos así se perciben. Una gran proporción de alumnos se ven a sí mismos como excluidos antes de entrar en el sistema y el conocimiento que les ofrece la escuela, en gran medida propedéutico y, por lo tanto, sólo significativo para quienes aspiren a etapas superiores, no forma parte de aquello que piensan les será útil. Peor aún, la escuela ratifica en muchos casos las diferentes condiciones con las que se accede. Evans, Davies y Penney (1997: 3) lo sintetizan claramente: «El precio que muchos tienen que pagar (principalmente las chicas y los chicos de las clases trabajadoras) por recibir un conocimiento escaso (habilidades, comprensiones, capacidades) es el duro coste de conocer más claramente su humilde posición». Desde el otro lado, una parte de los docentes se ven a sí mismos como víctimas cuando tienen que dar clase a niños y niñas de estas características y culpabiliza al alumnado por no querer aprender lo que les enseñan o culpabilizan a la administración por no dotarles de los recursos ni de la preparación necesaria para atenderles correctamente.

El modelo económico y la estructura social repercuten en las expectativas y exigencias que distintos sectores tienen sobre la educación y sobre

los profesores. Una repercusión de la situación descrita es entender la educación como la base para la conquista/mantenimiento de mercados; es decir, entender la educación como una formación profesional. Muchas de las demandas de calidad que se hacen tienen, siguiendo esta dirección, una exigencia de que haya una formación de calidad de futuros trabajadores. La calidad se mide, por lo tanto, por la utilidad que obtiene el sistema productivo. Esta demanda ha sido tradicionalmente reclamada por las organizaciones empresariales pero también vemos cómo es exigida por las organizaciones estudiantiles por lo que podemos decir que la función de la enseñanza es vista por amplios sectores sociales como principalmente profesionalizadora. Como el mercado laboral da cabida a distintos trabajadores, también genera distintas expectativas. De forma simplificada, y sin negar las posibilidades individuales de movilidad existentes, podemos ver diferencias por clases sociales. Las clases bajas y parte de las medias quieren para sus descendientes una cualificación mínima que les dé un poco de estabilidad y, tal vez, algo de movilidad social, con una enseñanza centrada en las habilidades manuales y de resultados rápidos y visibles. Las clases medias y altas, que pueden invertir más tiempo y demorar más las recompensas previstas, siguen confiando en que la educación dé a sus hijos el capital cultural que les permita alcanzar su misma o superior posición social, algo percibido cada vez como más incierto. La calidad para cada uno de estos sectores es, sin duda, algo muy diferente. Al profesorado le resulta también muy difícil entender cuál es su función social pues recibe mensajes contradictorios entre las declaraciones más solemnes, las demandas urgentes que se les reclaman, las rutinas del sistema o sus propios pensamientos.

Este discurso anterior está vinculado a la liberalización y privatización cada vez más decidida de servicios y empresas. Existe la idea generalizada de que el capital y el sector privado son mejores gestores, tienen mayor dinamismo y menores inercias y ataduras, por lo que se concibe como más competitivo que el sector público. En los últimos tiempos, estas ideas y prácticas rondan más de cerca a sectores considerados 'sociales' —como la educación, pensiones o sanidad— en lo que algunos afirman que supone el desmantelamiento del estado de bienestar. El discurso de lo público y lo privado es clave en educación. Para comenzar, ambos sistemas han convivido desde el comienzo de la escolarización obligatoria, si bien sus relaciones han sido cambiantes. La gran expansión del sistema educativo en las dos décadas pasadas, provocada entre otras cosas por la curva demográfica pero también porque se tomó la educación como un símbolo del nuevo sistema político que inaugurábamos, se ve ahora cuestionada por otras realidades económicas e ideológicas —convergencia con Europa, que nos marca unos límites en el déficit y gasto público, tendencia generalizada a la liberalización de mercados, descentralización de la gestión de las empresas—.

Por otro lado, a nadie se le escapa que, frente a la descripción de los párrafos previos sobre las condiciones laborales actuales, los docentes son vistos, a veces con un cliché sesgado, como un injustificado islote del pasado cuasifuncionario de todas las profesiones (incluidas las del sector privado). Desde ese punto de vista, existe la creencia de que el profesorado tiene una dosis excesivamente pequeña de competitividad, que les hace motivarse poco por su trabajo.

Con el crecimiento del neo-liberalismo, y la preeminencia del mercado, como corriente de pensamiento que ha calado en amplios sectores de la sociedad, los usuarios se ven a sí mismos cada vez más como 'clientes' y generan demandas propias de los clientes, con el componente individualista que tiene este rol. Este discurso se incorpora en nuestro país cuando el descenso demográfico facilita la competencia entre centros. Determinados centros ven cómo, año tras año, disminuye la matrícula y comienzan incluso a desaparecer unidades. Otros ven cómo se convierten, al principio poco a poco, en 'ghetos' de población marginal. En la mente de muchos docentes resuena el 'cuando las barbas de tu vecino veas pelar...', con los ejemplos del Reino Unido y de Estados Unidos sobre asignación de fondos según resultados o los rankings públicos de las escuelas. Todo esto genera un encendido debate en el que se contraatacan argumentos defendiendo posturas diversas. El discurso de la calidad puede ser fácilmente orientado hacia un 'sálvese quien pueda', en el que la conquista del 'cliente' prime sobre otras consideraciones educativas. Más aún, dado que el concepto de calidad dominante descansa en gran medida en la satisfacción del cliente, se pueden estar reforzando las expectativas diferenciadas que señalábamos en un párrafo previo.

No quiero con esto idealizar excesivamente el pasado o la situación actual. Por desgracia, la mayoría de los centros no son ejemplo de estar consagrados a la mejora pedagógica y sí hay muchos que ignoran e incluso desprecian a sus usuarios. Pero no quiero pasar por alto lo difícil que nos puede resultar no deslizarnos hacia la concepción de la calidad de un centro basándose en la cantidad y 'calidad' de alumnado que atrae. Si bien quiero destacar que, en principio, el modelo adoptado no lo fuerza, no me gustaría señalar esta posible perversión del modelo a manos de los centros o de la administración.

Por último haré una brevísima referencia a algunos rasgos del postmodernismo que veo vinculados con el tema que nos ocupa.

Uno es la preeminencia de la imagen, de la presentación como esencia del yo, en este caso de las escuelas. Comienzan a aparecer acciones destinadas única, o principalmente, a hacer atractivo un centro para los padres. Esto no es nada nuevo. De siempre, los centros privados de élite se han publicitado a sí mismos con aspectos que, paradójicamente, en los centros de menos prestigio eran considerados como accesorios. Cada comienzo de curso se pueden ver los mensajes que los centros que se anuncian destacan

de sí mismos: los deportes, la música, las actividades extraescolares, la informática o el segundo idioma son las señas de calidad de los centros. Esto es una corroboración de que lo accesorio es lo esencial cuando no hay que luchar por lo básico. En párrafos previos me ha referido ya a este peligro al que nos acerca la libre competencia. Lo novedoso de la situación actual es que estamos asistiendo a las primeras muestras de que esto se está dando en nuestro país en centros públicos. Cada vez es más frecuente encontrar carteles, de momento confeccionados casi artesanalmente, en los escaparates de las tiendas del barrio que muestran las distintas instalaciones y actividades de tal o cual centro. Sin querer afirmar que esto sea categóricamente malo, tampoco quiero eludir los riesgos de una política de imagen más que de contenidos. La situación es especialmente delicada para áreas como la Educación Física, que tradicionalmente han sido utilizadas más hacia funciones ornamentales (exhibiciones de final de curso, equipos del colegio...) que educativas. En Inglaterra parece que la aplicación de la política thacherista ha tenido este efecto en muchas escuelas (Evans, Penney y Davies, 1997).

Otra característica es centrar la visión en los niveles micro en vez de en los macro. 'Las ideologías han muerto', parece ser el lema de muchos postmodernistas. Al negar el debate político como una perspectiva desde la que analizar la educación, nos puede pasar desapercibido que la cultura de la eficiencia, meramente técnica, contiene en sí misma una forma de ver y abordar la realidad. Bien es cierto que, en ocasiones, la presencia ideológica en las escuelas no ha impulsado el debate educativo sino que ha mantenido éste en un plano secundario. Por ello, la imagen de una mayor eficacia al abordar problemas puramente educativos tiene un indudable atractivo. El relativismo al que va asociada esta postura está, a mi parecer y sin pretender que volvamos a épocas dogmáticas, reñido con la función ética del educador. En todo caso, y dentro de esta misma lógica de centrarse en los aspectos más contextuales y menos en los globales, ha surgido un análisis de las instituciones como ámbitos micropolíticos (Ball, 1989; González, 1998) –descargados, en muchos casos, de las connotaciones más ideológicas para centrarse en los intereses más personales– que nos muestran un universo en las relaciones gobernado no sólo por la racionalidad sino por otros aspectos que habían quedado olvidados, como la afectividad, las percepciones subjetivas o la distribución de las diferentes fuentes de poder de una organización. Desde esta perspectiva, ante el cambio uno debe preguntarse quién gana y quién pierde con él, para entender la diferentes respuesta e implicación de los distintos implicados (Sparkes, 1990).

Una tercera nota que nos afecta especialmente en estas reflexiones es la aceleración del tiempo histórico, que parece abocarnos a continuos cambios más por la estética del cambio –como en las modas del vestuario– que por otras consideraciones. La enseñanza no es un caso aislado y muchos

docentes se ven agobiados por la sensación de que se les exige constantemente cambiar sin aparente sentido para ellos, sin que estas nuevas exigencias conlleven el tiempo, formación o recursos necesarios (Hargreaves, 1996). Pero, como nos enseña el dicho, frente al vicio de pedir, la virtud de no dar. Ante estas exigencias percibidas, muchos docentes optan por enrocarse impulsando resistencias a las políticas impuestas. Estas resistencias, que en un primer impulso nos parecen todas retrógradas e irracionales, pueden iluminarnos sobre algunos errores que estamos cometiendo en la implantación de innovaciones que, en principio, nos parecen que deberían ser apoyadas por todos. Sin embargo, como nos recuerda Apple (1997), no todas las resistencias son emancipadoras ya que muchas refuerzan situaciones de notable injusticia y que en poco ayudan a un desarrollo más democrático de la educación.

RIESGOS Y SESGOS QUE DEBERÍAMOS EVITAR

Ahora nos podemos preguntar cómo afecta o afectará a la gestión de los centros públicos estos tres ámbitos que he señalado: económico, ideológico y cultural, además de sus interconexiones. Por un lado me parece que hay evidentes trasvases de las lógicas dominantes. Los modelos, ideas e intuiciones hegemónicas en el ámbito empresarial y económico acaban por parecer normal en otros ámbitos. La coyuntura actual, tanto económica como social y cultural, ayuda cada vez más a que el discurso de la calidad en educación entre en parámetros de otros servicios, siguiendo principalmente el modelo productivo capitalista tardío. No olvidemos que los modelos de calidad que en la actualidad se proponen tienen su origen en modelos industriales. Esto es un hecho, no necesariamente negativo, pero posiblemente tampoco intrascendente si estamos de acuerdo en la naturaleza diferente de los servicios públicos, en los que los derechos del usuario le son conferidos por su situación y necesidad, y del mercado, en donde los derechos del usuario le son conferidos por su capacidad de adquisición. Yo no estoy seguro de que un método que ha dado buenos resultados en la industria no los pueda dar también en la educación. Pienso que hay aspectos comunes que pueden verse beneficiados. Por destacar aunque sea sólo uno, el hecho de pensar en qué esperan de nosotros los usuarios del sistema educativo creo que es, con las correcciones derivadas de las diferentes expectativas autogeneradas a las que hacía referencia más arriba, un acto democratizador de la escuela, que contrarresta las actitudes a veces despóticas –aunque sean muy ilustradas– desde las que impartimos la docencia. Sin embargo, tampoco estoy nada seguro de que los modelos técnicos utilizados estén carentes de los valores de quienes los diseñaron para situaciones que entiendo diferentes, en esencia, de los servicios públicos. Si bien la mejora de los aspectos técnicos son también en educación necesarios, no hemos de olvidar que la participación de los docentes se

puede desviar desde los aspectos curriculares, para mí la base de la profesión, hacia otros aspectos, necesarios pero secundarios. El gran riesgo de los modelos técnicos es que acabemos preguntándonos sólo por el cómo y no por el porqué. Confío, no obstante, en que el modelo propuesto tenga un margen de adaptación a los centros escolares, aunque todavía sea necesaria su aplicación en muchas situaciones para corregir esta tendencia original.

También nos afecta este marco macro-contextual que he esbozado para tomar conciencia de qué más estamos haciendo cuando hablamos de calidad, cuál es el discurso y las voces a las que prestamos más atención. ¿Es a los empresarios?, ¿a las clases medias?, ¿a los más necesitados? ¿Queremos, con nuestros planes de mejora, atraer a 'los mejores alumnos' o dar a aquellos que tenemos la mejor calidad de que somos capaces? ¿Cuál es la responsabilidad que podemos asumir, como docentes, de la calidad o la falta de calidad de un centro concreto? ¿Qué aspectos quedan al margen de nuestra actuación y en cuáles podemos intervenir? ¿Hay ámbitos de la mejora de la calidad en los que debemos de dejar de intervenir 'como profesionales' para intervenir 'como trabajadores', o 'como ciudadanos comprometidos' o 'como otra cosa'? El modelo propuesto limita la acción de los profesores a su centro, obviando así la posibilidad de incidir desde marcos o perspectivas más globales. Es una manifestación más de la preponderancia de los aspectos micro sobre los macro contextuales. Se limita así la visión del docente como un intelectual comprometido políticamente (Freire, 1990; Giroux, 1990), que en el discurso académico universitario tiene buena acogida, si bien su desarrollo práctico (incluido el que se da en las instituciones universitarias) es mucho menos visible.

Por otro lado, podemos preguntarnos por la naturaleza del cambio que proponemos. Nadie está libre de defender, con toda su buena intención, un cambio que sea más una cuestión estética que otra cosa. A veces, impelido por la necesidad impuesta, o auto-impuesta de cambiar, vamos avanzando como en una noria: dando vueltas sin avanzar, sólo pendientes de no estar nunca en el mismo lugar. Hemos de ser especialmente cuidadosos con no creer que cualquier cambio es bueno en sí mismo. Algunos autores nos alertan sobre las innovaciones que no contienen cambios reales sino tan sólo el perfeccionamiento de las lógicas dominantes (Fullan, 1991).

El plano técnico al que podemos quedar reducidos es también un riesgo que deberíamos sopesar. El ansia por ver resultados nos puede inclinar hacia los aspectos que tengan una repercusión rápida y visible. No estoy en contra de que se perfeccionen estos aspectos pues creo que hay muchas cosas que se pueden hacer, y que inciden realmente en las posibilidades de una enseñanza de más calidad, sin entrar en temas muy profundos. Pero tampoco podemos quedarnos siempre en lo superficial, en lo menos específico de la enseñanza. Embarcarnos en procesos de mejora técnica puede provocar que el contacto entre profesores en lo referente a asuntos curriculares se minimi-

ce (Apple, 1997: 22). Entiendo, sin embargo, que puede haber estrategias para entrar en dinámicas de discusión colegiada y profunda de los problemas, para adquirir responsabilidades o para sistematizar nuestras intervenciones para las cuales un proceso técnico de cambio es un ensayo enriquecedor y gratificante que nos puede animar a enfrentarnos a retos más ambiciosos. Existen aspectos micropolíticos y laborales que no puedo detallar aquí por espacio que dificultan que los centros se impliquen en asuntos verdaderamente educativos. Sería interesante investigar en cuáles son estos problemas que dificultan que el colectivo de docentes pueda embarcarse en procesos de reflexión, cambio y mejora profundos. Las constricciones de los contextos no sólo deben conocerse para adaptarse a ellas, sino también para ampliar sus límites. El hecho de que en la actualidad resulte extremadamente complicado implicar a un número suficiente de docentes del claustro en un proyecto de más de un año, no nos debe hacer pensar que por, siempre jamás, éste será el límite temporal que debemos autoimponernos. Resulta, a mi parecer, interesante el planteamiento de problemas para investigar que sugiere Hargreaves (1997).

He querido señalar algunas de las limitaciones y peligros del discurso de la calidad actual, con la intención modesta de colaborar a que se puedan desarrollar las potencialidades que creo que todo modelo tiene. Como otros instrumentos, el Modelo Europeo de Gestión de Calidad o los Planes Anuales de Mejora tienen sus puntos fuertes y otros más flojos. Ni debemos dejarnos deslumbrar por los primeros, ni debemos desecharlos porque descubramos los segundos. Me gustaría haber contribuido a entender los modelos para alcanzar la calidad como una herramienta hecha por personas y para personas y que, por lo tanto, contienen unos determinados valores y movilizan unos intereses concretos. Analizar así el modelo es, pienso, una forma de buscar su mejora, participando en su comprensión. Este acercamiento no nos debe retraer, con las reticencias y modificaciones que se consideren oportunas, de involucrarnos en este u otro proceso de mejora tratando de ir nosotros por delante, o no muy por detrás, de los mecanismos de que nos dotemos para conseguirla. Las limitaciones que tiene el modelo han de ser una guía para buscar discursos alternativos sobre la calidad que puedan ser llevados a las escuelas y aulas, no una excusa para persistir en prácticas que poco dicen de nuestra capacidad y ética profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- BALL, STEPHEN (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.
- EVANS, JOHN, DAVIES, BRIAN Y PENNEY, DAWN (1997): «Los profesores, la enseñanza y la construcción social de las relaciones de género», ponencia del *I encuentro de profesores universitarios de didáctica de la Educación Físico-deportiva*, Málaga, 15-16 de mayo 1997 (documento multicopiado de 25 páginas). [editado originalmente en *Sport, education and society*, 1997].

- EVANS, JOHN, PENNEY, DAWN Y DAVIES, BRIAN (1997): «Regreso al futuro: política educativa y Educación Física», documento del I Encuentro de profesores universitarios de didáctica de la Educación Físico-deportiva, Málaga, 15 y 16 de mayo de 1997. (documento multicopiado, 23 páginas)
- FREIRE, PAULO (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- FULLAN, MICHAEL (1991): *The new meaning of educational change*. Londres: Cassell.
- GIROUX, HENRY (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a TERESA (1998): «La micropolítica de las organizaciones escolares», en *Revista de Educación*, n^o 316, pp. 215-239.
- HARGREAVES, ANDY (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia al profesorado)*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, ANDY (1997): «La investigación educativa en la era postmoderna», en *Revista de educación*, n^o 312, pp. 111-130.
- MARCHESI, ÁLVARO Y MARTÍN, ELENA (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MEC (1994a): *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Madrid: MEC.
- MEC (1994b): *77 medidas para mejorar la calidad de los centros escolares. Programa de actuación* [Texto entregado por el Gabinete de Comunicación del MEC a los medios de comunicación sobre medidas para mejorar la calidad de los Centros escolares de fecha 17/1/94].
- MEC (1997): *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. [seis volúmenes]. Madrid: MEC.
- O.C.D.E. (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós-MEC.
- Orden de 9 de junio, por la que se establece el Plan Anual de Mejora en los Centros docentes públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura y se dictan instrucciones para su desarrollo y aplicación (B.O.E. n^o 141, de 13 de junio de 1998).
- Resolución de 27 de mayo, por la que se dictan instrucciones para la implantación con carácter experimental del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los centros docentes (B.O.E. n^o 131, de 2 de junio de 1998).
- SPARKES, ANDREW (1990): «Winners, losers and the myth of rational change in Physical Education: towards an understanding of interest and power in innovation» en Kirk, David y Tinning, Richard (Eds.): *Physical Education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis*, Lewis: Falmer Press, pp.193-224.
- WINSON, JOHN (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós-MEC.